

EL NIÑO Y EL CONOCIMIENTO
SERIE BASICA

Ignacio POZO

El niño y la historia.

11.

Objetivos

El rasgo más característico de la historia es su naturaleza temporal. Por ello la comprensión histórica del alumno está dependiendo en gran medida de su dominio del tiempo histórico. Este, a su vez, se asienta sobre nociones previamente construidas por el niño en el terreno del tiempo personal, físico y convencional. Uno de los aspectos más importantes del tiempo histórico es el uso de un sistema métrico que denominamos cronología. Este uso requiere la realización de operaciones de orden, duración e integración de eras cronológicas, que no se desarrollan plenamente hasta bien avanzada la adolescencia. Existen aún otros aspectos más complejos y de desarrollo más tardío dentro del tiempo histórico, como son el establecimiento de relaciones causales en el tiempo y la comprensión de la continuidad temporal y del cambio social. Junto a ellos otros aspectos vinculados con el razonamiento y la capacidad de inferencia completan el cuadro del desarrollo, ciertamente lento, del conocimiento histórico.

Pero este desarrollo no puede aislarse de lo que sucede en el aula. El alto fracaso de los adolescentes en tareas intelectuales de contenido histórico está íntimamente ligado al tipo de enseñanza que reciben. En este sentido es urgente un cambio profundo de la forma de enseñar esta disciplina, apoyado sobre todo en un mayor ejercicio de las operaciones temporales y conceptuales por parte del alumno. Hay que buscar no sólo que el alumno aprenda historia, sino, sobre todo, que la comprenda.

Colección
El Niño y el Conocimiento
Serie Básica

1.ª edición de 10.000 ejemplares
Madrid, junio 1985

Colección dirigida por
Juan Delval

Maquetación y diseño:
Alberto Corazón

© Ministerio de Educación y Ciencia
© Ignacio Pozo

Editado por el Servicio de Publicaciones
del Ministerio de Educación y Ciencia

Depósito legal: M. 20.878-1985
ISBN: 84-369-1208-X

Impreso en España por
GRAFISA. Gráficas Internacionales, S. A.
Emilia, 58. 28029 Madrid

DATOS CATALOGRAFICOS DEL
CENTRO NACIONAL DE
INVESTIGACION Y
DOCUMENTACION EDUCATIVA

POZO, IGNACIO: *El niño y la historia*.
Ignacio Pozo. Madrid, Servicio de
Publicaciones del MEC, 1985, 32 pp.,
22 cm. (El niño y el conocimiento.
Serie básica, 11).

ISBN: 84-369-1180-6.

1. Historia. 2. Enseñanza. 3. Aprendizaje.
4. Niño. 5. Desarrollo cognoscitivo.
6. Desarrollo intelectual.

INDICE

	<i>Págs.</i>
Objetivos	1
Capítulo I. Introducción	4
Capítulo II. Las nociones temporales	6
— Primer desarrollo	7
— Tiempo convencional	10
Capítulo III. — El tiempo convencional	13
— La cronología	15
— La sucesión causal	20
— La continuidad temporal	24
Capítulo IV. Otros aspectos del conocimiento histórico	26
Capítulo V. El desarrollo cognitivo y el aprendizaje de la historia.	28
Lecturas recomendadas	31

I. Introducción

La historia es la memoria colectiva de un pueblo. Por ello es fundamental su transmisión a las nuevas generaciones. Pero la Historia nos incumbe a todos, no sólo al profesor de historia. Todas las actividades humanas tienen su historia. No sólo la política —objeto preferente de los programas tradicionales de historia— sino también la religión, la música, el cine, la física o el atletismo. Todos estos campos tienen un pasado, sin cuyo conocimiento sería imposible comprender su estado actual.

Gran parte de esa historia, plural en sus contenidos, suele transmitirse a esas nuevas generaciones cuando se hallan aún en período de maduración y desarrollo. Los niños y adolescentes asisten, en la escuela, pero también fuera de ella, al gran espectáculo de la historia. Resulta por ello conveniente saber cómo se entienden a esas edades la historia. Parece ya felizmente superada la época, prolongada durante siglos, en que se concebía al niño

como un adulto en miniatura. Hoy se va generalizando la idea de que el niño y el adolescente tienen su forma propia de entender el mundo que les rodea, de la que procede, en definitiva, la concepción adulta del mundo. Es este un rasgo en común entre psicología evolutiva e historia: ambas disciplinas estudian el pasado para entender el presente; la psicología evolutiva se ocupa del pasado individual y próximo; la historia, de los hechos colectivos y remotos.

Como queda dicho, la historia tiene por objeto estudiar el desarrollo de las actividades e instituciones sociales a través de los tiempos. *El principal rasgo distintivo de la Historia con respecto a otras ciencias sociales es precisamente su carácter temporal y dinámico. No sólo estudia el pasado sino que, ante todo, se ocupa de los cambios producidos en la sociedad con el transcurso del tiempo.* Por tanto, para comprender la historia, además de dominar las nociones propias de las ciencias

sociales en general es necesario un dominio conceptual del *tiempo* en su vertiente histórica. Sin duda, el tiempo de los acontecimientos históricos o «tiempo histórico» es algo muy distinto del tiempo de los acontecimientos personales, del tiempo que vivimos y medimos con nuestros relojes. Evidentemente no es lo mismo pensar en horas, semanas o meses que en siglos, eras o milenios. Además, nuestro tiempo personal está lleno de señales emotivas dejadas por nuestra propia vida: la Primera Comunión, aquel veraneo en Portugal, el ingreso en el instituto, etc. Poseemos referencias muy claras para representarnos nuestra propia vida. En cambio, por regla general, las referencias históricas son distantes, hechos a los que no hemos asistido personalmente, situados difusamente en el tiempo, generalmente con nombres propios: Alanzor, Lepanto, Bailén, etc. Cada uno de estos nombres hace referencia a un tiempo remoto y con escasa o nula relación con nuestro desarrollo como persona.

Una segunda diferencia entre el tiempo personal o vivido y el tiempo histórico es que este último se ocupa de duraciones, sucesiones y cambios en hechos sociales, de carácter colectivo, mientras que el tiempo personal está individualizado y es, en muchos casos, incomunicable. A pesar de su carácter cultural y social (no hay más que estudiar las diferencias en la medición y representación del tiempo entre unas culturas y otras) el tiempo personal es como un mapa de los hechos más relevantes de nuestra vida y, por ello, frente al tiempo histórico posee una dimensión subjetiva cargada de significado emocional.

No obstante estas diferencias, existen notables paralelismos e interacciones

entre la construcción conceptual del tiempo personal y del tiempo histórico. Ambos tiempos se dividen en pasado, presente y futuro y recurren a unidades matemáticas de medida. En ambos el tiempo —o más bien lo que acontece en ese tiempo— produce cambios. ¿Qué relación hay entre ambos tiempos en el desarrollo cognitivo del niño? *Parece claro que el niño domina antes su tiempo personal* (el de las cosas que suceden en su vida, a su alrededor) *que el tiempo de los acontecimientos históricos, hasta el punto de que este último se asienta sobre las ideas y nociones temporales alcanzadas previamente por el niño en el dominio personal.* Antes de adentrarnos en el tiempo histórico propiamente dicho repasaremos, por tanto, cómo se desarrollan en el niño las nociones de tiempo que afectan a su vida diaria, a las personas y objetos que le rodean.

II. Las nociones temporales

Nuestra sociedad se ha dotado de unos instrumentos que permiten que ese tiempo personal, cargado como decíamos de valores y emociones individualizadas, sea, no obstante, común a todos. Ha inventado el reloj, el calendario, la cronología, haciendo del tiempo un fluido continuo, objetivo y cuantificable. No todas las sociedades disponen de una concepción semejante el tiempo. Para los hombres de algunas tribus ganaderas de Uganda, por poner un ejemplo, el tiempo sigue siendo algo subjetivo, ligado a las actividades que desempeñan. Para ellos el día se divide en función de las diversas fases de sus labores ganaderas. Hay horas «de ordeñar», «de regar», «de volver el ganado a casa», etc., que varían lógicamente de una estación a otra, con lo que la duración del día varía también. Para ellos el tiempo es discontinuo. Sólo sus actividades son constantes.

Algo parecido le sucede al niño en sus primeras experiencias con el tiempo.

Para el niño, el tiempo depende de sus propias acciones; no es continuo ni constante. Sólo gracias al progresivo dominio del sistema cuantitativo de medición del tiempo el niño es capaz de concebir éste como un flujo continuo, abstracto y cuantificable.

