



LA FORMACIÓN DEL PENSAMIENTO TEMPORAL Y DE LA CONCIENCIA HISTÓRICA A PARTIR DEL APRENDIZAJE DE LA SIMULTANEIDAD COMPLEJA O CONTEMPORANEIDAD

Llusà Serra, Joan

UAB (Universidad Autónoma de Barcelona)

juan.llusa@uab.cat

Resumen

En la siguiente comunicación se presentan algunos de los resultados correspondientes a la Tesis Doctoral: “Ensenyar història des de la contemporaneïtat. Estudi de cas sobre la construcció i aplicació del concepte contemporaneïtat a l’ESO” dirigida por el Dr. Joan Pagès y presentada en junio de 2015.

Esta tesis se fundamenta en una investigación desarrollada durante todo un curso escolar (2012 -2013) con alumnos y alumnas de 4º de la ESO (15 -16 años), del centro escolar de secundaria donde desarrollo mi actividad docente (FEDAC Sabt Vicenç). Se trata, por tanto, de un estudio de caso basado en un proceso de investigación-acción.

La investigación pretendía confirmar la eficacia de enseñar y de aprender historia a partir del operador contemporaneidad. Se trata de un operador temporal basado en la identificación de acontecimientos, culturas o civilizaciones coetáneos y del establecimiento de relaciones entre éstos para explicar holísticamente una realidad histórica.

Los resultados expuestos en esta comunicación hacen referencia únicamente a datos obtenidos un año después de finalizar el proceso de innovación con los mismos chicos y chicas y, por tanto, con realidades académicas y laborales diversas y en todos los casos confirman que desarrollar en el aula esta forma de hacer historia permite activar múltiples conceptos temporales, fomenta una historia más comprensiva, útil y funcional, rompe con una historia parcelada de raíz eurocentrista y, en última instancia, contribuye a la formación del pensamiento temporal y de la consciencia histórica en el alumnado.

Palabras Clave: contemporaneidad; pensamiento temporal; consciencia histórica.

Introducción

La ciudadanía del siglo XXI requiere de unas competencias que poco o nada tienen que ver con las que se demandaban en el siglo pasado. Entre estas competencias debería de

haber la capacidad de interpretación de la propia realidad para ayudarnos a hacer frente a los problemas sociales que nos atañen y para convertirnos en vehículos activos de transformación social.

Pero la realidad de nuestras escuelas y de nuestras aulas mayormente no responden a esta necesidad, más bien siguen dándose modelos de enseñanza y aprendizaje de corte tradicional, donde se prioriza la memoria, el protagonismo casi exclusivo del docente y una evaluación de hechos, fechas y personajes con poca o ninguna relación entre ellos y menos aún con el presente. Por ello, la historia que se enseña y que aprenden nuestros chicos y chicas es una historia huérfana de sentido histórico. Es una historia poco comprensiva y muy poco funcional.

Pagès, después de analizar los resultados de diversas investigaciones como las de Angvyk (1997), Prats (2001) o Lautier (1997), afirma:

La enseñanza y el aprendizaje de la historia no responde a aquello que los jóvenes esperan encontrar ni a aquello que algunos creemos que deberían encontrar para orientarse en su mundo, para desarrollar su temporalidad, para formar su conciencia histórica. Los saberes históricos escolares, no tienen para el alumno ningún sentido más allá de las paredes de la escuela. (Pagès, 2003, p. 2).

Por esta razón, como profesor de historia de secundaria busqué alguna fórmula que me permitiese enseñar historia de forma más competencial y que otorgase sentido a aquello que desarrollaba diariamente en las aulas y, tras observar día a día mi propia práctica, me percaté que uno de los principales problemas radicaba especialmente en las dificultades del alumnado de todos los niveles de secundaria por comprender y aplicar los distintos conceptos temporales que estructuran el metaconcepto tiempo histórico.

Dichas dificultades eran confirmadas también por diversos investigadores y recogidas por Pagès (1999) -Carretero y Pozo (1989), González (1993), Grupo de Valladolid (1994), González García (1995), Teruel (1998), Gil et al. (1997), Alonso Tapia (1997)-, por esta razón empecé a buscar tanto en las investigaciones historiográficas como didácticas modelos más adecuados para el aprendizaje del tiempo histórico.

