

Tiempo, historia y educación¹

Antonio VIÑAO FRAGO*

«¿Qué es, pues, el tiempo? Si nadie me pide que lo explique, lo sé; si quiero explicarlo a quien me lo pide, no lo sé». En estas tan conocidas palabras del capítulo XIV del libro XI de *Las confesiones* de san Agustín se halla ya implícita, con independencia de la explicación posterior, la dificultad —más bien imposibilidad— de proporcionar una conceptualización y caracterización del tiempo ajena a la pluralidad de experiencias del mismo. Todos sabemos lo que es el tiempo; es decir, todo ser humano, de una manera u otra, tiene conciencia del paso del tiempo, de lo que está antes o después de un momento determinado, de lo ya pasado y de lo porvenir. Posee una memoria y recuerdos, imagina y proyecta, vive y siente el transcurso del tiempo. Esta vivencia no es, sin embargo, homogénea ni única. El tiempo social, humano, es plural y heterogéneo. De ahí que sea posible construir tipologías del mismo, hacer su historia y analizar sus interrelaciones (Ramos Torre, 1992: IX-XII); reconstruir, en suma, la arquitectura temporal de esa estratificada, compleja y entreverada pluralidad (Pomian, 1990: 388-389).

Frente a la paradójica noción de un tiempo intemporal —abstracto y a la vez absoluto—, frente a un homogéneo y continuo, infinito y regular,

* Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Facultad de Educación —Centro de Formación de Profesorado—. Universidad de Murcia.

¹ Este artículo forma parte de una investigación sobre el espacio y el tiempo escolares. Su complemento —«Del espacio escolar y la escuela como lugar: propuestas y cuestiones»— aparecerá en el número 12, de 1993, de la revista *Historia de la Educación*, un número cuya parte monográfica estará dedicada al espacio escolar. Su desarrollo concreto —*Emploi et distribution du temps dans l'enseignement primaire en Espagne (XIXe-XXe siècle)*— se llevará a cabo dentro del proyecto coordinado por Marie-Madeleine Compère, sobre *Histoire du temps scolaire en Europe*, desde el *Service d'histoire de l'éducation* del *Institut National de Recherche Pédagogique* de París.

tiempo físico —por ello mensurable— y al también lineal tiempo cronológico —el de los anales y las crónicas, el de la historia anecdótica—, ese tiempo «*que es materia de la historia*», se define como un tiempo múltiple y plural. Esta es «*una deuda que el historiador ha contraído con la sociología*». Una deuda a la que responde mostrando la diversidad histórica de esa arquitectura temporal y las relaciones entre esa red de tiempos. Una red que Le Goff sugiere ampliar con la noción de «*memoria*» —y, por tanto, con la de olvido— (Maiello, 1988: 74-76), cuya reconstrucción, aplicada a la tarea u operación histórica, obliga a replantear la misma idea de la historia y el papel que ésta juega, junto con la educación, en su configuración.

El tiempo como construcción social y como relación

El tiempo social y humano —psicológico para unos, antropológico para otros— es «*un aspecto de la construcción social de la realidad*» (Luhmann, 1992: 165). De estas dos adjetivaciones, la primera —psicológico— corresponde a la distinción efectuada por S. Hawking (1988: 191) entre la flecha del tiempo termodinámica —«*la dirección del tiempo en la que el desorden o la entropía aumentan*»—, la psicológica —«*la dirección en la que nosotros sentimos que pasa el tiempo, ... en la que recordamos el pasado, pero no el futuro*»— y la cosmológica —«*la dirección en la que el universo está expandiéndose en vez de contrayéndose*»—. La segunda, es la que utiliza Pérez Alonso-Geta (1993) para referirse al tiempo humano frente a la noción de tiempo físico. Esta última adjetivación parece preferible. Ofrece una perspectiva más global que la de psicológico. Lo que parece más difícil de captar es la distinción que esta autora establece, dentro del tiempo humano como «*tiempo construido*», entre una «*construcción sociocultural*» y otra «*individual*». Al menos como ella la plantea. Esa construcción individual, «*tiempo-de-sí-mismo*» o «*conciencia del tiempo individual*», como la denomina, existe, por supuesto, pero su configuración sólo es posible a partir de elementos socioculturales tales como el lenguaje, los instrumentos y modos de control y medición del tiempo, la vivencia en sociedad de las relaciones entre las diferentes modalidades temporales y la memoria cultural. Es una construcción individual en el sentido de que es efectuada por cada ser humano y en el sentido de que conforma, de un modo axial, su mentalidad. Pero esa construcción individual —que tiene lugar en cada individuo— es sociocultural; depende de factores socioculturales y, en definitiva, de la estructura temporal de cada sociedad. Esta es la historia del tiempo que, al igual que ha sucedido con la sociología del tiempo, «*desborda sus límites*» (Ramos Torre, 1992: XV) y se convierte en un programa de investigación que acaba por afectar, en este caso, al propio discurso histórico.

¿Qué significa que el tiempo social y humano es un aspecto de la construcción social de la realidad?. En primer lugar, que, como advierte Luh-

mann, no hay confundir cronología y tiempo. Además, que esta construcción es consecuencia e implica el establecimiento de unas determinadas relaciones entre el pasado, el presente y el futuro, de una determinada «*temporalización de la experiencia en relación con un presente también determinado*» (Luhmann, 1992: 166-168). El tiempo es una «*relación*», no un «*flujo*». Se puede hablar, por supuesto, de la flecha de un tiempo determinado, de su irreversibilidad (Pomian, 1990: 387-388), pero lo característico del tiempo humano es esa

«facultad específica humana para tener una vista de conjunto y relacionar lo que, en una serie continua de hechos, sucede “más temprano” o “más tarde”, “antes” o “después”. Papel fundamental desempeña la memoria en este acto de representación en que vemos junto lo que no sucedió al mismo tiempo. Así pues, si me refiero a la facultad de sintetizar, hablo de la capacidad humana de imaginar como presente algo que, en realidad, no lo está, y relacionarlo con lo que en verdad sucede aquí y ahora. Se trata de una manifestación de la facultad humana de síntesis, que desempeña un papel decisivo en todas las formas de determinar el tiempo. Digámoslo con mayor precisión: sería absurdo formular que ahora son las cuatro, si no se tuviera en cuenta que antes eran las dos y después serán las seis. Conceptos como “antes” o “después” son manifestaciones de la facultad humana de representarse juntamente lo que no sucede al mismo tiempo y lo que los hombres viven como sucesos no simultáneos» (Elias, 1989: 86).

Esta facultad de síntesis y relación es la que crea y conecta, junto con la memoria, el «*espacio de experiencia*» y el «*horizonte de expectativas*»². El primero hunde sus raíces en el pasado, implica una mirada hacia atrás, desde un ahora determinado, a lo que ha sido o está ya hecho. El segundo extiende sus ramas hacia el futuro, mira adelante, hacia lo que se quiere ser o hacer. Es el mundo de los proyectos, de las opciones y posibilidades. Ambos ámbitos unen espacio y tiempo. Son, a la vez, espacio y tiempo. Ambos, a su modo, condicionan el presente inmediato y son, a su vez, condición suya. Por ello, esa experiencia temporal, el tiempo mismo, es un elemento clave en la evolución y formación de la conciencia humana.

Estas experiencia y conciencia temporales son, pues, una relación de mediación que lleva consigo un significado y una interpretación específicas, una representación y un sentido. En su configuración influyen, como dije, el lenguaje, los instrumentos de medición, control o aprehensión del tiempo, las interrelaciones entre las diversas modalidades y niveles temporales que coexisten en una sociedad y la memoria cultural de la misma. Un conjunto de aspectos, todos ellos, estrechamente relacionados. En definitiva, el ser humano no inventa por sí mismo la noción de tiempo, sino

² Tomo ambas expresiones de KOSELLECK, R. (1993): *Futuro pasado. Para una semántica de los tiempos históricos*. Barcelona, Paidós, p. 333.

que aprende, desde su infancia, tanto dicha noción como la construcción social que es el tiempo —su estructura, peso, sentido, efectos...—, una construcción a la que está indisolublemente unida. El tiempo es una invención, una construcción humana, y la representación que los seres humanos se hacen del mismo, el sentido que le asignan, depende, sobre todo, de los aspectos indicados.

