

LA ENSEÑANZA DEL "TIEMPO HISTÓRICO": PROBLEMAS Y PROPUESTAS DIDÁCTICAS

THE TEACHING OF "TIME HISTORY": PROBLEMS AND DIDACTIC PROPOSALS

Gerardo Daniel Mora Hernández

Rosa Ortiz Paz¹

RESUMEN: Señalando la diferencia didáctica entre tiempo histórico y tiempo cronológico, se revisan la propuesta constructivista para la formación de "nociones temporales" y la del "Modelo de Educación Histórica": la "clase interactiva" y el "shock empático" como estrategias para superar el "presentismo" del alumno de secundaria. Se discuten sus resultados observados en tesis de la Escuela Normal Superior de México (2003-2013).

Palabras clave: Tiempo histórico. Interacción con fuentes históricas. Modelo de educación histórica. Clase interactiva. shock empático.

ABSTRACT: Based on the observation of the learning difference between historical time and chronological time is reviewed the constructivist proposal to the formulation of "temporal notions" and "Model of Historical Education": the "interactive classroom" and "empathic shock" as strategies to overcome the "presenteeism" of student's high school. We discuss the results observed in thesis on Normal School College of Mexico (2003-2013).

Keywords: Historical time. Interaction with historical sources. Model history education. Interactive class. Empathic shock.

RESUMO: Baseado na diferença de aprendizagem entre tempo histórico e tempo cronológico revisa-se a proposta construtivista para a formação de "noções temporais" e de "Modelo de Educação Histórica": a "sala de aula interativa" e o "choque empático" como estratégias para superar a "presenteísmo" do estudante do ensino médio. Discutimos os resultados observados em tese na Escola Normal Superior do México (2003-2013).

Palavras-chave: Tempo histórico. Interação com as fontes históricas. Modelo de educação histórica. Classe interativa. Shock empático.

¹ Profesores de la Escuela Normal Superior de México.

Presentación para *História & Ensino*

Con respecto a Brasil, en México hay un evidente atraso en la Didáctica de la Historia. Entre otras causas, porque aquí hay una disociación entre el enfoque pedagógico de los currículos de educación básica (para alumnos de 5 a 15 años) y las rutinas docentes. Los profesores continúan con los métodos “expositivos” ante las dificultades para operar los “constructivistas”, por “competencias” y “aprendizajes esperados” (SEP, 2011). En efecto, la “teoría” resulta innecesaria en la práctica.

En nuestra labor como “formadores” de profesorado de Historia para educación secundaria (alumnos de 13 a 15 años) tuvimos la necesidad de sistematizar las mejores “estrategias” (*best practices*) aplicadas por nuestros estudiantes (“normalistas”). Conformamos un “modelo didáctico”, diferente de un manual prescriptivo (una “Didáctica”) (MORA; ORTIZ, 2012), que denominamos *Modelo de Educación Histórica* por su semejanza con la museología didáctica, la educación patrimonial y otras metodologías no escolarizadas.

En español y en otras literaturas, el concepto “Educación Histórica” no se ha teorizado. Aunque la *Educação Histórica* que se ha desarrollado en Portugal (BARCA, 2012) y Brasil (CAINELLI; SCHMIDT, 2012) tiene influencias alemanas e inglesas, desde nuestro punto de vista es un nuevo paradigma educativo ya consolidado (RAMOS, 2012b).

Al contrastar nuestro *Modelo* con la *Educação Histórica* Ramos (2012a) encontró importantes coincidencias (nuestras “competencias situadas” con su “cognición histórica situada”). Y nos asumimos parte de ella, en principio por el propósito funcional del estudio de la Historia (orientación temporal), y por otras concordancias fundamentales:

- partir de los “conocimientos previos” del alumnado,
 - la importancia epistemológica de la “disciplina” (conceptos de segundo orden)
- y
- la actividad con fuentes históricas primarias.

Ramos (2012a) definió al *Modelo de Educación Histórica* como:

(...) um modelo de ensino de história pautado na interface entre Educação Histórica e Construtivismo. Os autores consideram a construção dos "conceitos de segunda ordem" como fundamentais para a "cognição histórica situada", introduzindo nesta construção o trabalho com "mapas conceituais" (RAMOS, 2012a, p.05).

Nos parece que hay un debate implícito con el constructivismo que requiere desarrollarse, porque es un asunto esencial para la *Educação Histórica* como nuevo paradigma. La diferencia entre los postulados procedimentalistas sobre los "conceptos de segundo orden" y las últimas posturas de Lee (2011) sobre la "experiencia vicaria" es capital. En efecto, la "cognición histórica situada" no sólo se refiere al dominio de la disciplina, sino a un conocimiento experiencial y práctico que se debe enseñar y aprender. Esto repercute en la metodología didáctica. Por ello nuestro *Modelo* combina las "clases" (dominio de la disciplina) con los "talleres colaborativos" y un "proyecto autónomo" de museología, periodismo y dramatización para el desarrollo de las inteligencias múltiples, la empatía, los valores y las competencias ciudadanas. Con la rica experiencia brasileña de innovaciones mejoramos esta secuencia de talleres y el proyecto final de integración.