Este análisis me llevó a desarrollar primero un trabajo de investigación y después la tesis doctoral sobre la aplicación en el aula de un concepto temporal capaz de aglutinar y potenciar múltiples conceptos temporales y, a la vez, que permitiese desarrollar un proceso de enseñanza y aprendizaje de la historia más comprensivo y socialmente más útil. Se trata del concepto contemporaneidad.

La contemporaneidad

Andolfato (2002) define la contemporaneidad como la relación temporal según la cual dos o más acontecimientos se consideren sucedidos en el mismo tiempo, o mejor dicho en la misma unidad de tiempo escogida como unidad de referencia.

En Italia se utiliza el término *contemporaneità* de forma equivalente a nuestra simultaneidad, pero el concepto desarrollado en mi investigación, va más allá de la simple coincidencia temporal. Se trata de un concepto basado en la identificación de acontecimientos simultáneos o de culturas o civilizaciones coetáneas y el establecimiento de relaciones entre ellos para poder explicar holísticamente una determinada realidad.

La contemporaneidad pretende vincular pues los distintos ámbitos (economía, política, sociedad,...) de una determinada realidad territorial -contemporaneidad interna- y/o las diferentes culturas o civilizaciones coetánea-contemporaneidad externa-, por lo que está íntimamente relacionada con el modelo de historia global defendido entre otros por McNeill (2004) o Christian (2005), capaz de escapar de las cotillas eurocentristas impuestas por el neopositivismo.

El propio Christian afirma:

Yo creo que observar la totalidad del pasado es como recurrir a un mapa del mundo. Ningún geógrafo enseñaría geografía sirviéndose únicamente de planos callejeros. Sin embargo casi todos los historiadores enseñan historia de países concretos, o historia de las civilizaciones agrícolas, sin preguntarse en ningún momento por el pasado total. (Christian, 2005, p. 2).

Cierto es que no se puede enseñar todo y de todo el mundo a la vez, pero igual de cierto es que enseñar y aprender historia de una forma fragmentada, aislada y compartimentada no facilita la comprensión. Demasiadas veces a los chicos y chicas se les enseña y se les evalúa los distintos temas de historia separadamente, como si de un archivo de ordenador se tratase, sin conexión con otros archivos, aunque compartan la misma unidad temporal y priorizando, por tanto, la memoria a corto plazo y un análisis histórico incompleto o distorsionado.

En este sentido Bellver afirma:

Es relativamente sencillo enseñar por separado cada una de las partes... pero resulta más complicado mostrar cómo cada una de éstas se armoniza con las restantes para formar un conjunto: en realidad nosotros percibimos el conjunto, y es en el análisis efectuado en el aula donde lo desmenuzamos. (Bellver, 2001, p.14).

Así, por ejemplo, en España los manuales y la mayor parte de las prácticas docentes presentan el periodo de final del siglo XV y primeros del siglo XVI en cuatro unidades separadas, sin establecer relaciones de contemporaneidad entre ellas: Grandes descubrimientos geográficos, Renacimiento y Humanismo, la formación de la Monarquía Hispánica y Reforma y Contrarreforma, por lo que resulta improbable la conexión entre los contenidos de una y otra, y por tanto, la comprensión global del periodo desarrollado.

La construcción conceptual de la contemporaneidad me llevó a desarrollar una escala de complejidad creciente basada en la taxonomía de Bloom (1956) y en la revisión posterior de Anderson (2000), escala que parte de la identificación de acontecimientos simultáneos o civilizaciones coetáneas, que continua con el establecimiento de relaciones entre ellos y que culmina con la explicación de una determinada realidad histórica a partir de estas relaciones. Finalmente, el último nivel corresponde a la capacidad de aplicar este modelo a realidades distintas, ya sean del pasado, del presente o del futuro.

En su base la contemporaneidad se sustenta en el concepto de simultaneidad, es decir en la historia sincrónica, pero en función de la amplitud de la unidad temporal aplicada permite también poner de relieve la historia sucesiva, la historia diacrónica.