Tiempo y lenguaje

Somos realidad; formamos parte de la realidad, pero sólo tenemos acceso a ella, de manera indirecta, a través de nuestras formas de representarla (Egán, 1991: 103). Una de estas formas es el lenguaje, la palabra hablada o escrita. Varias son las consecuencias de este hecho. Una es que cuando accedemos a la realidad, este acceso tiene lugar mediante un instrumento de mediación determinado —por ejemplo, el lenguaje escrito— que condiciona la misma representación. Otra consecuencia, es que no tenemos acceso a aquello que no es objeto de representación; o, si se prefiere, que no es posible pensar una realidad que no ha sido o no es representada bajo una u otra forma. O sea, que el pensamiento supone palabras —lenguaje interior, o como quiera llamársele— e imágenes mentales y, viceversa, que todo lenguaje implica pensamiento.

Estas consideraciones no son extemporáneas. Se refieren al poder creador del lenguaje. Vienen a decir que las cosas sólo existen en función de su nominación; a través de ella. Que la realidad y lo imaginario sólo existen cuando y como son representados. Quizás uno de los ejemplos más conocidos sea el de la diversidad cultural en la denominación y clasificación de los colores. Sólo captamos, como diferentes y singulares, aquellos a los que hemos dado un nombre. El ojo humano, y la mente, percibirán las diferencias y similitudes, separarán o agruparán los objetos en función del color según las denominaciones que estos reciban en su cultura (Luria, 1987: 34-46; Mecacci, 1985: 55-64). La desagregación y la indiferenciación son consecuencia de la existencia o inexistencia, respectivamente, de denominaciones específicas para los distintos aspectos de la realidad. La nominación de algo implica su existencia como objeto singular. La no nominación su inexistencia como tal. El lenguaje, la representación de lo real a través del mismo, configura para el ser humano la realidad que representa.

Al igual sucede con el tiempo, un aspecto axial de la realidad:

«La manera en que un pueblo siente las condiciones y los límites de su existencia aparece en el lenguaje y en sus comportamientos... Así pues, el tiempo de los chinos se refleja en su lenguaje y en su forma de actuar. Existe todo un vocabulario que se refiere al tiempo y una cierta lógica en la concepción y organización del tiempo en las palabras y en la vida entera» (Larre, 1979: 37).

Es por esta «*diversidad gramatical*» de las palabras y de la sintaxis del tiempo, por la que, según Ricoeur (1979), debe comenzar el estudio de su diversidad cultural, para seguir después, también en el ámbito lingüístico, con las diferencias en «*las formas del discurso*», los «*hechos de palabra*» y las categorías conceptuales sobre el tiempo. Nada tiene por ello de extraño que fueran los gramáticos los que en la India iniciaran la reflexión filosófica sobre el tiempo en el tránsito del siglo V al VI (Panikker, 1979: 71), que la plenitud del tiempo, conforme al plan divino de la concepción cristiana, se realice cuando el *logos*, la palabra, se hace carne, y que, en esta misma concepción, la palabra escrita, la escritura divina, dé fe, testimonio, el final de la espera y anuncie la *parusía*, la segunda venida de Jesús, cuya realización constituirá el término de la historia (Páttaro, 1979).

La ausencia, por ejemplo, de tiempos verbales en la lengua china que indiquen el pasado, el presente o el futuro —la ambigüedad en la expresión se resuelve en función del contexto—, los 22 caracteres que existen en la escritura de este país para referirse al tiempo —en la que, por cierto, el signo *Ts'eng*, el pasado, es más estático que el signo *Kuo*, el futuro—, o las distintas expresiones añadidas al término *Shih*, con que se designa en dicha lengua el tiempo en general, son una clara muestra de esta diversidad lingüística que condiciona la percepción empírica del tiempo (Larre, 1979). Como lo son, asimismo, las 13 palabras hindúes que designan el tiempo y las divisiones temporales en la cultura hindú (Bäumer, 1979) o el hecho de que un mismo término, *hantu*, sea el que sirva, en la lengua bantú, para dar nombre al espacio y al tiempo. Como ha expresado Kagame, «*a nivel del pensamiento profundo...las dos entidades se funden en una sola*», en un sólo término «*localizador*» que ubica la realidad de modo simultáneo, no escindido, en un espacio y un tiempo dados. Como, además, la lengua bantú no posee escritura, dicha fusión no parece ser consecuencia de una reflexión descontextualizada. Es el resultado de una representación o concepción «*puramente empírica*» (Kagame, 1979: 101-102).

Esta diversidad lingüística puede afectar a varios aspectos de la dimensión y representación temporal de la realidad humana.

A) Puede afectar, por ejemplo, a las mismas categorías de medición del tiempo. Y, en este caso, tanto a la denominación de los intervalos —eras, siglos, décadas, lustros, años, meses, semanas, días, horas, minutos, segundos...—, como a los modos de expresar dicha medición. Así, en efecto, podemos referirnos a un periodo en sí mismo y a su duración —por ejemplo, dos siglos, treinta años, un sexenio, veinte años y un día— o, en términos más relacionales, a la ubicación temporal de un hecho en relación con otra categoría de medición pasada o futura.

En la lengua española, por ejemplo, puedo decir «son las diez y cuarto» o «falta un cuarto para las diez» en función —si tomamos como instrumento de medición un reloj geométrico— de la proximidad de la manecilla mayor del reloj al lugar donde empieza y termina cada hora, el punto

más elevado de la esfera. En el primer caso expreso la idea de adición en relación con un momento y punto determinados y, en el segundo, la de falta o espera. En el primero, lo transcurrido o perdido, en el segundo lo que ha de transcurrir o porvenir. Más claras son las expresiones inglesas *A quarter past ten* y *A quarter to ten* —lo ya pasado y lo que falta para—, o la francesa *Dix heures moins quart* —idea de resta o sustracción que también puede reflejar el español: «las diez menos cuarto»— o las alemanas *Viertel nach Zehn* y *Viertel vor Zehn* —después y antes—. En comparación con estas lenguas el catalán ofrece otras formas peculiares. La hora se divide en cuatro cuartos que funcionan siempre como puntos de referencia de la hora que ha de venir. Así las 10'15 horas serían *un quart de onze* y las 9'45 horas *tres quarts de deu*. Incluso las 10'20 horas serían *un quart i cinc de onze* y las 10'25 *dos quarts menys cinc de onze*. En todos los supuestos la referencia final es la hora futura y las referencias parciales los cuartos. En definitiva, se mira al futuro desde el presente de una hora dividida en cuatro cuartos, teniendo siempre en cuenta los cuartos ya transcurridos, o sea, el pasado inmediato.

B) La diversidad lingüística en relación con el tiempo afecta, asimismo, a los conceptos y frases que expresan su transcurso o una relación o referencia temporal, así como a su existencia o inexistencia y a su significado o sentido.

Algunos de estos términos —nombres o adverbios— son clara y directamente temporales: antes/ahora/después, pasado/presente/futuro/, ayer/hoy/mañana, todavía, aún, cuando, entonces, siempre, nunca, jamás,.... Son términos que remiten a unas determinadas estructuras y relaciones temporales; su uso implica, por tanto, un pensamiento relacional y de síntesis. Otros suponen algún tipo de interacción o referencia a lo temporal. Unas veces se trata de dicotomías, tríadas u oposiciones. Tal es el caso de antiguo/moderno, progreso/reacción o decadencia, continuidad/cambio, evolución/reforma/revolución, avance/estancamiento/retroceso³. Otras expresan, simplemente, una más o menos estrecha interacción con la dimensión temporal: historia, memoria, recuerdo, proceso, flujo, duración, eternidad, inmortalidad, principio, nacimiento, génesis, maduración, muerte, caducidad, envejecimiento, final, porvenir, devenir, momento, ocasión, instante, coyuntura, intervalo, pausa, simultáneo, coetáneo, sucesivo, intermitente, experiencia, expectativa,.... No menos importantes, como aspecto lingüístico que condiciona la percepción del tiempo, son las expresiones o frases relativas al mismo. Ejemplos de esta diversidad lingüística serían, en castellano, expresiones tales como «los años que corren», «cada cosa a su

³ Sobre la evolución histórica de algunas de estas dicotomías u oposiciones, véase LE GOFF, J. (1991).— *Pensar la historia. Modernidad, presente, progreso*. Barcelona, Paidós, pp. 145-173 y 195-233. Asimismo, sobre la evolución del término «decadencia», véase LE GOFF, J. (1991).— *El orden de la memoria. El tiempo como imaginario*. Barcelona, Paidós, pp. 87-127.

tiempo», «perder el tiempo», «el tiempo es oro», «dar tiempo al tiempo» o el buen número de proverbios, dichos o refranes relativos a la dimensión temporal de la existencia humana (Loygorri y Murrieta, 1920; Martínez Kleiser, 1925).