Primer desarrollo

Probablemente, la primera experiencia temporal del ser humano esté vinculada con la alimentación. El recién nacido tiene sensaciones de hambre cada ciertas horas. Se trata de una experiencia meramente fisiológica. Ya más adelante, a los cuatro o cinco meses, el bebé empieza a establecer con sus acciones las primeras series temporales antes-después. Tira de una cuerda y suena una campana. Se trata, sin embargo, de series aún subjetivas en las que se producen frecuentes inversiones entre el antes y el después. Así, si el bebé ve salir a una persona de la habitación, la buscará en el lugar donde estaba inmediatamente antes, por ejemplo, junto a la cuna. Sobre el año de edad, estas series se estabilizan. El niño anticipa con facilidad sucesos a partir de antecedentes conocidos. Si la madre se pone el abrigo, el bebé inicia el llanto, anticipando la marcha de la madre. Estas anticipaciones, además, ya no sólo se refieren a sus propias acciones, sino también a acciones exteriores que son relevantes para él (la marcha de la madre). Sin embargo, estas series siguen siendo subjetivas, ya que cada acción posee su propio tiempo. No hay un tiempo común a todas las acciones y situaciones. La presencia de la madre siempre es demasiado breve y su ausencia demasiado larga. El sentido del pasado-presente-futuro es aún muy difuso y siempre referido a acciones inmediatas, propias o ajenas en la medida en que afectan al yo.

A partir del año y medio, con la aparición de la capacidad de simbolización y del lenguaje, el niño comienza a reaprender en el plano simbólico lo que ya

conocía en el nivel de las acciones y percepciones. Frecuentemente, sus palabras adquieren un significado temporal implícito. Así, un niño de dos años puede decir: «coche agua», indicando que se le acaba de caer su coche de juguete al agua. O dice: «¡baño, baño!», anticipando un futuro próximo (le van a bañar). Nace un cierto sentido del pasado-presente-futuro, pero sin que dentro de cada una de estas categorías temporales exista ningún tipo de subdivisión o estructuración interna. Estas subdivisiones se van produciendo, sobre todo a partir de los cuatro-cinco años, al mismo tiempo que el niño va aprendiendo a conjugar las distintas formas temporales de los verbos. A partir de este momento, se va ampliando progresivamente el horizonte temporal del niño. (Véase cuadro 1). El pasado y el futuro abarcan algo más que los momentos inmediatamente anteriores y posteriores. Existe el ayer y el mañana, anteayer y pasado mañana, e incluso un tiempo más remoto. El niño aprende a ordenar cosas dentro de ese pasado y ese futuro. Generalmente, los niños se interesan más por el futuro no inmediato que por el pasado no inmediato y, por tanto, lo descubren antes. Están impacientes ante las vacaciones o ante la venida de los Reyes Magos. Los niños son seres con futuro. El amor a la memoria nace más tarde. El interés teórico por el pasado, como génesis del presente, también.

¿Significan todos estos progresos alcanzados por el niño a sus cinco años de edad que concibe ya el tiempo como algo continuo y objetivo? Claramente, no. El niño de cinco años sabe que el tiempo transcurre, que las personas se hacen mayores y envejecen. Pero no transcurre igual para todos. Sólo envejecen las cosas

que crecen. Las cosas más grandes son las más viejas. A esta edad, un niño con un hermano dos años mayor que él nos dirá que ahora su hermano es mayor, pero que cuando los dos sean adultos le alcanzará en edad, porque ambos serán «igual de grandes». La edad se mide por la estatura. Así, los adultos, que ya no crecen, tienen la misma edad hasta que, de pronto,

envejecen. El tiempo no es aún abstracto, ya que sigue vinculado a las cosas que suceden en él, en este caso, al crecimiento físico que, en definitiva, es un fenómeno espacial. Y es que a esta edad (hasta los siete años) el niño sigue confundiendo tiempo y espacio. El gran psicólogo Jean Piaget dijo en cierta ocasión que «el tiempo es espacio en movimiento». Para

CUADRO 1

Desarrollo del sentido del pasado-presente-futuro en el tiempo personal *

Edad cronológica aproximada	Pasado que puede estar presente y tener consecuencias	Presente como tiempo empleado efectivamente	Futuro anticipado que puede modificar las acciones presentes
4/5 meses	Relaciones pasado/presente	inmediato con inversiones	
12 meses	Le colocan el babero	Mamá le da la papilla	Plato vacío
2/3 años	Vuelta de la guardería	Hora de la cena	Hora de jugar
4/5 años	Mañana en la escuela	Mediodía	Tarde de recreo
5/6 años	Ayer	Hoy	Mañana
7/8 años	Semana pasada	Hoy	Próxima semana
9/10 años	Hace un mes	Este mes	El próximo mes
10/11 años	La primavera	Este verano	El otoño
Preadolescente	El año pasado	Este año	El próximo año
Adolescente	Desde hace cinco	Este período de mi vida	De ahora en cinco años
Madurez	Mi pasado como un todo	Mi personalidad como un todo	Mi futuro en su desarrollo histórico

* Tomado, con modificaciones, de Godin A.: «The historical function», *Lumen Vitae*, XIV (junio 1959), 249-265.

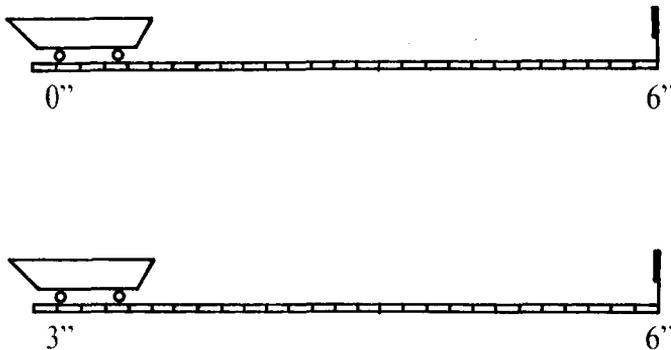
conocer el tiempo es necesario abstraerlo de las cosas que suceden en él (crecimientos, recorridos, etc.). Inicialmente (ver cuadro 2), los niños confunden el espacio recorrido por un móvil con el tiempo que ha tardado en recorrerlo, fijándose ante todo en el punto de llegada y no en el de partida. No siempre el móvil que recorre

más espacio es el que más tarda. Depende de la velocidad. La comprensión plena del tiempo físico comenzará, por tanto, cuando se comparan entre sí las velocidades de los móviles (los movimientos) y no sólo los espacios recorridos (sobre los once-doce años).

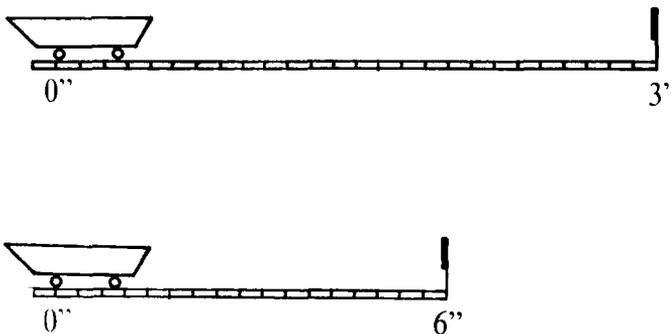
CUADRO 2

Nociones de tiempo físico en el niño

Los niños pequeños (hasta 6-7 años) estiman la duración de un intervalo temporal fijándose preferentemente en el punto de llegada. Así, por ejemplo, si le presentamos a un niño pequeño dos vagones que realizan distintos recorridos (ver figura 1) y le pedimos que nos diga cuál de los dos ha tardado más tiempo en hacer su recorrido, indicará erróneamente aquel que se ha detenido más lejos (en este caso, el vagón B).



Los niños mayores, si bien no se dejan engañar ya por el punto de llegada de los móviles, siguen (hasta los 11-12 años cuando menos) confundiendo en algunas situaciones (ver figura 2) el tiempo transcurrido con el espacio recorrido, por no poseer aún una noción de velocidad suficientemente diferenciada. Así, en el ejemplo, dicen que el vagón B, que ha recorrido más espacio pero en menos tiempo (3 segundos), por ser más rápido, ha tardado más que el A, lo cual, obviamente, es falso, ya que éste ha tardado seis segundos.



El tiempo convencional

Otro aspecto de sumo interés con respecto al desarrollo de las nociones temporales y con una especial relevancia para la comprensión del tiempo histórico, es el dominio de los sistemas de medición del tiempo o «tiempo convencional». Aunque a nosotros no nos lo parezca, acostumbrados como estamos a su uso diario, los sistemas que a tal fin se utilizan en nuestra sociedad son, ciertamente, complejos. Para darse cuenta de ello, bastaría, como hemos señalado anteriormente, compararlos con el tipo de estructuración temporal vigente en otras sociedades menos desarrolladas que la nuestra, habitualmente denominadas «primitivas». Debido a esta complejidad, los niños tienen serios problemas para usar y comprender el tiempo convencional, que irán superando conforme vayan desarrollando sus capacidades cognitivas.