Respecto a los "mapas conceituais" (en español "organizadores gráficos", "esquemas" o "diagramas") con los que coadyuvamos al dominio de la disciplina, resaltamos que son el núcleo de las "clases temáticas". Si bien es cierto que a la "esquemática" se le considera "ciencia", el punto didáctico es que se este lenguaje gráfico se requiere para que el alumno pueda integrar y analizar la compleja información histórica. Es probable que México y Brasil compartan los mismos problemas de lectura y redacción, por lo que estos medios resultan insuficientes como estrategias de aprendizaje. Tenemos evidencia² de los procesos cognitivos logrados con alumnos con dichas limitaciones, que en México son mayoría.

Esperamos que nuestra aportación a la *Educação Histórica* sea útil. Y le agradecemos a Márcia Elisa Teté Ramos habernos adoptado.

² En <http://aprendizajehistoriaensm.blogspot.mx/>, <https://www.youtube.com/user/gdmhmx>, <http://www.slideshare.net/gdmhmx> y <http://independent.academia.edu/GerardoMora>.

1. Problemas.

1.1. Crisis de sentido de la asignatura de Historia.

En México al menos dos millones de alumnos de secundaria tienen a la semana cuatro clases de Historia. La asignatura pasó a ser parte del "Área de Ciencias Sociales" en la reforma educativa de 1974, retornando al currículo en la reforma de 1993. En 2006 su programa de estudios se enfocó hacia la formación de "competencias" (comprensión del tiempo y espacio históricos, manejo de información y "conciencia histórica") y en 2011 al logro de "aprendizajes esperados" (ubicar, conocer, explicar, "valorar" e investigar). Su enfoque didáctico (SEP, 2011) es "constructivista", pero la enseñanza sigue siendo informativa, rutinaria y poco significativa para el estudiante, con pobres aprendizajes:

Los resultados encontrados no difieren mucho de lo que han reportado otros estudiosos del tema: el aprendizaje de contenidos históricos en los diferentes niveles de escolaridad se conforma ante todo de una serie de datos y hechos fragmentarios e inconexos y los conocimientos de sucesos y periodos históricos son someros. Por lo general y sobre todo en el caso de los alumnos de primaria, resulta muy difícil establecer relaciones causales simples y mucho menos múltiples. Dada la fragmentación del contenido no es posible establecer conexiones apropiadas entre los hechos históricos y por lo tanto construir un vínculo temporal diacrónico entre éstos. Incluso en el caso de los estudiantes de mayor edad, una de las habilidades más complejas resultó ser el poder establecer la relación sincrónica entre los hechos políticos, militares, económicos y culturales tomando en consideración distintos contextos históricos (DÍAZ-BARRIGA; GARCÍA, 2008: 157).

Con los cambios curriculares no se ha superado la "crisis de sentido" (¿para qué estudiar Historia?). Para el adolescente escolarizado, la combinación de sus problemas cotidianos con la diversidad cultural en una ciudad como la de México le crea una serie de conflictos identitarios que no logra solucionar a su paso por las aulas. Aquí puede suceder lo contrario o, en el mejor de los casos, "no pasar nada". El adolescente se enfrenta al problema de una nueva identidad, recurriendo a su "cultura histórica" (patrimonio, narrativas y actitudes identitarios) que su medio familiar, social y cultural le ha formado en su infancia. En México, los últimos

gobiernos han modificado la Historia oficial (PLÁ, 2009). La versión nacionalista, liberal, populista y mestiza parece abandonarse sin lograr sustituirla por otra. Esto se ha reflejado en los programas de estudio, los libros de texto y las conmemoraciones del calendario patrio (CARRETERO, 2007: 125-138). En efecto, al alumno se le sigue enseñando con narrativas identitarias (CARRETERO; ROSA; GONZÁLEZ, 2006). El problema es que ya no tienen eficacia mnémica, porque esta función la cumplen la cultura mediática o las subculturas juveniles (CHAVES, 2011). Si los actuales cambios sociales desorientan a los adultos, por decir lo menos, en los adolescentes causan estragos que se manifiestan de múltiples formas, incluyendo el fracaso escolar, el *bullying* (VELÁZQUEZ, 2010) y la "pérdida de valores". Estos problemas los enfrentan con su "cultura histórica" resistiendo –conservadores, tradicionalistas-, adaptándose –presentistas o posmodernos- o tratando de superarlos –progresistas. Cuando la sociedad enfrenta conflictos que afectan los valores hegemónicos, como es nuestro caso, el adolescente es el primero en cuestionarlos de maneras manifiestas o discretas. Y busca orientación o reafirmación, paliativos enajenantes o "sintomatiza" su crisis (adicciones, conductas patológicas). En todos los casos, es un importante problema social –"invisibilizado" y dramático en varios aspectos. Es aquí donde el estudio escolar de la Historia puede tener un papel relevante (MUÑOZ REYES; PAGÈS, 2012).

1.2. ¿Qué Historia enseñar? ¿Cómo enseñarla?