C) Afecta también, sobre todo, a lo que Criado del Val (1992: 14-15) ha calificado como la expresión lingüística más compleja, al verbo, cuyo valor y complejidad deriva de la «*función relativa*» que lleva a cabo; es decir, del «*establecimiento de unas conexiones fundamentales basadas en el tiempo*». El verbo, «*núcleo del lenguaje*», es «*la más perfecta imagen, el más natural testigo y la primera conciencia del tiempo*». En su origen «*representa la conciencia de una diferenciación entre los sucesos pasados y los presentes*». La noción de futuro sería más tardía e iría unida a la expresión del «*deseo subjetivo*» (Criado del Val, 1992: 25, 28, 30).

El análisis gramatical y lingüístico del presente y del pasado, las dos nociones temporales que explican el origen del verbo, muestra la relación entre el decir y el pensar, entre el lenguaje y el pensamiento. En la lengua española, y en general en las indoeuropeas, es posible distinguir en el presente —instante o momento— entre un presente/presente, expresión máxima de la simultaneidad entre la acción o suceso y su verbalización, un presente por pasado o presente histórico —un recurso retórico bien conocido que da fuerza al relato al situar el pasado en un presente verbal— y un presente por futuro o anticipación de lo que se da por seguro —el «ahora vamos» o «mañana voy a tu casa»— que expresa la idea de un instante prolongado. La variedad de funciones y significados de los presentes posibles no termina ahí. Criado del Val (1992: 101-111) añade a los anteriores el presente «*de conato*», el «*analítico*», el «*perseverativo*» y el «*resultativo*», cada uno de los cuales ofrece una dimensión temporal distinta de su relación con el pasado y el futuro.

Al igual sucede con el pasado, el tiempo de la memoria y de la historia. Su idea fundamental es la irreversibilidad. Pero esta idea puede ser expresada de formas diferentes. Así, en las lenguas occidentales, este mismo autor distingue tres grupos:

a) Los idiomas, como el alemán, «*que sólo cuentan con una forma indicativa para expresar el pasado absoluto*».

b) Aquellos otros, como el francés y el italiano, «*que han perdido en su casi totalidad el uso del pretérito y sólo utilizan la oposición del perfecto con el imperfecto*».

c) Aquellos, por último, como el español, el portugués y en cierto modo el inglés, «*que utilizan un sistema compuesto por tres formas absolutas (pretérito, perfecto, imperfecto)*».

El perfecto —«he amado»— «*puede ser un antepresente inmediato y, en muchos casos, un copresente inscrito en la estructura del habla coloquial*». Indica una corta lejanía temporal. Los otros dos tiempos del pasado, el pretérito —«amé»— y el imperfecto —«amaba»—, son los tiempos de la na-

rración, «del relato de lo acaecido», y difieren entre sí «por la oposición puntual/durativo». El primero expresa un recuerdo preciso en relación con un momento dado. El segundo, ubicado también en un pasado remoto, un proceso de duración prolongada (Criado del Val, 1992: 121-122).

La conciencia del tiempo, su percepción y la construcción, por tanto, de la noción del mismo son operaciones mentales cuyos resultados difieren en función de la diversidad de formas verbales. No sólo en razón de este aspecto, como se está viendo, pero sí fundamentalmente en razón de él. No en balde esta forma gramatical constituye, como se indicó, «la más perfecta imagen, el más natural testigo y la primera conciencia del tiempo» (Criado del Val, 1992: 25).

D) Esta diversidad afecta también, por último, a las distintas maneras de nominar el tiempo, a las denominaciones que en una lengua o cultura recibe tal idea, a sus significados y a la evolución de los mismos.

Algunos ejemplos —el chino, el hindú y el bantú— han sido ya indicados. Ahora aludiré, con más detalle, a la distinción entre *krónos*, *aión* y *kairós*, los tres nombres que en la Grecia clásica se utilizaron para referirse al tiempo.

La distinción es conocida. *Krónos* sería el tiempo medible, singular, un intervalo de tiempo determinado, el tiempo objetivo. Por ello, por ser algo común a todos los tiempos determinados —el año, el día, el mes, la hora...— este término vino a significar «el Tiempo con mayúscula... que los griegos identificaron con el dios *Krónos*». *Aión*, que en principio significaba alieno o fuerza vital, pasó a ser la palabra utilizada para designar, primero, «las grandes eras o edades de la vida del mundo» y, después, la eternidad «concebida como totalidad simultánea de todos los tiempos». Con el término *kairós* se quería indicar «el momento adecuado, la ocasión propicia, la oportunidad», es decir, un momento, un intervalo breve no ubicado en el presente, en el ahora —el *nyn*—, sino en el pasado o en el porvenir (Campillo, 1991: 39-40 y 60-67; Chantraine, 1990: 42-43, 480-481 y 586).

Aún siendo la distinción relevante como ejemplo que muestra la correspondencia entre palabra y pensamiento —¿cómo pensar en algo no nominado? ¿cómo nominar algo no pensado?— y la evolución del significado de unos términos determinados en una misma lengua y cultura, no lo es menos el distinto uso que los filósofos griegos hicieron de ellos. Como ha advertido Antonio Campillo (1991: 60-67), lo que les preocupó, y a lo que dedicaron su atención, fue a la diferencia y relaciones entre *krónos* y *aión*, entre el tiempo y la eternidad. El término *kairós* no fue objeto de definición o análisis sistemático. Su reino era el de la acción y decisión, un saber práctico y no un saber científico. En él había opiniones —*doxai*—, no ciencia. En todo caso era un saber instrumental. Fundamental, por ejemplo, para el médico, el orador, el artesano o el político; en suma, para la vida práctica, donde no parecía posible observar o establecer leyes. De ahí que esta cuestión, el *kairós*, sí fuera objeto de atención, entre otros, por los retóri-

cos o, desde una posición diferente, por Aristóteles en su *Ética a Nicómaco*, al referirse a «una ciencia de la oportunidad» como un aspecto de la ética.

Medición, control y percepción del tiempo

¿Qué medimos y, por tanto, qué captamos cuando medimos el tiempo? ¿Qué concepción, qué sentido y uso del tiempo genera, o al menos promueve, una u otra forma de medición y control?

Ambas preguntas sugieren al menos tres cuestiones. Una es la de las relaciones entre el control del tiempo y el poder social. Como ha expresado Le Goff (1991: 185) «*en una sociedad la intervención de los que detentan el poder sobre la medición del tiempo es un elemento esencial de su poder*». De ahí que el calendario, la distribución y apropiación del tiempo —como la del espacio— haya sido siempre uno de los instrumentos del poder político, religioso o laico. Junto a la apropiación se hallaba —se halla— asimismo el control de su aplicación. Un control audible, visible y a la vez simbólico. El dominio social de la Iglesia católica en la sociedad medieval se reflejaba, por supuesto, en el calendario, pero también en las campanadas y en el reloj mecánico —un invento de finales del siglo XIII— situado en el campanario. El ascenso e independencia social de otros tiempos, frente al del monje y el de las iglesias, como el del artesano y el mercader, así como de los poderes locales, en manos de laicos enriquecidos, tuvo su expresión en el carillón de los relojes municipales asimismo ubicados en un lugar elevado y visible de los ayuntamientos, en ocasiones frente al del los campanarios de las iglesias (Gurevitch, 1979: 275-278; Le Goff, 1983: 45-75; Whitrow, 1990: 99-118 y 133-151).

Una segunda cuestión que suscitan tales preguntas es la de las relaciones, en este tema, entre la naturaleza y el ser humano. Unas relaciones en principio estrechas o de integración, en las que el tiempo es aprehendido y las actividades reguladas a partir de acontecimientos cíclicos de la naturaleza tales como la aparición y desaparición de la luna y el sol, su recorrido, la llegada de las lluvias o de las estaciones o las migraciones de los animales, y progresivamente disociadas como consecuencia de esa ilusión de dominio del tiempo —tiranía del mismo— que implican la precisión, exactitud y normalización ligadas a determinados cambios productivos —el tiempo de las fábricas, el cronómetro y el taller (Coriat, 1993)—, sociales —división social del trabajo, autodisciplina— y materiales —los procedimientos y artefactos de control y medición del tiempo—. Los dos hechos más característicos de este proceso quizás sean la normalización y determinación a escala mundial del tiempo en horas, minutos y segundos y la práctica generalización del reloj familiar e individual a partir de su primer uso social, más ostentatorio que utilitario, entre las clases altas del occidente europeo.