Por esta razón la contemporaneidad puede ofrecer la doble perspectiva, sincrónica y diacrónica por la que abogan múltiples autores. Al respecto Koselleck afirma: “No se puede incurrir en el error de aplicar unilateralmente el punto de partida sincrónico o el diacrónico. Hay que seguir exigiendo que se empleen ambos procedimientos, que se complementan” (Koselleck, 1993, p. 286).

Este ejemplo puede ilustrar la cuestión: Si se pretende analizar el año 2015 en el aula, identificando acontecimientos sucedidos simultáneamente y se pretende relacionarlos entre sí, necesariamente tendremos que ampliar la unidad temporal a aplicar para poder captar realmente su significado. De esta forma si se aplica una unidad temporal más amplia, que en este caso, podría ser 2000-2015 permitiría identificar acontecimientos simultáneos, relacionarlos entre si y vincularlos a otros acontecimientos que los han causado observando además de la simultaneidad otros operadores temporales como la sucesión, la duración, la coyuntura, la causalidad, el cambio y la continuidad y vincularlos finalmente al eje pasado, presente y futuro.

Por todo ello, la contemporaneidad permite potenciar, por un lado, la comprensión del tiempo histórico, la formación de la temporalidad y de la consciencia histórica del alumnado y, por otro lado, constituye una forma de enseñar historia más comprensiva, funcional y competencial.

El proceso de investigación e innovación

Stenhouse afirmaba: “serán los profesores quienes en definitiva, cambiarán el mundo de la escuela, entendiéndola” (Stenhouse, 1998, p. 27).

Precisamente, como profesor de secundaria, ese ha sido y es el objetivo fundamental de esta investigación. Se trata de una investigación educativa dentro del campo de la didáctica de las ciencias sociales, basada en un enfoque cualitativo de tipo idiográfico, como es la investigación–acción, siguiendo un método de estudio de caso en su modalidad interpretativa, por lo que comparte con la etnografía algunos de sus métodos y características.

La investigación, se desarrolló durante todo el curso escolar 2012-2013 en el centro escolar FEDAC de Sant Vicenç de Castellet, situado en un pequeño pueblo (Sant Vicenç de Castellet) a unos 50 kilómetros al norte de Barcelona. Centro donde desarrollo mi actividad docente desde hace más de 20 años.

El modelo de investigación se basó en el modelo Whitehouse (1989) por su practicidad y sencillez de aplicación en un tipo de investigación como la presentada. Un modelo basado en 5 fases:

- observación/exploración
- Reflexión y planificación
- Aplicación de los instrumentos de análisis
- Evaluación y reflexión
- Actuación

Para su correcta aplicación se utilizaron diversos instrumentos de investigación que permitiesen una adecuada triangulación metodológica: La observación participante, los diversos textos y trabajos del alumnado, el cuestionario de carácter cualitativo y el focus- group.

Temporalmente la investigación se desarrolló de forma secuencial en cuatro momentos:

1. Se aplicó un cuestionario inicial al alumnado de primero de la ESO (12 años) que se complementó con dos focus-group, el análisis de los libros de texto y la metodología

aplicada en el curso anterior (Sexto de Educación Primaria). Todo ello con la intención de determinar la situación de partida del alumnado al inicio de la Secundaria obligatoria en relación al dominio de la contemporaneidad y del tiempo histórico en general.

El mismo cuestionario se aplicó al alumnado de cuarto de la ESO (15-16 años) al iniciar el curso escolar. Ello me permitiría por un lado establecer una comparación con el alumnado de primero de la ESO y, por tanto, determinar la evolución en relación al dominio del concepto durante 3 años de enseñanza de la historia y, por otro lado, establecer un punto de partida del alumnado de cuarto de la ESO antes de aplicar durante todo el curso escolar un proceso de innovación basado en la contemporaneidad.

2- Se desarrolló durante todo el curso escolar 2012-2013 un proceso de innovación e investigación con los dos grupos de alumno de cuarto de la ESO. Un proceso que siguiendo el currículum en vigor y por tanto basado en los contenidos propios del curso, se basó en la comprensión y aplicación de la contemporaneidad y por extensión de los distintos operadores temporales que constituyen el tiempo histórico.