Antes de comenzar el aprendizaje de los sistemas de tiempo convencional, los niños de 2 ó 3 años tienen ya un cierto conocimiento de ciertos ritmos temporales cotidianos (alimentación, aseo, etcétera). Hasta su escolarización formal a los 7 años aprenden de un modo memorístico, los nombres de muchos sistemas temporales (días de la semana, meses del año, etcétera), que no obstante actúan aún como realidades separadas, no coordinadas entre sí. Además, sobre los 4-5 años son capaces ya de convertir esos ritmos diarios en secuencias ordenadas (levantarse, asearse, desayunar, ir al colegio, etcétera). Tienen, no obstante, dificultades para establecer ciclos o secuencias más

amplias (la semana, el trimestre, el curso, etcétera).

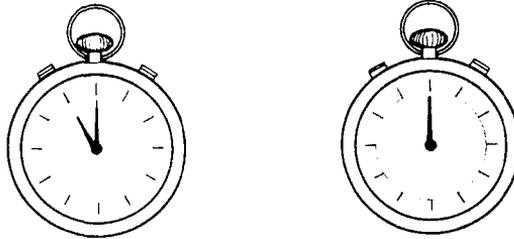
Sobre los 7 u 8 años los niños alcanzan un dominio considerable de los sistemas temporales convencionales. Por un lado usan el reloj y son capaces de realizar operaciones matemáticas con él, ya que a esa edad comienzan a dominar el concepto de número. Por ejemplo, pueden calcular cuántas horas pasan desde la merienda hasta la cena. También pueden establecer ciclos relativamente amplios, que llegan a alcanzar incluso un año (por ejemplo, ordenar diversos hechos relacionados con el curso, como «primer día de clase», «vacaciones de Navidad», «vacaciones de Semana Santa», «excursión de estudios en junio», etcétera). No obstante, estos conocimientos, si bien importante, son limitados. Aunque han llegado a concebir un tiempo «objetivo», en el que existen unidades de medida, con las que incluso pueden operar pasando de unas a otras (por ejemplo, calcular cuántos días hay en tres semanas), no comprenden todavía el carácter convencional de esas unidades. Carecen aún de una representación abstracta del tiempo. No saben todavía que nuestros relojes miden tiempo pero no son el tiempo.

Creen que si adelantamos una hora el reloj perdemos una hora de vida (ver Cuadro 3). Hasta los 12-14 años no se darán cuenta del carácter convencional y, por tanto, arbitrario de las unidades de medida del tiempo. A esa edad son capaces también de realizar operaciones complejas con el tiempo, como por ejemplo resolver problemas de tiempo y velocidad o calcular las equivalencias horarias en diversos lugares del planeta. Seguirán, no

CUADRO 3
Carácter convencional de los sistemas de medida del tiempo

Para comprobar si los alumnos comprenden o no este carácter convencional podemos plantearles la siguiente situación:

¿Qué le sucede al tiempo cuando al llegar la primavera adelantamos los relojes una hora, saltando bruscamente de las 11 horas a medianoche? ¿Envejecemos nosotros por ello?



Podemos encontrar tres niveles de respuesta.

- Nivel 1. Ausencia de disociación entre tiempo real y tiempo medido por los relojes. Creen, por tanto que envejecemos una hora.
 - Nivel 2. Situación intermedia. Si bien siguen creyendo que envejecemos por el mero hecho de adelantar el reloj, son conscientes de que al llegar el otoño deberemos retrasar el reloj justamente una hora, por lo que rejuveneceremos nuevamente y nos quedaremos como estábamos.
 - Nivel 3. Comprensión del carácter convencional del tiempo medido por los relojes. Podemos hacerlos avanzar y retroceder cuantas veces queramos, sin que por ello se modifique el tiempo «real».
-
-

obstante, escapándoseles otros aspectos temporales sumamente complejos como el cálculo del tiempo estelar (velocidad de la luz, etcétera) o la concepción del tiempo que se deriva de la teoría de la relatividad de Einstein. Pero esas nociones temporales nos resultan también difíciles de comprender a muchos adultos.

Vemos por tanto que la comprensión del tiempo requiere el dominio de múltiples conceptos y sistemas, que se desarrollan en interacción. A modo de

resumen y por sus implicaciones para el desarrollo del tiempo histórico quisiéramos extraer de todo lo dicho hasta ahora dos ideas:

- a) *El tiempo es una abstracción y, como tal, no puede experimentarse de un modo directo sino de forma meramente subjetiva y, por tanto, discontinua.* Por consiguiente, las estimaciones de los niños, carentes aún de la capacidad de abstracción y del rigor numérico o necesarios, se basarán fundamentalmente en las acciones

o hechos que tengan lugar durante el período estimado.

b) *Sólo es posible alcanzar una concepción continua y objetiva del tiempo empleando unos bienes culturales que son los sistemas convencionales de medición del tiempo.* De esta forma los problemas temporales se convierten también en problemas matemáticos.

Tras este recorrido previo a través del tiempo, tanto nosotros en nuestro estudio como el niño o el adolescente en su desarrollo psicológico estamos en condiciones de empezar a hacernos preguntas sobre ese otro tiempo más amplio y más lejano: el tiempo propio de la Historia o *tiempo histórico*.

III. El tiempo histórico

¿Cuántos años han transcurrido desde la aparición del hombre sobre la Tierra hasta nuestros días? ¿En qué año descubrió Colón América? ¿Cuándo empe-

zó la Edad Media? ¿Qué sucedió antes, la batalla de las Navas de Tolosa o la derrota de las huestes de Carlomagno en Roncesvalles? ¿En qué año de la era

CUADRO 4

Una clasificación de las principales nociones necesarias para dominar el «tiempo histórico»

Cronología	{ Duración { Orden { Eras cronológicas	{ Horizonte temporal absoluto { Comparación entre períodos { Integración de unidades de medida
		{ Fechas anteriores y posteriores { Hechos (y períodos) anteriores y posteriores
		{ Era después de Jesucristo { Era antes de Jesucristo { Convencionalidad del sistema: era musulmana
Sucesión causal	{ Tiempo y causalidad { Tipos de relación { Teorías causales (conceptos)	{ Consecuencias a corto y a largo plazo
		{ Causalidad lineal y simple { Causalidad múltiple y compleja
		{ Concreto/Abstracto { Estático/Dinámico
Continuidad temporal	Integración sincrónica y diacrónica	{ Ritmos de cambio social { «Tiempos» distintos simultáneos { Cambio y progreso

musulmana estamos actualmente? Es obvio que la respuesta a todas estas preguntas exige un conocimiento del tiempo histórico. Si bien aluden a aspectos diversos del mismo (conocimiento de fechas, duraciones relativas y absolutas, uso de sistemas de medida del tiempo, etcétera) todas ellas hacen referencia al aspecto más conocido del tiempo histórico: la cronología. Pero el tiempo histórico no se agota ahí. Preguntas como : ¿Por qué descubrió Colón América en 1492? o ¿cuáles fueron las causas que desencadenaron la caída del Imperio Romano? o ¿qué cambió en la vida del campesino francés tras la Revolución Francesa? aluden también al tiempo histórico, ya que éste se compone no sólo de fechas y de cronología, sino también de las cosas que suceden en ese tiempo, es decir, de relaciones causa-efecto, tanto inmediatas como remotas.

Por tanto, bajo la denominación «tiempo histórico» se ocultan conceptos o significados diversos. Cada uno de estos conceptos o significados posee su propio ritmo de desarrollo en la mente del niño, en interacción, eso sí, con el desarrollo de los demás conceptos. Podemos dividir esos conceptos o significados en tres grandes grupos. Un primer grupo, que denominaremos genéricamente *cronología*, incluiría toda la primera serie de preguntas planteadas, por lo que sería en realidad bastante diverso. Incluiría, entre otras cosas el dominio del sistema cronológico (siglos, eras, períodos), la estimación de duraciones absolutas y relativas y el conocimiento y ordenación de fechas. Un segundo grupo se ocuparía de la *sucesión causal* en Historia, en la que sin duda el tiempo es un factor esencial. La Historia es una cadena continua de causas; lo que

hoy es efecto mañana es causa. El tercer grupo consistiría en esencia en la noción de *continuidad temporal* entre pasado-presente-futuro. Se trataría de comprender las semejanzas y diferencias entre las civilizaciones del pasado y el mundo actual y también, por qué no, entre el mundo de hoy y el del mañana.