La tercera cuestión es la que interesa ahora destacar. Parte de un principio muy simple, en ocasiones mal entendido: el modo de medir y captar el tiempo condiciona y promueve una percepción determinada y no otra del mismo; es decir, la noción del tiempo, la construcción social y mental que es el tiempo es también resultado, entre otros factores, de los medios, referencias o tecnología que utilizamos para hacer visible y audible algo que ni se ve ni se oye.

El reloj mecánico, por ejemplo, no sólo permitió una sincronización más exacta de las acciones de los hombres, convirtiéndose, de este modo, en «*la máquina-clave de la moderna edad industrial*», sino que también era una máquina productora de energía «*cuyo producto*» eran las horas, los minutos y los segundos. Disoció «*el tiempo de los acontecimientos humanos*» y ayudó «*a crear la creencia en un mundo independiente de secuencias matemáticamente mensurables: el mundo especial de la ciencia*» (Mumford, 1971: 31-32). Su forma específica de hacer percibir el tiempo contribuyó a crear una nueva noción del mismo. Una noción diferente, por ejemplo, a la que ofrecían los relojes de agua —clepsidras— o de arena y diferente, asimismo, según su configuración y mecanismo.

Tanto en el reloj de arena como en el de agua hay una doble percepción material: la del tiempo transcurrido —el agua o arena que reposan en el fondo del recipiente— y la del que falta por transcurrir —lo que resta en la parte superior del mismo—. El paso del tiempo es también visible. La arena que cae y el flujo del agua lo materializan. El tiempo pasado no se pierde. Sus restos quedan ahí, como la memoria, incrementándose. Lo que ya no es sigue siendo y creciendo. Cuando el flujo ha terminado el recipiente da la vuelta y el ciclo comienza de nuevo (Wassef, 1991: 34).

En cuanto al reloj mecánico son conocidos los diferentes usos y percepciones que promueven el reloj del campanario de la iglesia, el municipal, el familiar de pared o mueble, el individual de bolsillo o muñeca —el tiempo oculto y el tiempo expuesto— o los diversos artefactos sonoros de los mismos, desde el cucú, que pretende introducir un elemento de la naturaleza, hasta el carillón que imita a las antiguas campanas. Quisiera sin embargo señalar, a título de ejemplo, algunas de las diferencias entre el reloj geométrico y el digital en cuanto a la percepción del tiempo. Y ello porque el progresivo desplazamiento, en el ámbito público y en el individual, del primero por el segundo, guarda una estrecha relación con la también progresiva difusión actual de la mentalidad a-histórica y del presentismo.

El reloj geométrico permite visualizar tanto el pasado, el tiempo transcurrido, como el futuro, el tiempo que resta. No del mismo modo que la clepsidra o el reloj de arena. En él no hay una materialización, unos restos y un flujo materiales. Sólo un desplazamiento y posición en un espacio, por lo general esférico, de unas determinadas manecillas unidas por un eje. Pero su configuración proporciona una visión espacial del tiempo. Del ya transcurrido y del que resta. Ubica el presente en un espacio dado y, en re-

lación con él, el pasado y el futuro. Ofrece, al fin y al cabo, una idea de continuidad y relación en la que el movimiento más perceptible del segundo —caso de existir— viene a identificarse con el fluir del tiempo.

El reloj numérico, por el contrario, es presente puro; sólo presente. Proporciona, como el discurso televisivo, «una percepción discontinua de una temporalidad fragmentaria». Al pulverizar el espacio, el tiempo queda reducido a una «sucesión absurda de instantes aislados». No hay flujo; tampoco un pasado y un futuro. Sólo un desgranamiento de los segundos. El tiempo no transcurre, salta. Lo que se nos ofrece es una visión numérica del mismo, «instantes congelados» que desaparecerán en la nada (Wassef, 1991: 33 y 36)⁴.

Modalidades y niveles del tiempo humano

El tiempo humano, en cuanto construcción social, es múltiple y plural. Esta pluralidad guarda una estrecha relación, como se ha visto, con el lenguaje —las formas de nominarlo o de referirse a él— y con los modos de controlarlo, medirlo y percibirlo. Pero no sólo se trata de una pluralidad intercultural. Es también intracultural. Es decir, la arquitectura temporal, las modalidades o niveles del tiempo humano, difieren de unas sociedades o otras y, a su vez, dentro de cada sociedad. O, si se prefiere, cada sociedad posee una estructura o relación propia de tiempos diversos. No de un solo tiempo, sino de una diversidad de modalidades o niveles del mismo.

Esta estructura, en cuanto red de relaciones, posee, además, un doble carácter opcional —diversas posibilidades de encajar y relacionar dichas modalidades o niveles— y constrictivo —limitaciones a dichas posibilidades, imposiciones—. Integra, a la vez, el tiempo personal, el grupal —el de la interacción y el organizativo o institucional— y el socio-cultural (Lewis y Weigert, 1992).

A) La percepción individual del tiempo, de su transcurso, y de las relaciones entre el pasado, el presente y el futuro constituyen el tiempo personal, un tiempo «sentido, más que medido» (Marc y Picard, 1992: 88). Un tiempo-vivencia condicionado por los aspectos antes analizados —el lenguaje, los modos de control y medición—, que es vivido, como tal tiempo, por alguien que a su vez posee unos determinados ritmos biológicos y psicológicos —cronobiología y cronopsicología (Asensio, 1993; Estaún, 1993)— y una también determinada percepción de su propia evolución y perspectivas temporales. El tiempo personal es, pues, una vivencia o per-

⁴ Sobre la fragmentación, discontinuidad y presentismo del discurso televisivo, remito a lo dicho en VIÑAO, A. (en prensa). «Cultura tipográfica y cultura televisiva. Lecturas intensivas y extensivas». En *Actas del I Congreso Nacional del Libro Infantil y Juvenil*. Madrid. Ministerio de Cultura y Asociación Española de Amigos del Libro Infantil y Juvenil.

cepción con un sustrato biopsicológico y un condicionamiento sociocultural. Una vivencia o percepción que abarca desde un instante o momento, unas horas, meses o años, hasta toda la secuencia de la vida de un individuo determinado —el tiempo biográfico— y desde el transcurso mismo hasta su intensidad o ritmo. La infinita diversidad de posibilidades sólo puede ser reflejada, de forma parcial, con algunos ejemplos.

El primero de ellos procede de *Pedro Páramo* de Juan Rulfo (1988: 79):

«Entonces ella se dio la vuelta. Apagó la llama de la vela. Cerró la puerta y abrió sus sollozos, que se siguieron oyendo confundidos con la lluvia.

El reloj de la iglesia dio las horas, una tras otra, una tras otra, como si se hubiera encogido el tiempo».

En este caso un estado o disposición anímica produce una percepción encogida del tiempo. La vivencia del rápido transcurso de las horas, una vivencia personal, hace que éstas al sonar se oigan *«una tras otra»* como si el intervalo entre ellas se hubiera reducido.

Los dos textos siguientes expresan la vivencia de la relación pasado-presente-futuro. Uno de ellos, el más conocido, pertenece a *El Parnaso español* de Quevedo (1992: 158-159).

*«Ayer se fue; Mañana no ha llegado
Hoy se está yendo sin parar un punto:
Soy un fue, y un será, y un es cansado.*

*En el Hoy y Mañana y Ayer, junto
Pañales y mortaja, y he quedado
Presentes sucesiones de difunto»⁵.*

El otro es también un texto poético. Su autor, Juan Ramón Jiménez (1983: 223), muestra esa misma tensión entre el pasado, el presente y el futuro pero desde una perspectiva contrapuesta. Si en el verso anterior la vivencia personal funde en uno los tres tiempos, en éste se diluye sin asirse a ninguno de ellos:

⁵ Al comentar este poema, incluido en *El Parnaso español* de 1648, James O. Crosby, responsable de la edición manejada y autor de su introducción, comentarios y notas, advierte la existencia de una carta de Quevedo a Manuel Serrano del Castillo, fechada el 16 de agosto de 1635, en la que también expresa esta idea de la vida como sucesión de presentes difuntos: «Hoy cuento cincuenta y dos años, y en ellos cuento otros tantos entierros míos. Mi infancia murió irrevocablemente; murió mi niñez, murió mi juventud, murió mi mocedad; ya también falleció mi edad varonil. Pues ¿cómo llamo vida una vejez que es sepulcro, donde yo propio soy entierro de cinco difuntos que he vivido?».