Además de implementar el concepto en todas las unidades desarrolladas, a lo largo del curso se aplicaron de forma específica tres intervenciones didácticas, una por trimestre, que permitirían la obtención de información, no sólo de los resultados de aprendizaje del alumnado, sino también del proceso de construcción del conocimiento y de la formación de la temporalidad.

3. Al finalizar el curso escolar se aplicó un nuevo cuestionario al alumnado de cuarto de la ESO. Se trataba de un cuestionario de raíz cualitativa, que si bien no era idéntico al cuestionario inicial hacía posible la comparación cuantitativa y cualitativa entre ambos.

La comparación entre el cuestionario inicial y el cuestionario final permitiría validar el proceso de intervención desarrollado a lo largo del curso y a su vez valorar la aplicación de la contemporaneidad en el aula.

4. Finalmente, un año y medio después de finalizar el proceso de innovación didáctica se llevó a cabo un doble focus-group con algunos de los alumnos y alumnas que habían participado en él, con el objetivo de validar el proceso desarrollado y valorar el grado de contribución de este modelo a su realidad cotidiana.

Resultados de la investigación

La investigación desarrollada aportó una cuantiosa información relativa al proceso de enseñanza y aprendizaje del alumnado de secundaria en relación al tiempo histórico y a

la contemporaneidad, por lo que en esta ponencia, me centraré especialmente en la información obtenida de los dos focus-group realizados con los exalumnos un año y medio después de finalizar el proceso de innovación didáctica. Sin embargo antes de exponer estos resultados quisiera presentar a grandes rasgos algunos de los resultados obtenidos en las fases anteriores del proceso de investigación, para facilitar la interpretación de esta información.

Por ello en primer lugar me referiré a la información recabada en primero de la ESO. El alumnado de este nivel expresó que le gusta la historia y le otorga valor especialmente para tener cultura general y para conocer las civilizaciones del pasado. Estos chicos y chicas explicitaron haber aprendido historia de forma tradicional durante la Educación Primaria y afirmaron que la memoria es el instrumento esencial para dominarla.

Expresaron otorgar una gran relevancia a la datación y a la cronología para ordenar la explicación histórica pero, contrariamente, ni una cosa ni la otra fueron aplicadas adecuadamente en el análisis histórico.

La mayoría del alumnado evidenció grandes dificultades en el dominio del tiempo cronológico (datación y cronología), pero mostró una mayor capacidad de datar hechos relacionados con su propia vida, o bien de acontecimientos más mediáticos o más cercanos temporalmente que no aquellos acontecimientos históricos más alejados de su realidad.

En cuanto a la cronología pusieron de manifiesto una clara discontinuidad temporal llena de interferencias, con acontecimientos desordenados y sin establecer relaciones entre ellos, de forma que mezclan hechos y fechas sin sentido cronológico ni histórico alguno. De hecho, no entienden la posibilidad de ordenar los acontecimientos de forma diferente a la tradicional, es decir de más antiguo a más moderno pero, lo más relevante, como ya observaba Mattozzi (2000), es que el orden del discurso lo asocian siempre al orden temporal.

En definitiva, la adquisición del tiempo cronológico parece producirse al margen de la enseñanza escolar. Responde más a una adquisición intuitiva a partir de experiencias personales o por la influencia de los medios de comunicación que a un proceso de aprendizaje escolar.

En relación al dominio de la contemporaneidad, se pone en evidencia una gran dificultad del alumnado en todos los niveles de complejidad del operador, de manera que tan sólo un tercio de éste muestra la capacidad de identificar la simultaneidad de

acontecimientos vinculados a su entorno más cercano y menos del 12% a acontecimientos históricos.

En relación al segundo nivel de complejidad, es decir la capacidad de establecer relaciones entre acontecimientos simultáneos, prácticamente la mitad del alumnado establece relaciones temáticas o territoriales y tan sólo una cuarta parte establece algún tipo de relación temporal, ya sea causal o de simultaneidad.

Respeto al tercer nivel de complejidad, la capacidad de explicar una realidad histórica a partir de relaciones de contemporaneidad, el nivel mostrado es aun inferior, ya que tan sólo un 10% explica de forma lógica y coherente mediante algún tipo de relación temporal, por el contrario, la tendencia mayoritaria es la de citar acontecimientos uno tras otro de forma aditiva y sin utilizar ningún nexo temporal.