Vamos a analizar por separado cada una de estas nociones, aún conscientes de que la mente del niño es sólo una y de que, por tanto, en ella todo se desarrolla de un modo conjunto e integrado.

La cronología

La cronología es la métrica de la Historia. Permite establecer la duración y el orden de los hechos históricos, así como dividirlos en grandes períodos o eras históricas.

La duración de un hecho o de un período histórico es el tiempo transcurrido entre su comienzo y su final. Iniciábamos este apartado con una pregunta sobre duración: ¿cuántos años han transcurrido desde la aparición del hombre sobre la tierra hasta nuestros días? Merece la pena trasladar la pregunta a los propios niños y adolescentes. Desde luego, para un niño de cinco o seis años tal pregunta carece de sentido. Su horizonte temporal es aún tan escaso que es probable que crea que Franco vivió en la época de los dinosaurios. En cambio, los preadolescentes y los adolescentes de 11 años en adelante tienen ya una cierta representación del tiempo histórico, por lo que puede hacerseles la pregunta. Aunque hay mucha variación de un adolescente a otro generalmente las respuestas oscilarán entre 3.000 y 10.000 años y las cifras irán aumentando a medida que se incrementa la edad (hasta los 13-14 años predominarán las cifras inferiores a los 5.000 años y a partir de esa edad las superiores). Pero estas cifras brutas no nos dicen gran cosa. Son más interesantes las cifras relativas que pueden compararse entre sí (por ejemplo, el tiempo transcurrido desde la aparición del hombre hasta el nacimiento de Jesucristo y desde el nacimiento de Jesucristo hasta hoy). Aquí podemos llevarnos una buena sorpresa, ya que, con 12 años, hay alumnos que, aunque saben perfectamente en qué año estamos, ¡ignoran los años trans-

curridos desde el nacimiento de Cristo! Se trata de casos anecdóticos pero significativos. El conocimiento de las fechas no siempre implica un entendimiento de su significado. Volveremos sobre ello. Más interesante y normativo resulta observar la comparación entre período antes de Jesucristo y después de Jesucristo (ver Cuadro 5). La mayor parte de los adolescentes cree que ambos períodos han durado prácticamente igual: el nacimiento de Jesucristo divide la historia en dos. Si profundizamos un poco más y les preguntamos por la duración de la prehistoria, el error conceptual es aún más patente. Raro es el adolescente que cree que duró más de 1.000 años. Incluso los hay que estiman su duración en ¡100 años!

CUADRO 5

Horizonte temporal del adolescente

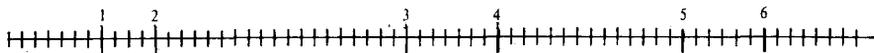
Podemos presentarle al alumno una línea recta que representa todo el tiempo transcurrido desde la aparición del hombre sobre la tierra hasta nuestros días, pidiéndole que señale dónde están situados una serie de hechos conocidos por él, de tal forma que cada trozo de recta represente el tiempo transcurrido entre cada uno de los hechos. Estos hechos pueden ser, por ejemplo:

1. El final de la Edad de Piedra.
2. El final de la Edad de los Metales.
3. El nacimiento de Jesucristo.
4. La caída del Imperio Romano de Occidente.
5. El descubrimiento de América.
6. La Revolución Francesa.

Al margen de la sorprendente ignorancia que sobre alguno de estos hechos pueda mostrar el alumno, tenderá generalmente a sobrevalorar los periodos más recientes en detrimento de los más antiguos, especialmente de la prehistoria, y, al menos hasta los 14/15 años, situará el nacimiento de Jesucristo (3) en el centro mismo de la recta, dividiendo la historia en dos.

Obsérvese la diferencia entre la respuesta típica de un alumno adolescente (que probablemente no difiere mucho de la de un adulto no especializado en estos temas) y una respuesta aproximadamente correcta.

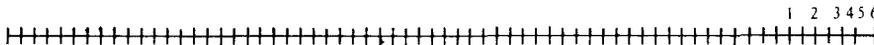
Respuesta del adolescente



Aparición del
hombre sobre
la Tierra.

Epoca
actual

Solución correcta



Aparición del
hombre sobre
la Tierra.

Epoca
actual

¿A qué se debe este error generalizado entre los adolescentes? Refiriéndonos a las nociones temporales, hemos insistido reiteradamente en el carácter abstracto del tiempo, que impide su experiencia y estimación directa. Si carecemos de un sistema de medición objetiva sólo podemos estimar una duración temporal a partir de los hechos que en ella tengan lugar. Así, sin mirar el reloj, una tarde en casa, sin hacer nada, nos parece muy larga; la misma tarde en una fiesta se nos hace cortísima. Lo mismo le sucede al adolescente (y tal vez al adulto) con la prehistoria. Visto sin perspectiva histórica, en la prehistoria no pasó casi nada: el descubrimiento del fuego, unas pinturas, unas pocas herramientas y unos cacharros de barro. ¿Qué es eso comparado con la televisión, los aviones supersónicos, la energía nuclear o las computadoras, inventos todos ellos de los últimos treinta o cuarenta años? *Es necesario desprenderse de la mentalidad propia de un ciudadano del siglo XX para darse cuenta de la trascendencia y laboriosidad de aquellos modestos descubrimientos de nuestros antepasados prehistóricos. Y el adolescente no se libera espontáneamente de esa mentalidad. Hay que ayudarlo. Esa debería ser una de las metas de la enseñanza de la historia.*

Señalábamos antes que algunos adolescentes ignoran los años transcurridos desde el nacimiento de Jesucristo hasta hoy. Es un caso raro y extremo, pero significativo. Lo que es más frecuente, en este mismo sentido, es que no sepan calcular los años transcurridos entre dos fechas conocidas. Saben, por ejemplo, que Colón descubrió América en 1492 y que la Revolución Francesa tuvo lugar en 1789, pero no saben calcular el tiempo intermedio. ¿Cómo es posible, se pregun-

tará más de un lector, que no sepan hacer una simple resta? Desde luego que saben hacer una resta. Lo que no saben en ninguno de los dos ejemplos citados es que hay que hacer una resta. Nos decían de pequeños que no se pueden sumar (ni restar) peras con manzanas. Tal vez los alumnos que tienen este tipo de problemas con las fechas históricas desconozcan que el tiempo es continuo, que todos los años son de la misma naturaleza y duración. En muchos casos en la escuela se dan por sobreentendidos algunos conceptos que precisarían una explicación detallada en ocasiones muy simple.

Un problema más complejo y generalizado entre los adolescentes es la dificultad para coordinar una unidad temporal histórica con las partes que la componen. Las representaciones suelen estar desajustadas, de forma que la suma de las partes es mayor que el todo o viceversa. Se repite así un problema ya observado en el desarrollo de las nociones temporales simples. El proceso de coordinación e integración en distintas unidades y «mapas» temporales es lento y complejo. Las confusiones son aún mayores cuando el adolescente tiene que coordinar dos datos que se encuentran en unidades distintas, por ejemplo años y siglos.

Vemos, por tanto, que la noción de duración histórica se desarrolla pausadamente. No es un simple aprendizaje de fechas. El niño puede conocer muchas fechas y, sin embargo, no ser capaz de integrarlas en un sistema común y continuo, del mismo modo que puede conocer lugares distintos (su casa, el colegio, el parque, etc.) y ser incapaz de desplazarse por sí mismo de uno a otro. *En ambos casos, en el espacial y en el temporal, ha de construir un «mapa» que incluya los*

diversos puntos conocidos (lugares o fechas), pero también la forma o el camino más corto para ir de uno a otro. Esta analogía espacio/tiempo se rompe no obstante, al considerar un elemento fundamental del tiempo no presente con la misma importancia en el espacio; se trata del carácter ordinal del tiempo: los acontecimientos tienen un orden, unos sucedieron antes que otros.

En términos generales, las nociones de *orden* temporal histórico se desarrollan antes que las de *duración*. Aunque al adolescente le resulte costoso calcular el tiempo exacto transcurrido entre 1492 y 1789, no tiene problema alguno para reconocer que 1492 es anterior a 1789.

De hecho, sobre los 9 o 10 años se resuelven perfectamente este tipo de problemas cuando son pocas las fechas que hay que comparar. Si son más de cuatro o cinco, la solución plenamente correcta puede retrasarse hasta los 11 ó 12 años. Otro problema distinto se plantea cuando lo que hay que ordenar no son fechas sino hechos más o menos conocidos. En este caso, se requerirá del alumno un conjunto de conocimientos específicos (si el alumno no conoce el hecho, difícilmente podrá situarlo en el tiempo), pero también una estructuración temporal de las civilizaciones (aspecto que abordaremos más adelante, al referirnos al sentido de *continuidad temporal*).