*«Hemos sido, seremos.
Sí, ¡pero nunca somos!»
¿cuando?»*

Expresiones como «el goteo del tiempo», «parecía eterno» o «que nunca iba a terminar», «pasó volando» o «el tiempo corre que vuela» reflejan esta variabilidad individual en la percepción de un flujo en sí regular. Otras veces dicha variabilidad va unida y depende de aspectos tales como la velocidad en el desplazamiento o la percepción del espacio. Para un miembro de la tribu de los masai un encierro de tres meses en la cárcel significaba la muerte (Dinesen, 1985: 165). Acostumbrados a vivir en espacios abiertos y a desplazarse por un territorio amplio, y con una noción del tiempo ligada a dicho hábitat y hábitos, la reclusión en un lugar pequeño y cerrado era percibido como algo eterno o sin fin. Una situación de este tipo acarrea la pérdida de la noción de un espacio y un tiempo personales como horizonte o expectativa. El resultado era el aniquilamiento y la muerte. Algo que no debe extrañar a quienes han sufrido o estudiado las alteraciones en la percepción temporal a consecuencia de estancias prolongadas en lugares reducidos o sin luz natural.

B) Un segundo nivel temporal, el del tiempo grupal, reviste dos modalidades: el de la interacción personal y el organizativo e institucional.

Las diferencias entre ambos afectan a su intensidad constrictiva, al contexto en que se producen y, sobre todo, a su grado de formalización. El tiempo de la interacción personal es el reservado o marcado para la relación con el otro u otros, de un modo en parte informal o, al menos, fuera de las organizaciones burocráticas. Depende, en cuanto al grado y tipo de constrictión y de formalización, de la posición social y relación que existe entre quienes interactúan, así como de los hábitos sociales relativos, por ejemplo, a la puntualidad, los momentos establecidos para el encuentro, el uso o no de agenda, el encaje temporal con otras actividades, etc.

Mayor interés parece tener, para la educación formal, el tiempo organizativo o institucional. Abarca tanto el tiempo —intervalos horarios— en que la institución en cuestión —por ejemplo, la escuela— permanece abierta y en funcionamiento, como la distribución del tiempo en el seno de la misma; es decir, la asignación de unos tiempos específicos para unas tareas determinadas y los tiempos de la biografía personal, o edades, que en ellas deben transcurrir o de hecho transcurren.

C) El tiempo sociocultural ofrece, asimismo, diversas modalidades. Una, ya referida, correspondería a los usos y prácticas de cada sociedad en relación con el tipo de calendario y su configuración interna —periodos, duración— en años, estaciones, meses, semanas y días (Le Goff, 1991; Zerubavel; 1992). Otra, a los momentos y ciclos establecidos para unas u otras actividades: días de trabajo y de descanso, fiestas, vacaciones, distribución semanal y diaria de las comidas, del sueño, el trabajo, el descanso u ocio,

los desplazamientos, los encuentros familiares o con amigos, la asistencia a la escuela o a espectáculos, etc. (Lewis y Weigert, 1992).

Junto a estos tiempos socioculturales, de índole en buena parte institucional —en el sentido de que constituyen pautas culturales sedimentadas a modo de instituciones—, hay otros aspectos también socioculturales del tiempo que enlazan los contextos organizativos y culturales con el personal. Me refiero al ritmo del tiempo social, al grado de constricción o permisividad en relación con el calendario y los tiempos y ciclos establecidos en una sociedad determinada y al encaje temporal que cada individuo debe llevar a cabo tanto en su dimensión cotidiana, diaria o a corto plazo, como en su dimensión biográfica. Una dimensión biográfica que guarda relación, a su vez, con la división social de la vida en etapas o edades y la caracterización, principio y fin de cada una de ellas. Las ideas y pautas en relación con las edades de la vida del ser humano, sus límites temporales, características y diferencias varían de una sociedad y época a otras. Y no sólo a causa de las modificaciones en la expectativa media de vida, sino también de la ubicación en el tiempo de determinados comportamientos, ritos o acontecimientos tales como el matrimonio, la incorporación y salida del sistema educativo o del mundo laboral, el servicio militar, la primera comunión —en las sociedades católicas—, la puesta de largo o presentación en sociedad —en determinados círculos sociales— o en la entrada en la mina junto al padre —en otros ámbitos sociales—. La secuencia temporal de la vida humana, el tiempo biográfico, es a la vez personal y social. Una mezcla de memoria y recuerdos, de expectativas y posibilidades entrecruzadas, de institución en institución, de status en status, desde la infancia a la vejez.

La operación de encajar esta diversidad de modalidades y niveles es, pues, doble. Por un lado está el encaje cotidiano, del día a día, los ajustes y desajustes, los conflictos a corto o medio plazo y la supeditación de unos tiempos a otros, la configuración de una jerarquía temporal. Por otro, un encaje a largo plazo con una mirada también doble: retrospectiva, hacia el pasado, y prospectiva, hacia el futuro. De este modo la revisión biográfica se presenta como una operación de reconocimiento de los caminos recorridos y de las posibilidades perdidas, de lo que fue, en cada momento, y de lo que pudo haber sido; de ajuste, en suma, con el tiempo pasado. Los proyectos, el horizonte de expectativas, implican, por su lado, un encaje de tiempos y acciones en un contexto de posibilidades. Pero esta biografía personal sólo se construye a partir y en el seno de una arquitectura sociotemporal determinada. De aquí que el estudio de esta red de niveles y modalidades temporales y, en especial —por su alto grado de constricción y su carácter formalizado—, de las organizativas e institucionales, entre las que se hallan la escuela y el sistema educativo, constituya un lugar privilegiado para analizar esas jerarquizaciones o los distintos modos de encajar unas y otra modalidades (Lewis y Wiegert, 1992).

Memoria individual y memoria cultural

«...la memoria, y la historia en la medida en que está construida sobre jirones de la memoria, son obligatoriamente selectivas», decía Georges Duby al responder a la cuestión planteada por Guy Landreau sobre la posibilidad o imposibilidad de «comprender» la mentalidad de un campesino medieval (Duby, 1988: 63). En efecto, la memoria es selectiva. Como lo son el olvido y el aprendizaje. Pero, como el tiempo, es también múltiple. Además, sitúa lo recordado en el tiempo, en un tiempo determinado y en relación con otros hechos y acontecimientos. Constituye, pues, un elemento clave para estructurar esa red de relaciones que es el tiempo. Una red de relaciones que se configura, de modo interactivo, tanto en los individuos como en los grupos. Y en cada uno de ellos a su vez, también de modo interrelacionado, en diversas modalidades o formas. En este caso también, como en el tiempo, no hay memoria sino memorias.

A) La memoria individual, por de pronto. Una memoria que puede referirse al simple recuerdo de textos, cuentos, chistes, anécdotas, frases, hechos, espacios y recorridos de una ciudad o cualquier otra circunstancia. Que incluye, asimismo, un número determinado de habilidades y hábitos de índole artesanal —desde conducir un vehículo, hasta preparar una comida, herrar un caballo o programar un vídeo— y social —pautas sociales de interacción y relación, de encuentro y comportamiento—. Y que, en su dimensión más profunda, constituye el elemento básico de la noción del yo, de la identidad personal. Esta última dimensión de la memoria individual se construye, en parte, sobre la conciencia temporal, sobre la revisión biográfica del pasado, a la que antes aludí, en relación con los otros y lo demás. Responde a la pregunta ¿de dónde vengo?, prepara la respuesta al ¿dónde estoy? y anticipa el ¿adónde voy? Las cuatro dimensiones indicadas son, respectivamente, las que Connerton (1989: 22-23) ha denominado memoria cognitiva, memoria-hábito, memoria-hábito social y memoria personal.