La Historia se enseña como transmisión de narrativas (*story*) o como dominio de procedimientos (*History*) (MAPOSA; WASSERMANN, 2009). Las didácticas han señalado "técnicas" o "estrategias", más o menos exitosas, para lograr su aprendizaje. Wilschut (2009; 2010) ha señalado que ambos contenidos no corresponden al aprendizaje del "tiempo histórico" (*history*), porque para el alumno éste no es sólo repetir crónicas ni "resolución de problemas", sino un conocimiento experiencial y orientativo (ÉTHIER; DEMERS; LEFRANÇOIS, 2010).

Un estudio reciente (Núñez, Cooperrider y Wassmann, 2012) demostró que la concepción lineal del tiempo es una práctica cultural, propia de la civilización occidental. Frida Díaz-Barriga y García señalan:

El tiempo histórico no es unidimensional, ni absoluto ni lineal; para poder comprender los periodos históricos y su evolución, hay que entender los procesos de permanencia y cambio de las estructuras (sociales, políticas, económicas, etcétera) y la dinámica de las relaciones entre los actores sociales en un momento y espacio determinado. El tiempo histórico no tiene un valor universal, no ocurre simultáneamente ni cobra el mismo sentido en todas las sociedades y épocas. De ahí que su estimación mediante una determinada cronología, también tenga un valor relativo y situacional (DÍAZ-BARRIGA; GARCÍA, 2008, p. 144).

Una primera aproximación didáctica a este problema fue el concepto de "nociones" propuesto por Asensio, Carretero y Pozo (1989). El "tiempo histórico" es una construcción cognitiva que requiere varias operaciones para concebirlo, las "nociones".

Nociones del "tiempo histórico" (ASENSIO et al., 1989, p. 134)

<i>Nociones</i>		<i>Subnociones</i>
Cronología	Duración	Horizonte temporal absoluto Comparación entre periodos Integración de unidades de medida
	Orden	Fechas anteriores y posteriores Hechos y periodos anteriores y posteriores
	Eras cronológicas	Antes y después de Cristo Convencionalidad del sistema
Sucesión causal	Tiempo y causalidad	Consecuencias a corto y a largo plazo
	Tipos de relación	Causalidad lineal y simple Causalidad múltiple y compleja

	Teorías causales (conceptos)	Concreto/abstracto Estático/dinámico
Continuidad temporal	Integración sincrónica y diacrónica	Ritmos de cambio social "Tiempos" distintos simultáneos Cambio y progreso

La progresión del aprendizaje parte del tiempo personal, pasando por el físico y el social como precedentes del "histórico" (ASENSIO et al., 1989, p. 133). Su enseñanza debía ser paulatina, mediante el aprendizaje de un conjunto de procedimientos y actividades:

Al respecto, en la propuesta de Trepát y Comes (1998) la didáctica de las categorías temporales en el ámbito de las ciencias sociales incluye un orden de actividades de aprendizaje de acuerdo a tres pasos: identificación y experiencia, descentración y extensión del concepto. Así, las primeras actividades van orientadas a identificar la experiencia de lo vivido, posteriormente se enfocan a descentrar las experiencias personales de los niños estableciendo relaciones entre dichas vivencias y otros objetos y eventos externos. Por último y sobre todo en el caso de la enseñanza con adolescentes, habrá que fomentar la extensión de los conceptos o categorías construidas hacia categorías temporales más amplias y abstractas (DÍAZ-BARRIGA; GARCÍA, 2008: 147).

Aunque se advertía de la complejidad de este proceso y sus dificultades didácticas (DÍAZ BARRIGA, 1998), su enseñanza (SIMCHOWITZ, 1992) tuvo dos límites: priorizar las nociones racionales sobre las creativas (imaginación, empatía), y menospreciar los prejuicios y el sentido común como obstáculos para el aprendizaje (CARRETERO; LÓPEZ, 2009: 82). En consecuencia, el aprendizaje no es funcional como "orientación temporal" (RÜSEN, 2006), "experiencia vicaria" (LEE, 2011) o "consciencia histórica" (SEP, 2011).

Los aprendizajes racionales están mediados por los subjetivos, como han postulado diversos investigadores (IBAÑEZ, 2007) y constatado los profesores expertos. No se trata de retornar a la narrativa como *magister vitae* sino de enseñar al alumno a interactuar con las "culturas históricas" (los "otros") perceptibles en los contenidos curriculares, vinculándolas con su cotidianidad ("yo/nosotros"). Para lo

cual se requiere flexibilizar su reacción ante el cambio histórico (RÜSEN, 2012; 2012b).

Identificamos cuatro tipos de reacciones adolescentes hacia el cambio histórico: presentistas, conservadoras, tradicionalistas y progresistas (ANGUERA; SANTISTEBAN, 2012; MOREIRA, 2011). A partir de ellas, el alumno se vincula – o no - con los contenidos curriculares (CERRI, 2009), sus narrativas o rituales (González, 2005). En el caso de la Historia hegemónica, el presentista la ignora y los demás la adoptan como referente (CARRETERO; CASTORINA; LEVINAS, s/d). En ningún caso la recepción es crítica³, valorando sus evidencias e implicaciones personales y sociales (CHAVES, 2008).