CUADRO 6

Comprensión de las eras históricas por niños y adolescentes

Imaginemos que planteamos el siguiente problema a un grupo de niños y adolescentes (advirtiéndoles de que la era musulmana comienza el año 622 de la era después de Cristo):

- Ordena estos acontecimientos cronológicamente. Pon primero los más antiguos y luego los más modernos.
- El sabio Anaxágoras formó la Biblioteca de Constantinopla en el año 611 antes de Cristo.
 - Benga-Tanka, jefe de la tribu de los mapúes, del Africa Central, muere asesinado en el año 723 después de Cristo.
 - El Senegal es conquistado por el califa Huabib en el año 834 de la era musulmana.
 - En Europa se producen terribles epidemias de peste en el año 1218 después de Cristo.
 - Moctezuma lucha contra sus enemigos en el 1200 antes de Cristo.

La evolución de las respuestas ante este problema sería más o menos la siguiente:

Nivel	Edad aproximada	Respuesta (de más antiguo a más moderno)	Regla que sigue el alumno
0	Hasta 10 años	A-B-C-E-D	No tiene en cuenta las eras cronológicas. Los números más altos son los más recientes.
1	10-12 años	A-E-C-B-D	Cualquier año de la era aC (antes de Cristo) es anterior a cualquier año de la era dC (después de Cristo). Dentro de cada una de estas eras las fechas se ordenan de menor a mayor.
2	12/14 años	E-A-C-B-D	En la era aC, los años se cuentan «al revés»; van descendiendo hasta llegar al cero. Sigue sin comprenderse la era musulmana.
3	14 años en adelante	E-A-B-D-C	La era musulmana es paralela a la era dC, pero su comienzo es posterior. Existen varias formas de medir el tiempo histórico.

Pero, volviendo a las fechas, ¿qué sucede cuando le pedimos a un adolescente que ordene fechas (o hechos) que corresponden a eras cronológicas distintas? La comprensión de las *eras históricas* es más tardía que el simple ordenamiento de fechas. Por ejemplo, le pedimos a un niño de 9-10 años que ordene dos hechos en los que consta su fecha correspondiente, una anterior a Jesucristo (a. C.) y otra posterior a Jesucristo (d. C.), hará caso omiso de las eras y los ordenará únicamente en función de la fecha, sin distinguir tiempo a. C. y d. C. (ver cuadro 6). En cambio, un chico de 11-12 años situará siempre los hechos a. C. antes que los hechos d. C., independientemente de la fecha que dentro de cada era le corresponda a cada hecho.

¿Significa esto que ha entendido la división del tiempo histórico en eras y el funcionamiento de cada una de ellas? ¿Domina ya el sistema cronológico? Todavía no. Si le pedimos que ordene dos hechos de la era a. C., lo hará como si fuesen hechos posteriores a Jesucristo, es decir, el de fecha numéricamente más elevada será el más reciente, mientras que la cifra más pequeña será anterior. Hasta los 12-13 años no entienden los adolescentes el auténtico significado de la era a. C., en la que las cifras van decreciendo a medida que se acerca el nacimiento de Jesucristo y, por tanto, el comienzo de la era cristiana (d. C.). O, como dicen ellos mismos, «antes de Jesucristo, se cuenta al revés». Pero este avance importante es sólo parcial, ya que aún no hay una distinción clara entre la «sustancia» medida (el tiempo) y el instrumento usado para medirla (la cronología). El ejemplo más claro de ello son los chicos de esta edad que sostienen que «antes de Jesucris-

to se contaba al revés; iban contando los años que quedaban para que naciera Jesucristo. Decían: quedan nueve años, ocho, siete, y así».

Esta incompreensión del carácter convencional de las eras históricas es aún más patente si le pedimos a estos adolescentes que ordenen fechas correspondientes unas a la era cristiana y otras a la era musulmana (advirtiéndoles incluso que la era musulmana comienza con la Hégira, en el año 622 d. C.). Antes de los 14-15 años son incapaces de concebir la existencia de dos formas distintas e igualmente válidas de medir el tiempo. No creen que puedan existir dos eras cronológicas paralelas con un punto de partida distinto. Creen, o bien que son dos formas de denominar una misma cosa y, por tanto, basta con mirar la fecha sin fijarse en la era a que corresponda, o bien que son eras sucesivas, de tal forma que cuando acaba una empieza la otra. Generalmente, para los adolescentes de 12-13 años, la era musulmana sería un período de la Historia que hubo entre el final de la era a. C. y el comienzo de la era d. C. Probablemente, a esta idea de que la era musulmana es anterior a la era cristiana occidental contribuye nuevamente la confusión entre el tiempo y los hechos que en él suceden. Los chicos saben que la civilización musulmana está atrasada tecnológicamente con respecto a la occidental. De ahí que crean que es anterior en el tiempo.

En torno a los 15 años, la mayor parte de los adolescentes saben ya que el año 834 de la era musulmana es posterior al 1218 d. C., ya que $834 + 622 = 1456$. Pero muchas veces no saben qué es ese 1456. O incluso los que saben que es el año de la era d. C. que corresponde al 834 de la era musulmana, pueden tener,

en cambio, dificultades para decir en qué año de la era musulmana estamos actualmente. Este tipo de problemas serían fácilmente solucionados a edades mucho más tempranas si desde los 11-12 años los alumnos tuvieran que resolverlos con cierta frecuencia. Pero, como decíamos anteriormente, hay muchas habilidades y conceptos en la escuela que erróneamente se dan por sabidos, creyéndoles más fáciles de lo que en realidad son.

¿Han entendido los adolescentes que resuelven todos estos problemas el carácter convencional de la cronología? No siempre. En ocasiones, se resisten a que el calendario histórico pueda cambiarse, ya que, según ellos, eso modificaría el tiempo histórico. Es algo semejante a lo que ocurría, a una edad más temprana, cuando se les sugería a los adolescentes adelantar o atrasar el reloj (ver cuadro 3). Sólo unos pocos admiten que «si todo el mundo se pusiera de acuerdo, se podría cambiar». La mayoría cree que el calendario histórico es y será siempre así.

Pero si la cronología presenta problemas tan serios para su comprensión no es, desde luego, el único aspecto complejo del tiempo histórico. Habría nociones, incluso, más complejas, como la *sucesión causal* en historia o la misma idea de *continuidad temporal*, que vamos a abordar a continuación.

La sucesión causal

Ya desde los tiempos del filósofo inglés David Hume (1711-1776), e incluso antes, se sabe de las estrechas relaciones entre tiempo y causalidad en todos los dominios del conocimiento humano. La historia no constituye en este sentido una excepción sino, más bien, todo lo contrario, ya que las peculiares características de la realidad histórica hacen que estas relaciones resulten en ella aún más significativas e importantes. Ahora bien, ¿cómo concibe el adolescente estas relaciones tiempo/causalidad en la historia? Al igual que hicimos al analizar el desarrollo del conocimiento temporal, antes de ingresar efectivamente en la historia vamos a hacer un breve recorrido por el desarrollo de las nociones temporales causales relativas al entorno físico y natural del niño, ya que, una vez más, preceden evolutivamente a sus equivalentes en el dominio histórico.

Al igual que sucede con las nociones exclusivamente temporales, el bebé posee, en el plano de las acciones y las sensaciones, un conocimiento de que las causas preceden a los efectos. Si empuja un objeto, éste caerá; si llora, vendrá su madre. Es ya una primera noción de que las relaciones causales se producen en el tiempo. No será, sin embargo, hasta los 3-4 años cuando el niño recree o reconstruya esta misma noción en el plano simbólico. Sabrá ya que si se ensucia las manos jugando cuando venga su madre se enfadará y le reñirá. Pero es un conocimiento causal aún muy limitado. En primer lugar, limitado temporalmente, ya que las causas y los efectos han de estar muy próximos entre sí. De lo contrario, el niño de esta edad no establecerá una conexión entre ambos. Será difícil, por

ejemplo, convencerle de que si come muchos bombones, mañana le dolerá el estómago. Realiza sus actos en busca de consecuencias inmediatas, nunca remotas y ni siquiera demoradas. Una segunda limitación es la dificultad para anticipar las consecuencias incluso inmediatas de hechos o sucesos no completamente conocidos. Es fácil que el niño involuntariamente rompa o maltrate los objetos, ya que es incapaz generalmente de prever las consecuencias de sus acciones. Obviamente, esta previsión depende de su comprensión de los mecanismos causales implicados en cada situación concreta. Por ejemplo, el niño puede saber que si deja caer un vaso se romperá (un hecho observado por él en más de una ocasión), pero ignora que si mete los dedos en un enchufe recibirá una descarga eléctrica (algo imprevisible para él). En definitiva, su capacidad para establecer relaciones causales anticipando las consecuencias de los hechos presentes depende, en gran parte, de sus ideas sobre las relaciones causales implicadas en cada fenómeno. Estas ideas progresan evolutivamente según pautas que nos son ya bastante conocidas gracias a las investigaciones psicológicas.