Esta memoria es la que configura la unidad del sujeto que recuerda y evoca. Su índole selectiva, desde un presente que funde los presentes difuntos que se rememoran, adquiere cohesión gracias a ella y, a la vez, le da coherencia y forma. Por eso se ha dicho que

«...somos, fundamentalmente, memoria: estructura interior que confirma comportamientos y actitudes ante lo que nos rodea; eco de las voces que han hablado en nuestra personal historia y que han ido, en sus respuestas, conformándola» (Lledó, 1992: 211).

B) La memoria cultural —colectiva o compartida, según otras denominaciones— se forma a partir de unos soportes, en unos lugares y mediante unas prácticas sociales también determinadas, en bastantes casos de índole

le institucional; es decir, en el seno de instituciones expresamente configuradas para conformarla, conservarla y transmitirla.

La memoria del pasado son sus trazos y huellas, sus restos y rastros: producciones orales, escritas, icónicas o simplemente objetos, restos materiales en un sentido estricto (Le Goff, 1991: 131-183). Su formación y custodia ha estado siempre ligada al poder. La memoria colectiva como instrumento de poder ha sido la que ha hecho posible el archivo, la biblioteca y el museo, lugares todos ellos de conservación, recuperación y olvido, por antonomasia, de la misma (Bouza Alvarez, 1992; Gimeno Blay, 1993). Su transmisión y enseñanza, la transmisión del saber colectivo, se ha confiado en parte, cada vez más, también de un modo específico, a la escuela y al mundo académico. Ha habido y hay otros lugares de producción de la memoria colectiva. Por ejemplo, el religioso, el familiar, el asociativo y el laboral. Pero el archivo y la biblioteca, junto con el museo, la escuela y la erudición son, a diferencia de los anteriores, instituciones específicamente creadas y configuradas para conservar, recrear y transmitir tanto la memoria y el saber acopiados como los silencios y olvidos acumulados. Su aparición ha ido ligada, además a la pérdida y devaluación de los modos, lugares y soportes de conservación y transmisión oral propios de las sociedades de oralidad primaria. Hacer la historia de tales lugares e instituciones es hacer, en parte, la historia de la cultura escrita y de sus modos específicos de producción, selección, conservación y transmisión de la memoria y el saber colectivos, así como de los silencios y olvidos asimismo colectivos. Es en definitiva, hacer la historia de la historia, porque la génesis de la historia como saber y del historiador como profesión no se entiende si no es a partir del cronista que trabaja de forma aislada o en un contexto institucional, pero por encargo, para el poder político, económico o religioso, o del anticuario, el archivero o el bibliotecario; es decir, de quienes por saber leer los textos y escrituras antiguas eran encargados por dichos poderes de conservar, clasificar y estudiar aquellos documentos que favorecían sus intereses o que emanaban de ellos.

Precisamente porque estas instituciones son lugares de la memoria que, al igual que sucede en el plano individual, constituyen el soporte biográfico de la identidad de un grupo o sociedad determinadas, es por lo que los regímenes totalitarios destruyen o relegan al olvido, en una especie de amnesia colectiva, todo lo que contradice o queda fuera de su visión del pasado y de la historia. Precisamente por ello, asimismo, la aniquilación de una cultura escrita sólo es posible mediante la destrucción de su patrimonio documental y bibliográfico. Los ultranacionalistas serbios que el 26 de agosto de 1992 ordenaron destruir, con bombas incendiarias, la biblioteca de Sarajevo y, con ella, el Instituto de Estudios Orientales y los manuscritos árabes que almacenaba —en un «*memoricidio*» similar, como se ha recordado, al llevado a cabo casi cinco siglos antes por orden del cardenal Cisneros en la Puerta de Bibirrambla de Granada—, lo hicieron sabiendo

que éste era el único modo de borrar la memoria de la cultura impresa y manuscrita que atesoraba, así como la idea de una institución en la que convivían documentos y textos de diferentes culturas (Goytisolo, 1953: 55-56). Sólo las llamas y los cascotes, el fuego y el derrumbe, podían transformar en olvido la memoria de esta convivencia intercultural facilitando, de este modo, la falsificación histórica. Una realidad ya entrevista como ficción por Italo Calvino (1989: 61-64 y 86-87), mediante un procedimiento no tan brutal, pero no por ello menos efectivo, al relatar como la cultura y literatura «cimerias» —una lengua ya desaparecida a cuyo estudio se dedicaba el extraño profesor Uzzi-Tuzii del «*Instituto de lenguas y literaturas botnio-úgricas*»— estaban siendo destruidas por «*los nacionalistas cimbrós*» que difundían «*materiales apócrifos*» con el fin de demostrar la inexistencia de dicha cultura y apoyar así sus «*reivindicaciones territoriales*».

En esta memoria cultural o colectiva hay que distinguir, a su vez, entre memoria social y reconstrucción histórica, dos ámbitos relacionados y diferenciados (Connerton, 1989: 13). Las sociedades recuerdan, por ejemplo, mediante las conmemoraciones. Tales manifestaciones visibles, junto con el calendario —festividades, santoral— y la escritura monumental, son a la memoria social lo que las artes de la memoria son al recuerdo individual de frases, textos, informaciones o hechos.

Las ceremonias conmemorativas combinan oralidad, texto e imagen. Son representaciones visibles con un cierto ritual o formalismo en relación con la presencia, disposición y comportamiento de quienes en ellas intervienen. La disposición espacial y temporal de tales presencias y actuaciones, los lugares que se ocupan, las intervenciones, las posturas, los gestos y las palabras pronunciadas desempeñan un doble papel: sirven para recordar, pero también para mostrar, mediante el recuerdo, quien ostenta el poder de recrear y conmemorar el pasado, es decir, de darle el sentido «correcto» (Connerton, 1989: 41-71).

El discurso y la operación histórica juegan un importante papel en la determinación, configuración y sentido de esta modalidad de memoria social. Las conmemoraciones, como los olvidos, son acontecimientos sociales normalmente promovidos por el poder político, económico o religioso con el soporte de un cierto discurso histórico. Además, el historiador aparece un poco antes, durante los actos, e inmediatamente después, para apoyar, refutar o matizar el hecho conmemorativo, el modo en que se ha desarrollado, y la apropiación e interpretación de que ha sido objeto lo conmemorado. Su trabajo explica en parte el porqué de una conmemoración o un olvido, el cómo esta conmemoración se lleva a cabo y el tipo de recreación o interpretación que pretende dársele o que se le ha dado. El papel del historiador y su posición en relación con la conmemoración forman parte de la representación. De una manera u otra su tarea resulta afectada por el proceso conmemorativo, un proceso que le fuerza a tomar una u otra posición frente al mismo. Tres ejemplos recientes pueden contribuir a aclarar lo indicado.

Durante los años 1988 y 1989 tuvieron lugar en España y Francia, respectivamente, las conmemoraciones del bicentenario de la muerte de Carlos III, nuestro monarca «ilustrado», en el primer caso, y de la revolución francesa, en el segundo (Viñao, Guereña, Aymes, 1991; Julia, 1989). Asimismo, en el año 1992 se ha conmemorado el quinto centenario de la llegada de Cristóbal Colón a tierras americanas. En los tres casos el proceso conmemorativo ha implicado a los poderes políticos y sociales, al mundo de la cultura, a los medios de comunicación y, cómo no, a un buen número de historiadores. Durante los años indicados —poco antes, durante ellos y algún tiempo después— los historiadores hemos dedicado buena parte de nuestro tiempo al estudio y reinterpretación de los hechos conmemorados. Había dos buenas razones para ello: la existencia de fondos públicos y privados específicamente destinados a realizar y publicar tales estudios y el aprovechamiento del interés de los medios de comunicación por todo lo relacionado con dichos acontecimientos. La producción escrita y oral, las exposiciones, los seminarios, charlas y coloquios sobre lo conmemorado se han prodigado por doquier. La historia, memoria y recuerdo, recreación e interpretación del pasado, ha vivido al ritmo de las conmemoraciones y aniversarios.