Finalmente en el último nivel, donde se requiere la capacidad de aplicar a contextos diferentes la identificación y relación de hechos simultáneos para explicar, la mayoría de los chicos y chicas son capaces de describir un hipotético futuro pero sin utilizar la prospectiva y sin aplicar relaciones temporales, por el contrario, mayoritariamente establecen proyecciones fantásticas o catastróficas más propias del mundo audiovisual que de la lógica histórica.

Por lo que se refiere a la comprensión y dominio de los distintos conceptos propios del tiempo histórico, la mayoría del alumnado es capaz de reconocer los distintos conceptos que lo estructuran, especialmente la causalidad y la simultaneidad, pero no dispone aún de los mecanismos para aplicarlos a la interpretación histórica. Igualmente parecen comprender el concepto de cambio y continuidad si bien es percibido más claramente en ámbitos que implican una mayor concreción como la tecnología o la economía y menos en ámbitos de mayor abstracción como la sociedad o el pensamiento.

Una parte del alumnado también parece comprender la relación temporal pasado, presente y futuro pero como en los casos anteriores raramente se aplica en el análisis histórico.

La interpretación de estos datos, me llevó a determinar que, a pesar de las dificultades manifiestas, la formación del pensamiento temporal de estos alumnos se encuentra en pleno proceso de construcción y que con una práctica continúa y adecuadamente secuenciada a lo largo de la secundaria obligatoria se podría contribuir eficazmente a su desarrollo¹.

A pesar de la información obtenida de los alumnos y alumnas de primero de la ESO, la investigación se centró especialmente en cuarto de la ESO, de forma que se aplicó una encuesta inicial de raíz cualitativa a 57 alumnos, 26 chicos y 31 chicas al iniciarse el curso y una encuesta final a 50 alumnos, 22 chicos y 28 chicas, al finalizar el mismo, tras desarrollar durante todo el curso escolar un proceso de innovación didáctica basado en la contemporaneidad.

No se establecieron encuestas idénticas, pero sí que permitían la comparación en relación a la aplicación de los distintos operadores temporales y especialmente al dominio de los distintos niveles de complejidad de dicho concepto².

Para poder establecer una comparación más objetiva entre ambas encuestas desarrollé un sistema para valorar cuantitativamente cada pregunta, pero también realicé una comparación cualitativa entre ambas que me permitiese valorar el proceso de innovación desarrollado.

Los resultados cuantitativos de la encuesta inicial pusieron de manifiesto un escaso dominio de los distintos operadores temporales así como de los cuatro niveles de complejidad creciente necesarios para un adecuado desarrollo de la contemporaneidad, de forma que tan sólo respondieron positivamente la encuesta 5 alumnos (8%) y no llegaron al mínimo 52 (92%)³.

Los resultados cualitativos certificaron esta situación, de forma que se apreció una progresión ciertamente limitada respecto primero de la ESO, a pesar de desarrollar contenidos de historia en tres cursos precedentes.

Igualmente se hizo patente una gran dificultad en el dominio de los distintos conceptos temporales, siendo especialmente grave en el caso de la datación.

En cuanto a la contemporaneidad, un 60% del alumnado demostró la capacidad de identificar acontecimientos simultáneos, un 42% de relacionarlos adecuadamente, un 34% de utilizar estas relaciones para explicar y tan sólo un 19% de aplicar este modelo a otra realidad, en este caso al futuro.

La encuesta final puso de manifiesto una amplia mejoría en el dominio de la contemporaneidad y de los distintos conceptos temporales. En este sentido el análisis cuantitativo mostró que 23 alumnos respondieron positivamente la encuesta (46%) y no llegaron al mínimo 27 (54%) y se produjo una progresión individual generalizada, (más del 80%) independientemente del nivel académico o del género.

Los resultados cualitativos fueron esperanzadores, mostrando una gran progresión en relación al alumnado de primero de la ESO y de la situación inicial en cuarto⁴.