Ciñéndonos a la historia, se observan algunos paralelismos significativos con lo que acabamos de exponer. También los hechos históricos requieren tiempo para producirse y para fraguar consecuencias. Ahora bien, ese «tiempo», como hemos observado ya repetidamente, difiere del tiempo personal. Es un tiempo distinto y más complejo. Igualmente, las relaciones causales históricas son diferentes y, por regla general, completas. Por ello, señalábamos antes la peculiaridad de las relaciones causales que se producen en el tiempo histórico, que las distinguen claramente de

las producidas en otros dominios. La sucesión causal histórica tendría, ante todo, dos rasgos distintivos:

a) *El intervalo temporal entre causa y efecto suele ser mayor en historia que en otros dominios causales* (de la acción personal, física o incluso social). *En historia es frecuente que los hechos tengan consecuencias no sólo a corto plazo sino también a largo plazo.* Las causas del paro en España hay que buscarlas no sólo en la situación económica y política actual, tanto nacional como mundial, sino también en la política económica del franquismo (crecimiento industrial salvaje, desequilibrios regionales, etc.), e incluso asienta sus raíces en un pasado aún más remoto. Los adolescentes tienen serios problemas para remontarse en busca de causas o consecuencias distantes en el tiempo, no sólo por la tendencia ya apuntada en el pensamiento causal infantil de reducir al máximo el intervalo causa/efecto, sino también porque establecer relaciones causales a largo plazo requiere realizar cadenas causales con un número creciente de eslabones, es decir, operaciones sobre operaciones, uno de los rasgos que definen al llamado pensamiento formal (ver **Cuaderno 2**).

b) Generalmente los hechos históricos poseen más de una causa y tienen más de una consecuencia. No se trata pues de relaciones causales lineales, simples, como las que suelen producirse en algunas situaciones físicas sencillas, sino casi siempre de relaciones complejas, formando cadenas o redes en algunos casos circulares. Inicialmente los niños rechazan la posibilidad de que un mismo hecho pueda tener varias causas. Posteriormente (en torno a los 11-12 años) lo admiten pero siempre que esas causas sean alternativas,

es decir que no actúen a un mismo tiempo. Pero hasta los 14-15 años no empiezan a atribuir espontáneamente un fenómeno social a varias causas que actúan conjuntamente. Tal conducta cognitiva sigue siendo de todas formas infrecuente incluso entre los adultos, como se pone de manifiesto en algunas ingeniosas investiga-

ciones realizadas por psicólogos sociales. Por ello parece necesaria una instrucción específica que favorezca la atribución de los hechos sociales e históricos a causas múltiples que respondan en muchos casos a interrelaciones complejas.

Pero el pensamiento causal adolescente no sólo progresa en la cantidad

CUADRO 7
Evolución de la comprensión de conceptos históricos durante la adolescencia

Evolución	Realidades afectadas	Características psicológicas	
		comprensión inicial	comprensión final
De lo <i>concreto</i> a lo <i>abstracto</i>	Hechos	Reducción a sus aspectos superficiales. p. ej. <i>revolución</i> entendida como <i>algarada callejera</i> .	Definición por sus rasgos profundos. <i>revolución</i> como cambio radical de las <i>estructuras</i> sociales.
	Instituciones	Personalización. p. ej. la <i>monarquía</i> se identifica con el <i>rey</i> .	Institucionalización. la <i>monarquía</i> se concibe como un <i>sistema político</i> cuyo máximo representante es el <i>rey</i> .
De lo <i>estático</i> a lo <i>dinámico</i>	Realidades simultáneas (sincrónicas)	División de la realidad social en compartimentos estancos sin conexión entre sí. p. ej. el funcionamiento <i>económico</i> de una sociedad <i>no influye</i> en su vida <i>cultural</i> .	Integración de los diversos dominios sociales en una sola realidad. El funcionamiento <i>económico influye</i> en la vida cultural.
	Realidades sucesivas (diacrónicas)	Las realidades sociales son inmutables. p. ej. las <i>leyes que no funcionan</i> deben <i>conservarse</i> o incluso <i>endurecerse</i> .	Comprensión del cambio social: las realidades cambian con el tiempo. las <i>leyes que no funcionan</i> deben <i>modificarse</i> o suprimirse.

de causas que pueden establecerse para un hecho histórico sino también en el tipo de causas que se establecen. Como señalábamos anteriormente, al referirnos al pensamiento causal de los niños más pequeños,

las relaciones causales establecidas por un sujeto dependen de sus ideas sobre cómo funciona ese fenómeno que está tratando de explicar; en una palabra, de su «teoría» explícita o implícita sobre ese fenómeno.

Así, los niños y los preadolescentes pueden creer, por ejemplo, que los cambios políticos son fruto exclusivamente de la voluntad de quienes los llevan a cabo o que en los países ricos todo el mundo es rico y en los pobres al revés; estas teorías influirán considerablemente en las explicaciones que pueda elaborar este tipo de sujetos cuando se enfrente con situaciones históricas en las que estén implicados hechos de esa naturaleza.

¿Cómo progresan las «teorías históricas» durante la adolescencia? Junto a otros aspectos que no podemos analizar aquí, esas teorías experimentan una notable evolución en cuanto a los materiales de que se componen. Como es sabido, los ladrillos con los que se edifica una teoría son los conceptos. Y los conceptos que puede formular o comprender en el campo social un alumno de 11-12 años, pongamos por caso, son bastante distintos de los manejados por un alumno de 15-16 años.

Podemos resumir el cuadro 7 diciendo que el pensamiento conceptual progresa durante la adolescencia en dos direcciones fundamentalmente:

a) En primer lugar hay una transición de entender los conceptos según sus rasgos o atributos más *concretos* a entenderlos en términos abstractos. Esto se manifiesta tanto en la reducción inicial de los fenómenos sociales a sus aspectos más tangibles y anecdóticos como en la personalización inicial de las instituciones sociales e históricas.

b) Hay también una transición de concebir los conceptos de un modo *estático y aislado* a entenderlos de forma *dinámica e integrada*. A medida que desarrolla su conocimiento, el adolescente va tejiendo una red de conceptos y realidades cada vez más completa en la que, de

alguna forma, todo se relaciona con todo y en la que cada realidad viene dinámicamente definida por su relación con otras realidades. Esta integración progresiva es tanto *sincrónica* (es decir, de hechos que ocurren simultáneamente) como *diacrónica* (de hechos que se suceden en el tiempo). Este último aspecto, la integración de realidades diacrónicas, es, ni más ni menos, sinónimo de la comprensión de la continuidad temporal de las distintas realidades o civilizaciones históricas, el último aspecto o dimensión del tiempo histórico al que queremos referirnos aquí.

La continuidad temporal

Como señalábamos al comienzo, la Historia es la memoria del pasado colectivo de un pueblo. Por ello, *uno de los objetivos últimos de la enseñanza de la Historia ha de ser transmitir a los alumnos la idea de que la Historia es una de las claves fundamentales para entender la sociedad que les rodea y por tanto para entenderse a sí mismos*. De la misma forma que el niño es, en un cierto sentido «el padre del adulto», la situación actual tiene su origen en el pasado colectivo; en un pasado continuo, en un fluir lento e inagotable en el que se han ido fraguando, pausadamente, los cambios que han hecho posible nuestro modo de vida actual. No siempre se ha vivido como hoy (más bien, casi nunca) y, por tanto, tampoco en el futuro se vivirá como hoy.

Ahora bien, una tal concepción de la realidad histórica es difícil de analizar psicológicamente, ya que viene a ser un compendio de todos los desarrollos conceptuales que hasta ahora hemos analizado. Para adquirir un sentido de la continuidad del tiempo histórico y, por consiguiente, del cambio social, es necesario entre otras cosas el dominio completo de las distintas operaciones cronológicas, una comprensión eficiente de la causación histórica y la posesión de una «teoría» potente sobre el funcionamiento de los fenómenos históricos. Tal vez uno de los requisitos más importantes para el establecimiento de una continuidad temporal en la Historia sea precisamente la posesión de una concepción del funcionamiento social integradora tanto sincrónica como diacrónicamente (ver punto anterior). Para entender, pongamos por caso los estrechos

vínculos entre la España de hoy y la España del siglo XIX es necesario comprender la integración de los distintos niveles o dominios de la realidad social (económico, religioso, cultural, político, etcétera) en cada una de estas dos Españas. Pero también es necesario comprender por ejemplo los cambios económicos que se han producido en España durante los últimos cien años.