Las conmemoraciones y olvidos, las opciones tomadas y la manera de efectuarlas constituyen ya toda una apropiación del pasado con un sentido determinado. No se conmemora porque sí ni en abstracto, sino desde un espacio y un tiempo concretos y con unas miras y unos propósitos identificables. Ello implica una determinada visión de los procesos y acontecimientos históricos y no otra. Por de pronto lo conmemorado se considera digno de tal; bien por positivo y beneficioso o por su carácter simbólico o ejemplar —si fue efectuado por miembros del grupo que conmemora—, bien por execrable —efectuado por miembros de otro grupo contra quienes pertenecían a aquel que rememora—. En otro caso sería relegado al olvido. Cualquier observación o interpretación que ponga en entredicho o que, incluso, no se ajuste a lo esperado, es desechada o marginada. No se considera oportuna. La recuperación de Carlos III como monarca «ilustrado», así como de aquellos de sus ministros que pretendieron «modernizar» y «europeizar» una España atrasada no podía ser pasada por alto doscientos años después, en la década de los 80. Hubiera sido inimaginable en la de los años 30 o, por razones distintas, en las de los 40 ó 50 —como lo hubiera sido, en 1973, conmemorar el centenario de la primera república o, en 1981, el cincuentenario de la segunda—, pero venía como anillo al dedo en la de los 80. Cualquier consideración que pudiera poner en entredicho la imagen del rey progresista o del reformismo modernizador de sus ministros quedaba desechada. Caso de producirse, como se produjo, sería en los márgenes del proceso conmemorativo, fuera del circuito de actos más o menos públicos u oficiales.

Tiempo e historia —o los tiempos de la historia—

Hay un *«tiempo que es materia de la historia»*, un tiempo no único ni lineal, sino múltiple y diverso. El historiador, continua Le Goff, debe *«tratar de definir esta pluralidad»* de tiempos y *«ver las relaciones que existen entre ellos»*. Además, debe *«ampliar la idea de tiempo con la de memoria»* y hacer la historia de la memoria (Maiello, 1988: 74-78). La historia, pues, tampoco mantiene un solo tipo de relación con el tiempo, no posee una dimensión temporal única ni remite a una única noción del mismo.

Sin embargo, en sus conversaciones con Georges Duby, Guy Landreau le preguntaba, por una concreta y especial relación existente entre la historia y el tiempo. Una relación marcada por esa al parecer *«misión específica del historiador»* que diferencia la historia de otras disciplinas: la de *«hacer prevalecer, sobre cualquier otro delirio de comparación, el rigor de lo cronológico»*. En su opinión, *«la cronología es absolutamente decisiva para la historia»*; hasta tal punto, decía, que *«no hay historia si no hay un trabajo cronológico»*, o sea, *«más que allí donde se es capaz de establecer una cronología»* (Duby, 1988: 55-56). La reivindicación del trabajo cronológico como algo específico, entre otros, de la historia, supone en principio una cierta recuperación, como productos históricos, de los anales y las crónicas, dos tipos de textos antaño despreciados por los historiadores por considerar que carecían de estatuto científico. Esta reivindicación no pretende desde luego atribuírselo, pero sí recordar su contribución a la génesis de una determinada idea de temporalidad y de una red de relaciones textuales configuradas en torno a la misma.

Como ha indicado Jack Goody (1985: 105-108), el origen de la historia, como práctica social, se halla en las listas de acontecimientos, sucesos, reyes y genealogías. Esta fue una de las primeras finalidades —tras las administrativas y económicas— para las que se utilizó, entre los sumerios, la escritura. Las listas constituían archivos o registros de la memoria, situaban tales hechos en el tiempo, los ordenaban y relacionaban. Introducían la temporalidad como elemento ordenador y de relación, es decir, como referencia significativa. El paso de la lista a los anales sólo fue cuestión de tiempo. Como lo sería el de los anales a la crónica. Tales registros, además, se configuraban en función del calendario o del acontecimiento. En ambos casos era necesario algún tipo de cómputo temporal que permitiera la ordenación de la información recogida, así como su despliegue y revisión. La cronología, en las tres acepciones reconocidas por la Real Academia Española, como *«ciencia que tiene por objeto determinar el orden y fechas de los sucesos históricos»*, como *«serie de personas o sucesos históricos por orden de fechas»* y como *«manera de computar los tiempos»*, había nacido. Y al nacer había traído consigo una ordenación que implicaba un criterio y una selección previas, es decir, una visión determinada de la realidad que permitiera ordenarla y registrarla y que diera automáticamente un sentido

temporal y relacional a lo inscrito. Desde esta perspectiva, los anales y las crónicas «*más que anticipaciones fallidas del discurso histórico consumado que supuestamente encarna la historia moderna*», deben ser vistas como «*productos particulares de posibles concepciones de la realidad histórica*», «*concepciones alternativas*» que proporcionan ya una determinada «*experiencia*» de «*temporalidad*» y, por tanto, de «*historicidad*» (White, 1992: 21-22 y 186-187). Las listas de nombres o acontecimientos, como los anales y las crónicas, ubicaban lo acaecido en el tiempo y establecían relaciones de coetaneidad y sucesión —a la vez/antes/después— que podían ser la base de posteriores análisis y reordenaciones. En último término, instalaban la temporalidad en el núcleo central del texto como referencia o elemento que le daba sentido y hacía posible la experiencia y conciencia temporales de índole histórica.

Si hay varios tiempos, si el tiempo es una construcción social, no podemos «*confundir cronología y tiempo*». Pero tampoco podemos desconectarlos. La cronología «*compara e integra movimientos que no están presentes en simultaneidad;... establece relaciones entre el pasado y el futuro*» y «*liga la experiencia del cambio en la vida cotidiana con la estructura relacional del tiempo*». Como «*la relevancia del tiempo... depende de la capacidad para mediar las relaciones entre el pasado y el futuro de un presente*», la cronología promueve, por sí misma, una determinada experiencia y conciencia temporal que se articula a partir de ella (Luhmannn, 1992: 165-168).

¿Qué es una fecha?. Por de pronto un número dentro de una serie de ellos. Pero no sólo eso. Es también un tiempo cualificado por un acontecimiento que le da sentido. Cuando E. D. Hirsch (1987: 152), en su *Cultural Literacy*, incluía unas fechas determinadas y no otras al principio de su lista de 5.000 nombres, palabras y frases que, según su particular criterio, todo estadounidense debía conocer para no ser considerado un analfabeto cultural, es porque entendía que dichas fechas tenían un significado que debía ser conocido y recordado por la sola referencia numérica. 1492 puede ser, y lo es, el título de un film, pero sólo porque dicha fecha sugiere o dice algo al que la oye o lee. Tiene un significado en general conocido —o varios significados, por no decir múltiples—, como lo tiene 1789 para un europeo —sobre todo si es francés— o 1936 para un español. La cronología una fechas y acontecimientos y, al unirlos, ubica a estos últimos en un espacio temporal determinado dándoles un sentido y relacionándolos con otros acontecimientos que quedan situados, de este modo, antes, después o en el mismo intervalo.

La cronología permite las periodizaciones históricas —décadas, siglos, edades, eras—, así como la ubicación temporal de aquellos procesos o movimientos que reciben una denominación determinada —Ilustración, Renacimiento, Reforma, Revolución industrial—. La división en siglos es, por supuesto, puramente convencional. Se habla del fin o del principio de un siglo como si algo terminara o empezara. De hecho, nada termina o em-

pieza salvo el siglo. El año 1899 o el 1900 no son en nada diferentes, desde un punto de vista cronológico, al 1844 o el 1930. Aún siendo así, aún tratándose de una convención, los seres humanos conceden una especial significación a los últimos o a los primeros años de cada siglo. Algo muere y algo nace con ellos, como algo muere y algo nace el 31 de diciembre y el 1 de enero de cada año. Incluso en ocasiones —sobre todo cuando finaliza o empieza un milenio— este hecho influye en sus imaginación, así como en sus vivencias y comportamientos. Los números, convertidos en fechas, cobran vida.

La división en edades y la periodización de procesos como los indicados, plantea un problema adicional. Lo usual, en estos casos, es buscar una fecha significativa como comienzo o final —por ejemplo, 1492 y 1789 para la Edad Moderna—. De hecho, también es ésta una convención, si bien no sólo cronológica ya que la elección del año se hace en función de un acontecimiento acaecido durante el mismo. El carácter convencional de la elección se hace evidente cuando tratamos de aplicar tales fechas o criterios a otras culturas o civilizaciones. Como ha indicado Duby, *«la noción de Edad Media no tiene valor»* más que en *«la historia de la cristiandad latina; no hay una Edad Media bizantina, como no hay una Edad Media musulmana o china»* (Duby, 1988: 125). Tanto en este caso, en el de las edades, como en el de los movimientos o procesos generales, la denominación y las fechas de inicio y final son convenciones no aplicables a las culturas no europeas u occidentales que incluso, como tales convenciones, ofrecen variaciones o no son aplicables por igual a todos los países que forman parte de ellas.