El alumno confronta la Historia escolar con su “cultura histórica” (MOREIRA, 2012), que en el caso del adolescente es dinámica. Según Egan (2000), la humanidad como la persona pasan por las mismas etapas de comprensión, como un proceso de enriquecimiento cultural de acuerdo a los andamiajes cognitivos (lenguaje oral, lenguaje escrito, pensamiento abstracto y pensamiento complejo) de los que va disponiendo en su desarrollo. En efecto, el alumno estaría transitando de la comprensión romántica a la filosófica, pero mediando la comprensión somática (sensible y volitiva) debido a sus cambios corporales y psíquicos.

2. Propuesta: “aperturas interactivas” y “shock empático”.

WILSCHUT (2009; 2010) señaló la diferencia entre enseñar “tiempo histórico” y procedimientos comunes a las Ciencias Sociales para realizar una propuesta didáctica (*frameworks*), que involucra al “tiempo percibido”.

³ En un concurso de oratoria sobre Benito Juárez, héroe del panteón liberal, un alumno se persignó (rito católico) antes de iniciar su discurso, resultando el mejor según el jurado.

El tiempo personal (PIAGET, 1971 apud DÍAZ BARRIGA; GARCÍA, 2008).

El tiempo vivido,	es decir, las experiencias personales y vivenciales, en un inicio desorganizadas, que contribuyen a construir paulatinamente la idea de tiempo en contacto con la experiencia de cambios concretos (como los ritmos biológicos del cuerpo, desplazamientos de lugar, incomodidades y satisfacciones de necesidades biológicas), que se van ordenando progresivamente en categorías.
El tiempo percibido	o experiencias externas que se traducen en duraciones representadas en espacios; permiten tomar conciencia del tiempo personal mediante la frecuencia y regularidad, así como orientación temporal presente, pasado y futuro.
El tiempo concebido	o experiencias mentales sin referentes concretos que permiten construir posiciones (simultaneidad y duración, permanencia y cambio, así como velocidad, lentitud y rapidez).

Pretender el aprendizaje del tiempo histórico –como “tiempo conceptualizado”- a partir del “tiempo vivido” del alumno resultará sólo un aprendizaje declarativo o procedimental. Se requiere el aprendizaje del “tiempo percibido” (vida cotidiana y mentalidades de cada época), como puente cognitivo entre el vivido y el conceptualizado que le dé “sentido” al estudio del pasado. Este aprendizaje es integral y se logra mediante la interacción sensible, racional, práctica y funcional con las fuentes históricas (SANTACANA; MARTÍN, 2012).

La museología didáctica y la educación patrimonial son las mejores metodologías para la enseñanza del “tiempo percibido”, aunque su propósito formal no sea la enseñanza de la Historia (GOSSELIN, 2011). La *Educação Histórica* (TETÉ RAMOS, 2012b) busca la “cognición histórica situada” en la escuela básica. Nuestro *Modelo de Educación Histórica* (MORA; ORTIZ, 2012) se asocia con esta propuesta, culturalista y funcional, fundamentado en los aportes de Frida Díaz-Barriga (1998, 2006).

La Educación Histórica considera los aprendizajes racionales y subjetivos, dándoles un sentido funcional para el desarrollo personal y formar un “pensamiento

histórico". Nuestro *Modelo* desarrolla los aprendizajes racionales mediante los "conceptos de segundo orden" (CARRETERO; LÓPEZ, 2009: 77). Los subjetivos mediante la percepción de fuentes históricas que denominaremos "sensibles" (narrativas, objetos, cultura inmaterial), que involucren los sentidos, emociones, sentimientos y valores del alumno. Y la interacción práctica con ellas, reproduciéndolas o representándolas en talleres colaborativos y en "proyectos" autónomos a presentar en su comunidad escolar.

El problema de esta interacción es incidir en la cultura histórica del alumno, particularmente la reacción hacia el cambio histórico (hacia el pasado, el presente o el futuro). Para lograr este aprendizaje subjetivo -ser conscientes de su propia historicidad - utilizamos dos técnicas de percepción, una "mediata" y otra "inmediata" en función de la reacción esperada del alumno. Ambas son complementarias, debiendo combinarse según los "conocimientos previos" de los alumnos -que debe investigar antes el profesor.

La mediata es la "apertura" (15 minutos) de la "clase interactiva" (pregunta metaconceptual, organizador previo y respuesta inferencial) con la percepción de una fuente sensible, actividad retomada de la museología didáctica (Santacana y Lonch, 2012). Se presenta de manera lúdica un objeto (HEREDUC) para contextualizar el tema, vincularlo con el presente o darle relevancia. Una experiencia exitosa fue la "caja genealógica" (CUENCA; ESTEPA, 2005) de la que el alumno tenía que adivinar su contenido por el tacto. Otras variantes son vendarles los ojos ante objetos, olores, sabores o sonidos.

La inmediata es el "shock empático" (sesión de 50 minutos), que es un "sensorama" que busca sorprender al alumno, sensibilizarlo respecto a culturas históricas de las que esté prejuiciado o alejado. El profesor combina diversas fuentes "sensibles" que articula en una narración dramatizada, buscando que el alumno manifieste espontáneamente las emociones y sentimientos que contrasten con sus creencias y valores asumidos, que sea un "experimentador inmerso" (ZWAAN, 2004 apud IBÁÑEZ, 2007).