De esta forma, el 85% del alumnado demostró la capacidad de identificar acontecimientos simultáneos, el 75% de establecer relaciones entre ellos (el 60% de hacerlo temporalmente). Igualmente el 60% fue capaz de utilizar estas relaciones para explicar y hasta el 43% demostró poder aplicar a realidades múltiples (pasado y futuro) este modelo.

A pesar de esta evolución positiva en todos los aspectos, consideré necesario saber hasta qué punto el modelo aplicado de la contemporaneidad podía contribuir, no sólo a la formación temporal del alumnado y a una mayor comprensión histórica, sino también a su funcionalidad social y a la construcción del pensamiento crítico y de la consciencia histórica.

Por ello un año y medio después de finalizar el proceso de innovación didáctica en cuarto de la ESO, utilicé un instrumento que permitiese observar estas cuestiones. De esta forma y, con la intención de obtener un mayor volumen de información, opté por realizar 2 focus-group distintos con un número reducido de chicos y chicas (4 por grupo). Ambos grupos se estructuraron de forma heterogénea, según género, base sociocultural familiar, procedencia y realidad académica o profesional en el momento de la realización de los focus-group.

En total 5 chicos y 3 chicas, todos ellos de 17 años, seis de los cuales estaban cursando bachillerato (3 el bachillerato científico, 2 el tecnológico y 1 el de ciencias sociales) y 2 chicos estaban cursando formación profesional (Ciclo Formativo de Grado Medio), por lo que tan sólo 1 alumno había estado desarrollando una asignatura de historia desde la finalización de la Secundaria obligatoria.

De los 8 exalumnos, 5 procedían del mismo pueblo donde se encuentra ubicado el centro escolar – Sant Vicenç de Castellet – y el resto de otros pueblos de la Cataluña Central. En relación al nivel sociocultural familiar, 2 de ellos formaban parte de familias con un nivel de estudios alto, 4 de nivel medio y 2 de nivel medio-bajo.

Las conclusiones de ambos focus-group fueron las siguientes

La mayoría afirmaron que les gusta la historia y dieron mucha importancia a su dominio para poder aplicarla a su realidad cotidiana, ya sea académica, laboral o personal. Todos ellos le otorgaron un gran valor para la comprensión del presente y para proyectar el

futuro de una forma lógica y coherente. A título de ejemplo CJ afirmó: “A mí me gusta mucho la historia para saber todo lo que ha sucedido en el pasado, poder saber por qué hoy estamos así, la tecnología que tenemos, como hemos evolucionado... para comprender el presente”.

Valoraron muy positivamente el proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia realizado en cuarto de la ESO, puesto que según ellos rompió con el modelo tradicional y les permitió desarrollar un modelo comprensivo de la historia. En este sentido la alumna MM destacó: “Yo creo que el sentido de lo que nos enseñaste era que aprendiésemos que la historia no es tan sólo aprender un conjunto de fechas y hechos sino que tiene consecuencias actualmente y que es necesario interrelacionarlos entre ellos para comprender”.

Los chicos y chicas demostraron una gran capacidad de aplicación en el análisis histórico, mediante la explicación y ejemplificación el dominio de diversos operadores temporales como la causalidad, la simultaneidad, el cambio y continuidad, la sucesión,... En este sentido, podemos ejemplificar la cuestión con la afirmación de AB: “Debido a la crisis económica la gente se radicaliza y seguro que surgirán partidos extremistas por los dos extremos que ganarán votos” –causalidad- o de CJ: “Creo que ha cambiado la tecnología muy rápidamente, pero hay alguna forma de pensar que seguramente piensa igual ahora, que sigue con la misma mentalidad, que piensa igual que hace 50 años, igual que en la época de Franco... tu pon 113 TV y ya verás” -cambio y continuidad-.

Pusieron de relieve un gran dominio de los distintos niveles de complejidad del operador contemporaneidad, de forma que demostraron comprender el concepto y su capacidad para identificar y relacionar acontecimientos simultáneos y para explicar en realidades históricas diversas. AA por ejemplo expresaba la importancia del concepto: “Lo que más me gustó, pero también lo que más me costó fue eso de la simultaneidad, que es eso de que en el mundo pasan muchas cosas a la vez y es necesario saber relacionarlas porqué lo que pasa en un lugar tiene consecuencias en otro”.