Esta integración podría verse favorecida mediante el uso didáctico de las llamadas «líneas de desarrollo», es decir, el estudio monográfico de la evolución de un determinado aspecto o actividad de la sociedad a través de los tiempos, (por ejemplo, la historia de la infancia o la evolución de los medios de transporte a través de los tiempos). De esta forma se podrían estudiar en profundidad tanto los cambios habidos en ese dominio o aspecto específico como su relación con otros ámbitos de la sociedad que fueran el origen de dichos cambios.

Sea con este o con cualquier otro método, hay que tener en cuenta que la comprensión de la continuidad temporal se enfrenta con varias concepciones erróneas vigentes incluso entre muchos adultos. A saber:

A) La confusión entre continuidad temporal y continuidad del cambio social. El tiempo histórico es continuo, pero el cambio social es discontinuo. En diversos momentos históricos hay ritmos de cambio social distintos. Por ejemplo, en la actualidad estamos viviendo un ritmo de cambio muy intenso, que suele inducir a los alumnos a subestimar la duración de los períodos históricos más estables. Es necesario que el alumno disocie el tiempo de los hechos que en él se producen (ver apartado sobre *cronología*).

B) Al igual que los ritmos de cambio varían dentro de una misma sociedad de un momento histórico a otro, difieren también notablemente entre sociedades que coexisten en el tiempo. A finales del siglo XX existen en nuestro planeta sociedades feudales e incluso comunidades prehistóricas que aún no han superado casi la Edad de Hierro. Generalmente, nuestro etnocentrismo nos impide comprender esas sociedades contemporáneas tan distintas de la nuestra. *Es conveniente ayudar al alumno a superar ese etnocentrismo (una especie de egocentrismo cultural). Para ello a veces no es necesario viajar en el tiempo; basta con viajar en el espacio. A este fin la integración entre geografía e historia resulta imprescindible.* El geógrafo y profesor francés Eliseo Reclús decía que «la historia es la geografía en el tiempo. La geografía es la historia en el espacio». Los lectores atentos encontrarán en estas definiciones un abierto paralelismo con la concepción piagetiana del tiempo a la que aludíamos unas páginas atrás.

C) Y, por último, y nos hemos referido a ello al considerar los riesgos del etnocentrismo, cabe el peligro de confundir cambio y progreso, de construir una imagen finalista de la marcha histórica de las sociedades. Podemos decir sin titubear que la sociedad industrial en la que vivimos está más avanzada tecnológicamente que cualquier otra sociedad que jamás haya existido. Pero de ahí a afirmar que es la mejor de las sociedades hasta ahora habidas media un abismo. Tal vez para nosotros, con nuestro sistema de valores y nuestras costumbres, lo sea. Pero probablemente para un esquimal sea una sociedad llena de defectos, porque su sistema de valores difiere del nuestro. Y no hay que olvidar que la enseñanza,

especialmente de las ciencias sociales, es también *necesariamente* la transmisión de un sistema de valores.

IV. Otros aspectos del conocimiento histórico

Nuestra exposición se ha vertebrado a partir del tiempo histórico, por ser éste la médula de la Historia. Pero el conocimiento histórico no se agota con el dominio del tiempo histórico. Existen otros muchos aspectos en él. Algunos han sido señalados ya al hilo de la exposición (causalidad, modelos teóricos, conceptos, sistemas de valores, etcétera). Son todos ellos aspectos que, aun no siendo exclusivos del conocimiento histórico, influyen apreciablemente en su desarrollo y dominio.

Quisiéramos, por consiguiente, hacer una mención, por breve que sea, a otros tres aspectos que sin ser tampoco exclusivos del conocimiento histórico son necesarios para que éste se desarrolle en plenitud. Nos estamos refiriendo a la *comprensión de motivos*, el *pensamiento científico o formal* y el *relativismo histórico*.

Para entender plenamente las causas de cualquier acontecimiento histórico hay que comprender o conocer también

los *motivos de las acciones* emprendidas tanto por personajes destacados que interviene en el mismo como por los grupos o colectivos que determinaron el curso de los acontecimientos. Ello requiere ponerse, de algún modo, en el lugar de los agentes históricos. Tal proceso de descentración o abandono del propio punto de vista choca frontalmente con lo que algún autor ha considerado la enfermedad más grave del conocimiento social: el egocentrismo.

Una de las causas de este tardío desarrollo es que para distinguir ambos puntos de vista es necesario tener un cierto conocimiento de la perspectiva del historiador y del método científico que éste usa en sus investigaciones. La comprensión y uso adecuado de este método precisa de un desarrollo consolidado de una serie de habilidades de pensamiento que suelen agruparse genéricamente con el nombre de *pensamiento formal*. Pero este pensamiento formal o científico posee, también, unos rasgos propios cuando se aplica en labores

de investigación o conocimiento histórico. La historia, como ciencia social, no es una ciencia experimental. No existen laboratorios de historia en los que puedan reproducirse a voluntad revoluciones o guerras como si de reacciones químicas se tratase. Debido a la imposibilidad de comprobar, mediante experimentos rigurosos y decisivos, las diversas explicaciones sobre un mismo fenómeno, existe en la historia un margen mayor para lo ideológico u opinable. En pocas palabras, las teorías o explicaciones históricas resultan muy difíciles de refutar o desmentir.

Esta dificultad hace que en historia existan, más frecuentemente que en otras ciencias, diversas explicaciones para un mismo hecho, todas ellas con un mismo valor científico. Ello no quiere decir que cualquier explicación sea válida, ya que para eso están los controles y límites que impone el propio método de investigación empleado por los historiadores. Simplemente, pueden existir diversas explicaciones alternativas que satisfagan esos controles. Cada una de estas explicaciones será adecuada al marco teórico o ideológico del que procede. Es lo que se conoce como *relativismo histórico*: la interpretación de los datos y las opiniones según el marco teórico del que se derivan. *Es conveniente que el alumno conozca que existen varias explicaciones o teorías generales de la historia y que toda opinión en este campo es relativa. Chocamos nuevamente con los sistemas de valores y las perspectivas ideológicas. Es este un serio problema al que se enfrenta la enseñanza de la historia: el peligro de traspasar los límites del conocimiento científico para ingresar de lleno en la doctrina o el ideario. Tal riesgo evidente puede reducirse mediante una enseñanza adecuada del carác-*

ter relativo de las teorías (e ideologías) históricas. Posiblemente, así estaremos educando para la tolerancia.

V. El desarrollo cognitivo y el aprendizaje de la historia

Hasta el momento, hemos analizado, con diversa profundidad, los requisitos cognitivos para alcanzar una comprensión adecuada de las realidades históricas. Hemos observado que, en muchos casos, esos requisitos o habilidades intelectuales no están presentes en los adolescentes hasta edades bastante avanzadas y que, en algunos casos, son incluso infrecuentes entre los propios adultos. Se deduce de ello que, hoy por hoy, la gran mayoría de los alumnos adolescentes no están intelectualmente capacitados para comprender la historia que se les pretende enseñar. Aunque esta sea una realidad irrefutable, es conveniente hacer algunas matizaciones y reflexiones al respecto con el fin último de modificar favorablemente esa realidad tan desalentadora.

Como es bien sabido, y acabamos de apuntar, el nivel de desarrollo intelectual de un alumno determina lo que ese alumno es capaz de aprender o comprender. Así, por ejemplo, un adolescente de

once o doce años que ignora la existencia de ritmos de cambio social diversos en situaciones históricas diversas (es decir, el carácter *discontinuo* del cambio social) difícilmente comprenderá, pongamos por caso, el acelerado progreso tecnológico que estamos viviendo en la actualidad o las abismales diferencias culturales y sociales que separan a unos pueblos del planeta de otros. Por ello, es imprescindible que el profesor posea unas mínimas nociones de psicología evolutiva que le permitan conocer no sólo el nivel cognitivo de sus alumnos, sino también las exigencias planteadas por los temas o situaciones que propone para su aprendizaje.