En un sensorama sobre la Matanza del Templo Mayor, el profesor practicante utilizó chocolate, pulque, incienso y música para ambientar su narración, tratando a

los alumnos como mexicas⁴. Los resultados fueron interesantes, pero no todos los esperados debido a la dificultad de la "curaduría didáctica". En otro ejercicio, se les pidió a los alumnos cerrar los ojos ante una imagen doblada. Luego se les indicó que observaran la parte visible; un sacerdote y una cruz. Contestaron que era una ceremonia religiosa, común para ellos. Luego se les instruyó que vieran la parte oculta: un torturado con el verdugo. Su reacción fue de sorpresa, pues no asociaban al religioso con la violencia. Aquí el resultado fue el esperado.

Respecto a la interacción práctica y funcional, las actividades son similares a las de la antropología experimental, la iniciación científica, la iniciación artística y la educación patrimonial (MARTÍNEZ; LACASA, 2008). Se trata de talleres colaborativos de "recreación histórica", mediante la elaboración de réplicas o representaciones (maquetas) de fuentes primarias, "periodismo histórico", "campañas de difusión", dramatizaciones, participación en ceremonias y concursos, que impliquen integrar los conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales como competencias "situadas" (DÍAZ BARRIGA, 2006).

Las "clases interactivas" y los talleres se secuencian en los 5 bloques de un curso de Historia (SEP, 2011). Se comienza por activar (I) las "inteligencias múltiples"; y luego el trabajo colaborativo para (II) realizar una exposición museológica con réplicas, representaciones y dioramas; (III) leer, redactar y comunicar Historia; (IV) escenificar un acontecimiento; y (V) realizar un proyecto autónomo para presentar a su comunidad.

3. Discusión de resultados

De un centenar de documentos recepcionales que hemos asesorado desde 2003, una tercera parte se ha dedicado a la interacción sensible, práctica y funcional con las fuentes históricas. Estos documentos informan del Trabajo Docente realizado durante medio año escolar en las escuelas secundarias públicas

⁴ <https://www.youtube.com/watch?v=XjbZidCH77k>

del Distrito Federal. En una tesis de Maestría se evalúa la aplicación del Modelo durante un año escolar (2008-2009).

Los aprendizajes logrados con el *Modelo de Educación Histórica* contradicen la interpretación pesimista de los resultados de las pruebas estandarizadas, enfocadas a los conocimientos declarativos y no en las "competencias ciudadanas" (PAGÈS, 2012). El alumnado es capaz de aprendizajes "situados", prácticos y funcionales, como se ha demostrado a nivel internacional (VOGLER; MORROW; WOODHEAD, 2009). Incluso de realizar inferencias utilizando organizadores gráficos, a pesar de sus limitaciones en comprensión lectora. En nuestro contexto, sólo los alumnos autorregulados alcanzan los aprendizajes procedimentales. Por eso la percepción del "bajo aprovechamiento" resultado de pruebas estandarizadas y encuestas. Aunque tenemos evidencia⁵ de que el alumno intenta darle sentido a este pobre conocimiento escolar. Por todo ello, concluimos que los "aprendizajes esperados" (SEP, 2011) se logran en función de las estrategias del *Modelo* utilizadas.

Una discusión de nuestros resultados requiere situarlos ante el estado de conocimiento disponible (TABOADA, 2003; CARRETERO, 2011).

Los estudios sobre "conocimientos previos" de Historia demuestran la importancia de la cultura hegemónica y el contexto social (BARTON, 2010). En nuestro caso, las características familiares y de la escuela son factores determinantes. Pero el género y la "subcultura" juvenil definen las "representaciones" (DALONGEVILLE, 2003) de cada alumno, que confronta con la Historiografía escolar.

Los estudios sobre la progresión del pensamiento histórico no son concluyentes⁶ (SHEMILT, 2011), aunque sí definitivos respecto a la insuficiencia del paradigma piagetano y la vigencia de los postulados del constructivismo social y la "cognición situada". En consecuencia, surge la necesidad de un "nuevo paradigma educativo de la Historia" del que forman parte la *Educação Histórica*, la "literacy" y la "Didáctica de la Historia" de Rösen.

⁵ Entrevista a estudiante: <https://www.youtube.com/watch?v=jaRC4Ue7Dow>.

⁶ "The relationship between substantive content in the history and the development of children's second-order structural concepts is unclear, and not systematic work has yet appeared to shed any light on it." (LEE; ASHBY; DICKINSON, 1993, p. 4).

En la historiografía escolar conviven el positivismo (cronologías de "hechos") y la teleología (fines y valores), sin que haya criterios ni procedimientos de validación (GERGEN, 1998). Por lo que adoptamos los "conceptos de segundo orden" como metodología de la Historia (mOREIRA, 2009). Pero nuestro *Modelo* considera al "tiempo histórico" no sólo al "tiempo conceptualizado" (relevancia, evidencia, cambio, causalidad) sino su conjunción funcional ("experiencia vicaria") con el "tiempo percibido" (empatía, narrativa).