La mayoría de los entrevistados demostraron tener formada su conciencia histórica y haber desarrollado la capacidad crítica de la realidad, tanto de la vida política, como económica y social de España como de otras realidades del mundo. MM, por ejemplo afirmaba: “Básicamente nuestro presente está dominado por la globalización, por tanto muchos países y potencias tienden a agruparse. Nosotros estamos en Europa y

formamos parte de la UE. Actualmente hay crisis económica, como en el resto del mundo. Políticamente es un país fuertemente bipartidista. Actualmente gobiernan las derechas que tienen una visión retrógrada. A pesar de que forma parte del primer mundo, no es una potencia como EEUU. Encontramos desigualdades sociales, como las ha habido siempre. También encontramos conflictos militares por todo el mundo, los cuales siempre son motivados por intereses económicos de las potencias mundiales...”. Si establecemos una comparación del nivel de abstracción y de profundidad de las respuestas del alumnado, tanto en relación a la encuesta inicial de primero de la ESO como de las dos encuestas de cuarto de la ESO, demuestran una gran progresión. Las dificultades manifestadas en la comprensión y aplicación de algunos operadores temporales y mostrados por el mismo alumnado en cuarto de la ESO parecen claramente superadas.

En la capacidad de análisis del presente y la prospectiva de futuro se pone en evidencia en sus explicaciones un progreso extraordinario, tanto en el establecimiento de múltiples relaciones entre ámbitos de una misma realidad como en la vinculación con el pasado.

Destaca especialmente la progresión en su consciencia histórica y en la formación del pensamiento crítico, poco o nada desarrollado un año y medio atrás. FA decía: “Todo lo del crack del 29 se podía aplicar perfectamente a la realidad actual y está muy bien conocerlo. Me sirvió para comparar que sucedió en el pasado con el presente y para ver qué puede pasar en el futuro”. Y AI afirmaba: “Cuando miro las noticias y por ejemplo sale alguien en una rueda de prensa y veo el nombre del partido, aparte de si me gusta o no, intuyo su ideología, las intenciones que tiene y lo que su partido ha hecho en la historia”.

Pagès y Santisteban afirmaban: “Parece, pues, que al final de la educación obligatoria la imagen que el alumnado tiene sobre el tiempo histórico es la de una serie de paisajes de la historia borrosos e inconexos” (Pagès, 2008, p. 91). Yo creo, sin embargo, que enseñar y aprender historia desde y con la contemporaneidad contribuye decididamente a convertir ese paisaje en más nítido, interrelacionado y coherente.

Ciertamente resulta imposible determinar el grado de incidencia del trabajo realizado, mediante la aplicación de la contemporaneidad en cuarto de la ESO, en relación a la formación temporal de este alumnado y seguramente sería demasiado presuntuoso establecer una relación directa entre éste y la formación de su consciencia histórica o de

su pensamiento crítico, pero teniendo en cuenta que la mayoría de ellos no había vuelto a cursar historia desde entonces, parece evidente que enseñar y aprender historia desde la contemporaneidad ha contribuido decididamente a ello.

En definitiva, el proceso de investigación desarrollado permite demostrar la necesidad de establecer un currículum temporal, que desde los primeros años de escolarización hasta el final de la enseñanza obligatoria potencie la comprensión y aplicación de los distintos conceptos temporales y especialmente de la contemporaneidad, puesto que de ello depende en buena parte convertir la historia escolar en un instrumento realmente eficaz para la comprensión del propio presente y para la construcción de un futuro realmente deseable.

Referencias

Anderson, K. (2000). Recuperado de <http://es.slideshare.net/crp15/la-taxonomia-de-anderson.krathwohl.2001>.

Andolfato, G. (2002). La contemporaneità. La storia come discorso costruito mediante operatori. Quaderno N° 13 -14–Insegnare la storia mondiale per le Scuole Medie e Superiori: N° 33. Suplemento –Il Viaggi di Erodoto.

Bellver, A. (2001). *El tiempo en la historia. Una metodología dinámica y activa en la ESO*. Zaragoza: Edelvives.