Ahora bien, esta relación desarrollo/aprendizajes escolares no debe concebirse de un modo unidireccional. Si bien es cierto que el grado de desarrollo cognitivo determina los aprendizajes escolares posibles, no lo es menos que estos mismos aprendizajes escolares del alumno determinan, a su vez, el grado de desarro-

llo cognitivo alcanzado. Se trata, por tanto, de una compleja relación dialéctica, en la que cada factor desempeña una función esencial en la promoción del otro. Por ello, *el nivel cognitivo del alumno no debe considerarse simplemente como un techo que debe respetarse, sino más bien como una barrera que hay que superar, eso sí, partiendo de sus posibilidades reales. Una de las funciones de la enseñanza de la historia debe ser la de favorecer el avance cognitivo del alumno en esta área.* Y ello no se logra presentando al alumno situaciones que ya domina, sino, sobre todo, induciéndole a resolver problemas (ya sean inferenciales o conceptuales) que requieran un esfuerzo de superación por su parte, siempre que no se alejen en exceso de los conocimientos de los que parte.

Al considerar la mutua dependencia entre desarrollo cognitivo y aprendizajes escolares, estamos asumiendo que los datos que hemos presentado anteriormente en torno a la evolución del pensamiento histórico en el niño y el adolescente son, sin duda, consecuencia directa del tipo de enseñanza de la historia que han recibido. Debemos, por tanto, preguntarnos cómo se enseña actualmente la historia y cómo podría mejorarse la situación con el fin de superar unos resultados como los que hemos presentado en apartados anteriores.

Cambios en la enseñanza de la historia

Hasta hace diez o quince años, la historia que se enseñaba en nuestro país era una historia de nombres y fechas, de héroes y princesas. Más que enseñar historia, se contaban historias, casi siempre acabadas en una moraleja edificante. Lo que el alumno tenía que hacer era aprender de memoria aquellas letanías de reyes y batallas, de fechas y de hechos. Ello no requería una especial capacidad cognitiva. Bastaba con una paciencia casi infinita para repetir aquellas listas, que muy pronto se olvidaban. De ellas sólo quedaba un poso, una imagen aislada. Era una historia fragmentaria, hecha de retazos, que contribuía escasamente a entender lo que sucedía a nuestro alrededor.

Pero, poco a poco, fueron llegando a las aulas y a los libros de texto que estudiaban los adolescentes los ecos de un cambio que bastantes años atrás se había producido en la historiografía europea: ya no bastaba con describir el pasado, había también que comprenderlo. Se pasó así, por razones disciplinares, de una historia narrativa o factual a una historia explicativa o conceptual. De las listas de los Reyes Godos a la transición del feudalismo al capitalismo. Pero este cambio, sin duda justificado desde una perspectiva historiográfica, olvidaba un factor esencial del proceso educativo. Olvidaba al alumno. *Mientras que el alumno se hallaba claramente capacitado para aprender de memoria las listas de personajes y hechos que anteriormente se le exigían, tenía, en cambio, enormes dificultades para comprender el significado histórico de esos mismos hechos o personajes.* Resulta mucho más

fácil aprender el nombre de las tres carabelas de Colón que conocer las razones por las que llegó a producirse con apoyo de la Corona española tal aventura.

Entramos así en la situación que estamos viviendo actualmente y que quedó reflejada en los primeros apartados de este mismo trabajo: generalmente, los alumnos no entienden los elementos fundamentales de la historia que se les enseña. *Básicamente, los programas están estructurados cronológicamente y, sin embargo, los alumnos poseen una muy limitada estructuración temporal. Además, los libros de texto rebosan de conceptos que resultan incomprendibles para la mayor parte de los estudiantes.*

Ahora bien, como apuntábamos anteriormente, *el nivel de comprensión alcanzado por los alumnos es función de la enseñanza que han recibido. No creemos que el adolescente esté condenado a no entender la historia. Lo que parece necesario es un cambio profundo en la forma en que se le enseña historia, al que debe subyacer una reorientación radical de las metas y objetivos pedagógicos.*

En aquella historia memorística bastaba con transmitir al alumno unos materiales organizados para que éste, por mera repetición, llegara a reproducirlos. No era necesaria una especial habilidad didáctica. Pero con el cambio de contenidos que hemos apuntado se hace necesario modificar también la forma de transmitirlos. *Para que el alumno comprenda las causas de la Revolución Francesa no sirve la repetición de un listado. Es preciso que el alumno realice otro tipo de actividades intelectuales (análisis, comparación, inferencia, etc.). La enseñanza de la historia debe de favorecer el ejercicio de ese tipo de actividades y no limitarse a trasladar al*

alumno explicaciones y teorías ya elaboradas. Ha de ser el alumno el que, en mayor o menor medida según el nivel escolar, elabore sus propios recursos conceptuales, temporales e inferenciales. De nada sirve decir al alumno grandes «verdades» si no es capaz de comprender su auténtico significado. Más vale que construya él sus propias «verdades», procurando en todo momento que sean siempre lo más complejas y funcionales que sea posible. Tal vez de esta forma al concluir la EGB el alumno estará en condiciones de aprender esa historia conceptual y elaborada y poseerá un mapa temporal estructurado que le permitirá acercarse con interés al estudio del pasado como medio de entender la sociedad que le rodea.

Lecturas recomendadas

Aquellos lectores que deseen profundizar en alguno de los temas planteados pueden encontrar estudios más amplios en los siguientes trabajos:

CARRETERO, M.; POZO, J. I., y ASENSIO, M.: «Comprensión de conceptos históricos durante la adolescencia», *Infancia y Aprendizaje*, 1983, 23, 55-74.

Este artículo presenta una detallada investigación psicológica sobre el desarrollo de nociones históricas y temporales durante la adolescencia, abundando en algunos de los aspectos tratados en el presente trabajo.

POZO, J. I., y CARRETERO, M.: «El adolescente como historiador», *Infancia y Aprendizaje*, 1983, 23, 75-90.

Este artículo expone una investigación realizada en nuestro país en torno al desarrollo del pensamiento hipotético-deductivo en el área de historia, deteniéndose especialmente en las dificultades a que se enfrenta el adolescente para poner en práctica dicho pensamiento.

PEREIRA, M. (Ed.): *Historia en el aula*. ICE de la Universidad de La Laguna, 1982.

Se trata de un conjunto de lecturas en torno a la enseñanza de la historia, abordando el problema desde ángulos diversos. Especial interés merecen los artículos dedi-

cados a reflexionar sobre los objetivos que deben guiar la enseñanza de la historia.

LUC, J. N.: *La enseñanza de la historia a través del medio*. Madrid, Cincel-Kapelus, 1981.

Sugestiva propuesta para enseñar historia en lo que en nuestro país es el Ciclo Superior de la EGB. Se sugiere abandonar la historia libresco hasta ahora predominante, en favor de una iniciación del alumno en el método histórico por medio del estudio de su entorno inmediato.

POZO, J. I.; CARRETERO, M., y ASENSIO, M.: «Cómo enseñar el pasado para entender el presente. Observaciones sobre la didáctica de la Historia». *Infancia y Aprendizaje*, 1983, 24, 55-68.

Es una reflexión sobre algunos de los problemas que aquejan a la enseñanza actual de la historia. Se revisan diversos intentos por superar esta situación. Se acompaña, en el mismo número de la revista, de una extensa bibliografía sobre la enseñanza de la historia.

PIAGET, J. (1946): *El desarrollo de la noción de tiempo en el niño*. México, Fondo de Cultura Económica, 1978.

Se trata de una obra fundamental, y difícil, sobre cómo se construyen las nociones referentes al tiempo a lo largo del desarrollo.

El presente trabajo es fruto de una labor de investigación realizada en el ICE de la UAM en estrecha colaboración con Mario Carretero y Mikel Asensio, sin los cuales este trabajo no hubiera sido posible.

TITULOS DE LA COLECCION
EL NIÑO Y EL CONOCIMIENTO
SERIE BASICA

1. Juan DELVAL
La escuela, el niño y el desarrollo intelectual
2. Juan DELVAL
El mecanismo y las etapas del desarrollo.
3. José Luis LINAZA
El desarrollo físico y motor.
4. Félix LOPEZ
La formación de los vínculos sociales.
5. M.^a Eugenia SEBASTIAN
La construcción del lenguaje.
6. José Luis LINAZA
El juego infantil.
7. Juan DELVAL
La construcción de las nociones matemáticas y lógicas.
8. Mario CARRETERO
La formación de las nociones físicas.
9. Cristina DEL BARRIO y Amparo MORENO
La formación de las nociones biológicas.
10. Juan DELVAL
La formación de las nociones sociales.
11. Ignacio POZO
EL niño y la historia
12. Alvaro MARCHESI
Las nociones morales.