El tiempo conceptualizado lo enseñamos a partir de un problema de segundo orden, un organizador previo (esquema, texto) y una respuesta inferencial basada en evidencias. Y al tiempo percibido con la interacción sensible y práctica con las fuentes, buscando la integración de ambos aprendizajes en la interacción funcional (*transfer*). Estos tres aprendizajes se condicionan cognitivamente, por lo que su evaluación debe ser integral y no separada, auténtica y no sólo declarativa, casuística y no estandarizada⁷ (DÍAZ BARRIGA; HERNÁNDEZ, 2013). La progresión es cultural y subjetiva, centrada en la persona y el grupo.

La complejidad de la evaluación no la hace inconmensurable. La respuesta al problema de segundo orden, principalmente oral por las limitaciones en la escritura, es posible de evaluar en tanto argumento -diferente del sentido común o la representación (WELLS; MEJÍA, 2005: 9). Una evaluación similar es reseñada por Cooper y Dilek (2007) y, otras más complejas, por Breakstone, Smith y Wineburg (2012) y Chapman (2009).

Respecto al conocimiento sensible, práctico y funcional, en la práctica el profesor "evalúa" la progresión de cada alumno y su grupo. Por supuesto, existen instrumentos de evaluación cualitativa como las "rúbricas" pero son poco utilizadas.

⁷ La cuantificación es debatida: "Las conclusiones de esta investigación (Valledor) son abrumadoras: se sostiene que un joven del estrato más bajo sabe la mitad de tiempo histórico que uno perteneciente al estrato más alto. Asimismo, por medio de Análisis Multivariado de la Varianza, se estableció que las habilidades de lenguaje representan el factor explicativo más consistente para explicar de las diferencias en la comprensión del tiempo histórico entre los estudiantes, lo que resulta absolutamente concomitante con la literatura especializada." (HENRÍQUEZ, 2011: 22). "However, the literature reviewed demonstrates that there is no agreed way of quantifying historical literacy. Therefore, one can argue that it is possible to get a qualitative description of historical literacy without attempting to quantify it." (MAPOSA, WASSERMANN, 2009, p. 59).

Algunas evidencias de este aprendizaje funcional son registradas, en los documentos recepcionales y tesis referidos, como logros de "motivación".

Más allá de las comunicaciones académicas, la enseñanza de la Historia es una práctica social (SEIXAS, 2012). En México es profunda la disociación de docencia e investigación en la enseñanza básica de la Historia. Situación que afecta al desarrollo de la "didáctica", al "proceso enseñanza-aprendizaje" y a los programas de estudio. Las propuestas no tienen la fundamentación necesaria o son poco operables (TABOADA, 2003).

Joaquín García Andrés como profesor-investigador⁸, destaca la importancia de la "motivación". Su estudio (2005) parte de los problemas de la práctica docente, diseña y aplica propuestas didácticas para su solución y, si resultan exitosas, las aplica en un nuevo contexto para validarlas. Es una modalidad de investigación-acción que permite incidir en la realidad escolar. Y nos permite un nuevo enfoque sobre la docencia.

El tiempo escolar (ZAMBONI; FERREIRA, 2009) es un tiempo "normalizador" para los individuos, tanto en su función de profesores como de aprendices, regulado por normas escritas y otras discretas de la disciplina escolar. La rutina de la clase (*cronos*) impuesta a cada individuo, que reacciona adaptándose o rechazándola, se opone al tiempo de aprendizaje autónomo (*kairós*). El profesor tiene la autoridad para conducir las actividades, sancionar las infracciones discrecionalmente y "calificar" los aprendizajes. Y, al mismo tiempo, está sujeto a reglamentos y la vigilancia de otras autoridades, que a su vez deben reportar a superiores. Él también es víctima de esta rutina, terminando por "quemarse" (*burn out*).

En el convulso momento de una nueva reforma educativa en México, el profesorado se enfrenta a cambios radicales. Es una "crisis" que también es una oportunidad. Aquí el ejemplo y el camino trazado por el profesor García Andrés, y muchos otros como él, son valiosos. Nos remiten a la vigencia de las ideas de Max van Manem sobre el "tacto" pedagógico y el cuidado hacia el alumno. Sin la conjunción de la *Educación Histórica* con estos profesores no surgirán las

⁸ Conferencia: <https://drive.google.com/?tab=wo&authuser=0#shared-with-me>

"comunidades de aprendizaje" que generen el conocimiento necesario para los actuales tiempos de riesgos e incertidumbre (CAMPILLO, 2009).