Bloom, H. (1956). Recuperado de <http://www.eduteka.org/TaxonomiaBloomCuadro>.

Christian, D. (2005). *Mapas del tiempo. Introducción a la “Gran Historia”*. Barcelona: Crítica.

Koselleck, R. (1993). *Futuro pasado. Para una semántica de los tiempos históricos*. Barcelona: Paidós.

McNeill, J. R. y McNeill, W. H. (2004). *Las redes humanas, una historia global del mundo*. Barcelona: Crítica.

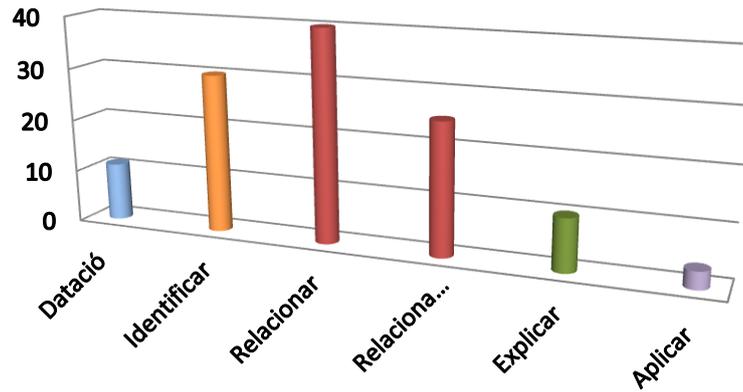
Mattozzi, I. (2000). La storia: scuola dei tempi. Eraldo Berti (a cura di). Atti della giornata di studio per insegnanti, educatori, genitori. Bassano. pp. 71-80.

Pagès, J. (2003). Ciudadanía y enseñanza de la historia. Reseñas de Enseñanza de la Historia. En Revista Reseñas. Argentina. N° 1, 2003, pp. 11-42.

Pagés, J. y Santisteban, A. (2008). Cambios y continuidades: aprender la temporalidad histórica. Jara, M. A. (coord.): *Enseñanza de la historia. Debates y Propuestas*. Universidad Nacional del Comahue. pp. 91-127.

Stenhouse, L. (1998). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.

¹ Gráfico 1 Dominio de la datación y de los niveles de contemporaneidad.



² Ejemplo pregunta encuesta.

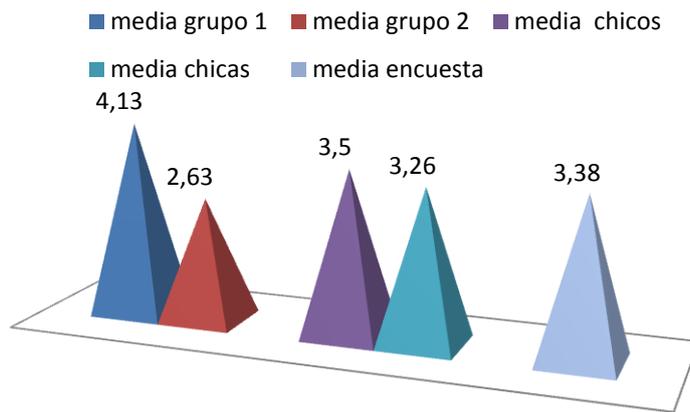
The survey question interface consists of two main parts: a grid of images for identification and a table for recording answers.

The first grid contains 10 numbered images (1-10) for identification. The second grid contains 10 numbered images (11-20) for identification.

The table below is used to record the answers for each question. The columns are labeled: PREGUNTA, RESPUESTA, DATA PERIODE, and OTRA RELACION PODER ESTABLECER.

PREGUNTA	RESPUESTA	DATA PERIODE	OTRA RELACION PODER ESTABLECER
PREGUNTA 1			
PREGUNTA 2			
PREGUNTA 3			
PREGUNTA 4			
PREGUNTA 5			
PREGUNTA 6			
PREGUNTA 7			
PREGUNTA 8			
PREGUNTA 9			
PREGUNTA 10			
PREGUNTA 11			
PREGUNTA 12			

³ Gráfico 2: Media encuestas.



⁴ Gráfico 3: comparación cualitativa encuestas.