Referencias

- ANGUERA, C.; SANTISTEBAN, A. El concepto de futuro en la enseñanza de las Ciencias Sociales y su influencia en la participación democrática. In: _____. *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales. I.* España: AUPDCS. 2012
- ASENSIO, M.; CARRETERO, M.; POZO, J. I. La enseñanza del tiempo histórico. In: CARRETERO, M.; POZO, J. I.; ASENSIO, M. (Org.). (1997). *La enseñanza de las Ciencias Sociales.* Madrid: Visor. 1989.
- BARCA, Isabel. Ideias chave para a educação histórica: uma busca de (inter)identidades. *História Revista*, Goiânia, v. 17, n. 1. 2012.
- BARTON, Keith C. Investigación sobre las ideas de los estudiantes acerca de la historia. *Enseñanza de las ciencias sociales*, 9. 2010.
- BREAKSTONE, J.; SMITH, M.; WINEBURG, S. Beyond the Bubble: New History/Social Studies Assessments for the Common Core. Stanford University. 2012.
- CAINELLI, M. SCHMIDT, M. A. Desafios teóricos e epistemológicos na pesquisa em educação histórica. *Antítesis*, v. 5, n. 10. 2012.
- CAMPILLO, A. Historia y Ciencias Sociales: de la Ilustración a la Globalización. In: _____. *La Historia desde fuera.* Bilbao: Universidad del País Vasco. 2009.
- CARRETERO, M. *Comprensión y aprendizaje de la historia.* En Enseñanza y aprendizaje de la Historia en la Educación Básica. México: SEP. 2011.
- _____; CASTORINA, J.; LEVINAS, L. (In press). Conceptual change and historical narratives about the nation. A theoretical and empirical approach. s/d.
- _____; LÓPEZ, C. Estudios cognitivos sobre el conocimiento histórico: aportaciones para la enseñanza y alfabetización histórica. *Enseñanza de las ciencias sociales*, 8. 2009.
- _____; POZO, J. I.; ASENSIO, M. (Org.). *La enseñanza de las Ciencias Sociales.* Madrid: Visor. 1997.
- _____; Rosa, Alberto y González, María F. (Org.). *Enseñanza de la historia y memoria colectiva.* Bs. As.: Paidós. 2006.
- CERRI, L. F. Recortes e organizações de conteúdos históricos para a educação básica. *Antíteses*, v. 2, n. 3. 2009.

CHAPMAN, A. Towards an Interpretations Heuristic: A case study exploration of 16-19 year old students' ideas about explaining variations in historical accounts. Unpublished EdD Thesis, University of London. 2009.

MARTINS, E. Memória e experiência vivida: a domesticação do tempo na história. *Antíteses*, vol. 1, n. 1. 2008.

_____. História: consciência, pensamento, cultura, ensino. *Educar em Revista*, n. 42. 2011.

COOPER, H.; DILEK, D. A Comparative Study on Primary Pupils' Historical Questioning Processes in Turkey and England: Empathic, Critical and Creative Thinking. *Educational Sciences: Theory & Practice*, v. 2, n. 7, 2007.

CUENCA LÓPEZ, J. M.; GIMÉNEZ, J. E. La caja genealógica: fuentes y tiempo histórico en Educación infantil. Una propuesta para trabajar con Maestros en formación inicial. *Quaderns Digitals*, 37. 2005.

DALONGEVILLE, A. Noción y práctica de la situación problema en Historia. *Enseñanza de las ciencias sociales*, 2. Barcelona. 2003.

DÍAZ BARRIGA, Frida. Una aportación a la didáctica de la historia. La enseñanza-aprendizaje de habilidades cognitivas en el bachillerato. *Perfiles educativos*, n. 82. 1998.

_____. *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw.

_____. PRAGA G.; TORAL, J.-A. La comprensión de la noción de tiempo histórico en estudiantes mexicanos de primaria y bachillerato. *Cultura y Educación*, v. 2, n. 20, p. 143-160. 2008.

_____; _____; HERNÁNDEZ, G. Una mirada psicoeducativa al aprendizaje: qué sabemos y hacia dónde vamos. *Sinéctica*, n. 40. 2013.

EGAN, K. *Mentes educadas. Cultura, instrumentos cognitivos y formas de comprensión*. España: Paidós. 2000.

ÉTHIER, M.-A.; DEMERS, S.; LEFRANÇOIS, D. Las investigaciones en didáctica sobre el desarrollo del pensamiento histórico en la enseñanza primaria. Una panorámica de la literatura publicada en francés e inglés desde el año 1990. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, n. 9. 2010.

GARCÍA ANDRÉS, J. Mecanismos motivadores en la enseñanza de la historia. Un modelo de aplicación con alumnos de E.S.O. Burgos. Tesis doctoral. 2005.

GERGEN, K. J. Narrative, Moral Identity and Historical Consciousness: a Social Constructionist Account. In: STRAUB, J. (Org.). *Identität und historisches Bewusstsein*. Frankfurt: Suhrkamp. 1998.

GONZÁLEZ, R. Aprendizaje Simbólico. *Sinéctica*, 26. 2005.

GOSELIN, V. Open to interpretation: mobilizing historical thinking in the museum. Thesis. University of British Columbia. 2011.

HENRÍQUEZ VÁSQUEZ, R. Un balance provisional de la investigación en enseñanza y aprendizaje de la historia en Chile en los últimos 30 años. *Clío & Asociados. La Historia Enseñada*, 15. 2011.

HEREDUC. *Heritage in the classroom. A Practical Manual for Teachers*.

IBÁÑEZ, R. Cognición y comprensión. Una aproximación histórica y crítica al trabajo investigativo de Rolf Zwaan. *Revista Signos*, 40 (63). Chile: PUCV. 2007.

LEE, P. Por que aprender História? *Educar em Revista*, 42. UFPR. 2011.

_____; ASHBY, R.; DICKINSON, A. Progression in children's ideas about History. Project CHATA. Liverpool: Paper. 1993.

MAPOSA, MARSHALL; WASSERMANN, J. Conceptualising historical literacy – a review of the literature. *Yesterday&Today*, n. 4. 2009.

MARTÍNEZ BORDA, R.; LACASA, P. Video game narratives: A "walk-through" of children's popular culture and formal education. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, v. 1, n. 10, 2008.

MORA, G.; PAZ, R. O. El Modelo de Educación Histórica. Experiencia de innovación para educación básica en México. *Enseñanza de las ciencias Sociales*, 11. 2012.

MUÑOZ REYES, E.; PAGÈS, J. La relación pasado-presente en la enseñanza de la historia en la educación secundaria obligatoria catalana. *Clío & Asociados*, n. 16. 2012.

NÚÑEZ R.; COOPERRIDER K.; WASSMANN J. Number Concepts without Number Lines in an Indigenous Group of Papua New Guinea. *PLoS ONE*, v. 4, n. 7, 2011.

PAGÈS, J. Las competencias ciudadanas, una finalidad de la enseñanza de la Historia. En *Miradas diversas a la enseñanza de la Historia*. México: UPN. 2012.

_____; SANTIESTEBAN, A. La enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico en la educación primaria. *Cad. Cedes*, 30, 82. 2010

PLÁ, S. Nuevas y viejas narraciones en la enseñanza de la Historia: los casos de México y España. *Cuadernos México*, n. 1. 2009.

RAMOS, M. E. T. (Tradutora). MORA, G.; PAZ, R. O. O modelo da Educação Histórica: experiência de inovação para a educação básica. *História & Ensino*, 18, 1. 2012a.

_____. A constituição do campo de pesquisa em ensino/aprendizagem histórica pela revista História & Ensino. *História & Ensino*, 18, 2. 2012b.

RÜSEN, J. Didática da história: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. *Práxis Educativa*, v. 1, n. 2. Ponta Grossa, PR. 2006.

_____. Cultura: universalismo, relativismo ou o que mais? Tradução de Daniel Carlos Knoll. *História & Ensino*, v. 2, n. 18, 2012a.

_____. Forming Historical Consciousness – Towards a Humanistic History Didactics. *Antíteses*, v. 5, n. 10. 2012b.

SANTACANA, J.; LONCH, N. *Manual de didáctica del objeto en el museo*. España: Trea. 2012.

_____; MARTÍN, C. (Org.). *Manual de museografía interactiva*. España: Trea. 2012.

SANTISTEBAN, A. La formación en competencias de pensamiento histórico. *Clío y Asociados*, 14. Argentina. 2010.

_____; PAGÈS, J. Enseñar y aprender el tiempo histórico". In: _____. *Didáctica del conocimiento del medio social y cultural en la educación primaria. Ciencias sociales para aprender, pensar y actuar*. Madrid: Síntesis. 2011.

SCHMIDT, M. A. Concepções de aprendizagem histórica presentes em propostas curriculares brasileiras. *História Revista*, v. 14, n. 1. 2009.

_____. Hipóteses ontogenéticas relativas à consciência moral: possibilidades em consciência histórica de jovens brasileiros. *Educar em Revista*, n. 42. 2011.

_____. Cultura histórica e cultura escolar: diálogos a partir da educação histórica. *História Revista*, Goiânia, v. 17, n. 1. 2012.

SEIXAS, P. Historical agency as a problem for researchers in history education. *Antítesis*, v. 5, n. 10, 2012.

SEP. *Programas de estudio 2011. Guía para el Maestro. Educación Básica. Secundaria. Historia*. México: Secretaría de Educación Pública. 2011.

SHEMILT, D. The Gods of the Copybook Headings: Why Don't We Learn from the Past? En *The Future of the Past: Why history Education Matters*. AHDR. 2011.

SIMCHOWITZ, C.-A. Teaching historical time, causation and empathy in the senior primary school: A theoretical and empirical study. Thesis. University of Natal. 1992.

TABOADA, E. (Org.). Didáctica de las ciencias histórico-sociales. En *Saberes científicos, humanísticos y tecnológicos: procesos de enseñanza y aprendizaje*. T. II. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa. 2003.

VELÁZQUEZ REYES, L. M. *Adolescentes en tiempos de oscuridad. Violencia social online en estudiantes de secundaria*. México: Eikón. 2010.

VOGLER, P.; MORROW V.; WOODHEAD, M. *Conceptualising and measuring children's time use: A technical review for YL*. London. Young lives technical note n. 14. 2009.

WELLS, G.; MEJÍA A. R. Hacia el diálogo en el salón de clases: enseñanza y aprendizaje por medio de la indagación. *Sinéctica*, n. 26. 2005.

WILSCHUT, A. Canonical standars or orientational frames of reference? The cultural and the educational approach to the debate about standars in history teaching. In: _____. *National History Standars. The problem of the canon and the future of teaching history*. USA: Information Age Publishers. 2009.

_____. A forgotten key concept? Time in teaching and learning History. *21st International Congress of Historical Sciences*. Amsterdam. 2010.

ZAMBONI, E.; OLIVEIRA, S. R. F. O espaço e o tempo no processo de ensinar e aprender história na sala de aula. *História Revista*, Goiânia, v. 14, n. 1, p. 115-128, jan./jun. 2009.

Recebido em 22 de fevereiro de 2013.

Aprovado em 22 de abril de 2013.