De un modo u otro, en uno u otro caso, una fecha no es un número. Como en un partido de tenis, cada punto es un punto, pero algunos de ellos cobran una relevancia especial por su relación con otros —por ejemplo, el punto final de un juego, de un set o de un partido—. Esta significación no procede de sí mismo sino del lugar que ocupa y de la relación que mantiene con otros. De ahí que el *«rigor cronológico»* sea necesario para *«establecer relaciones»* y de ahí, también, *«el peligro»* de *«los largos paseos transdiacrónicos»* y del recurso a los *«datos prácticamente infechaables»*. *«Fecha, siempre fecha, lo más aproximadamente posible y ubicar en el espacio»* son dos tareas necesarias para establecer

«la trama cronológica sobre la que juegan los mecanismos entrecruzados de múltiples instancias, sobre la que reposan las indisociables correlaciones de un conjunto. De un conjunto cuyos diversos elementos no se mueven al mismo tiempo. De aquí la necesidad de fechar con la mayor precisión posible las disonancias, las permanencias, los resurgimientos» (Duby, 1988: 120-121).

Esta dimensión relacional de la cronología y del tiempo plantea al historiador un doble problema de enfoque. Dónde situarse, o bien desde dón-

de escrutar lo ya acontecido, constituiría un primer dilema. Qué lapso de tiempo cubrir, o cómo unir tiempo y recreación, sería una segunda cuestión. Ambas remiten a la pluralidad del tiempo histórico.

El primer dilema ofrece dos peligros: el contextualismo y el presentismo —como forma de anacronismo, no como conciencia del presente desde el que se historia—. Ambas tendencias niegan la dimensión temporal de la relación. En la primera prevalece el pasado. Los hechos sólo pueden ser explicados, se dice, en su contexto. El carácter histórico o no de un estudio depende de que las ideas, hechos y personas se sitúen o no en su propio contexto histórico (Scott Smith, 1992: 13). Salir de él para efectuar comparaciones, elaborar teorías o hallar tendencias explicativas generales es algo peligroso. En todo caso, es una tarea que corresponde a otros científicos sociales. La labor del historiador, por el contrario, quedaría reducida a confirmar, negar o matizar las explicaciones de pretensión general, elaboradas por otras disciplinas, mediante estudios limitados a espacios y tiempos no muy amplios. De este modo, lo afirmado en ellos sólo sería válido para aquellos límites espacio-temporales en los que el historiador se siente seguro, cuidándose bien de no extenderlos a otros. De ahí el hábito de indicar en los títulos de los trabajos el espacio y periodo —si es posible con fechas— a los que se circunscriben, evitando, a la vez, los títulos de índole general más comunes, al parecer, en otras ciencias sociales.

El contextualismo, paradójicamente, presupone que el historiador es un personaje libre de contexto, al que por su meticulosidad y rigor le es posible trasladarse, sin equipaje alguno, a cualquier otro diferente al suyo. Olvida, mejor dicho niega, el presente que condiciona la operación histórica. A la inversa, en el presentismo —que impregna desde el recurso fragmentario y descontextualizado al pasado hasta el uso conmemorativo del mismo, pasando por la utilización de categorías específicas de un presente determinado para entender otras épocas y gentes— lo que prevalece es el presente más inmediato. Se recurre al pasado para servir a las necesidades del momento; un pasado que sólo interesa en función de las mismas.

Esa seguridad que proporcionan los límites cronológicos y espaciales precisos conduce, en ocasiones, a un tipo de historia *evenementielle* o de acontecimientos en su más estricto sentido, que no debe confundirse con la microhistoria. En esta última, la circunscripción es incluso más reducida. Lo que se busca es precisamente la microdimensión de lo estudiado. El análisis microscópico permite un escrutinio intensivo de la documentación reunida. En este caso la reducción de la escala es un procedimiento analítico, un tipo de enfoque fructífero que desvela aspectos que de otro modo quedarían fuera del ojo humano. Al modificar la escala de observación, fenómenos considerados suficientemente descritos y conocidos adquieren nuevos matices y significados que permiten generalizaciones más amplias (Levi, 1992).

La explicación e interpretación contextuales parecen casar mejor con

una historia de acontecimientos. Su ubicación y límites cronológicos son fáciles de determinar. Todo se reduce a un problema de datación. Las referencias al antes y el después de los límites elegidos son sucintas o inexistentes. Más dificultades ofrece, sin embargo, el análisis de «fenómenos y huellas que son difícilmente fechables» (Duby, 1988: 56), tales como las mentalidades y hábitos, o el de procesos que sólo pueden captarse desde la larga duración —por ejemplo, los de la alfabetización, escolarización y profesionalización docente o el de la génesis y consolidación de los sistemas educativos nacionales—. No menos problemas plantea la consideración e integración en el análisis de conceptos tales como los de continuidad, mutación, crisis o cambio, transición, desplamamiento o sustitución, proceso, desarrollo y evolución, génesis, consolidación y declive, o, por ejemplo, la determinación, efectuada por Graff (1989: 30) de los hitos o momentos clave de una historia como la de la alfabetización y la escritura que tiene ya unos 5.000 años. En estos casos es necesario construir series cuantitativas —cuando sea posible—, fechar la aparición de los aspectos o elementos clave y ubicar en el tiempo aquellos momentos en los que se intensifican los cambios y desplazamientos.

De un modo u otro el cambio constituiría el núcleo central de la investigación histórica. La continuidad por un lado —las inercias y resistencias, las persistencias y estabildades— y por otro el cambio como mutación, tendencia y proceso. Este tipo de análisis requiere otros tiempos diferentes al del acontecimiento. Integra, por supuesto, a este último, pero lo sitúa en la media o larga duración donde pueden captarse los aspectos estructurales o constantes más persistentes, las recurrencias intermitentes o ciclos, la linealidad entendida no como avance o progreso sino como irreversibilidad, los cambios coyunturales y las tendencias profundas de los procesos, sus rasgos fundamentales, así como las contradicciones y ambigüedades, las dudas y vacilaciones, el azar y las sorpresas, las rupturas y arritmias. Es hacia las nociones de genealogía, cambio y proceso hacia las que el historiador ha de volver los ojos para entender tales fenómenos y dar sentido a los acontecimientos. Unos acontecimientos que sólo así adquieren el estatuto de históricos. Para ello, «en el centro de sus preocupaciones», el historiador ha de instalar «una pluralidad de tiempos intrínsecos» a cada proceso, de «variables» y «trayectorias» (Pomian, 1990: 119), así como captar, en cada proceso, la diversidad de tiempos sociales y percepciones del tiempo; en suma, el tiempo como relación. En lo sucesivo sólo podrá hablar, en plural, de los tiempos de la historia.

El tiempo escolar en su perspectiva histórica

El tiempo escolar, como el de la historia, es diverso y plural. Es, además, una construcción cultural y pedagógica, un «hecho cultural». No es por

tanto —como tampoco lo son el espacio y el discurso escolares— «*un simple esquema formal o una estructura neutra*» en la que se «*vacía*» la educación (Escolano, 1992: 56). Es

— Una secuencia, curso o sucesión continuada de los momentos en los que se distribuyen los procesos y acciones educativas, es decir, el *currículum*.

— Un tiempo que refleja unos determinados supuestos psicopedagógicos, una también determinada jerarquía de valores y las formas de gestión de la escuela, es decir, la cultura escolar.

— Un tiempo que mantiene unas determinadas relaciones con otros tiempos sociales y que condiciona y es condicionado, cada vez más, por el ritmo de la vida social y las modalidades o niveles temporales ya indicados.

— Un tiempo a interiorizar, junto con ese orden o arquitectura temporal de cada sociedad, ya desde los primeros aprendizajes. Un tiempo, por tanto, a aprender.

— Un tiempo percibido de modo diferente por los usuarios y miembros de los establecimientos docentes, o por quienes son ajenos a ella, en función de su relación con el mismo y de su posición en dicha comunidad⁶.

El tiempo escolar es pues, a la vez, un tiempo personal y un tiempo institucional u organizativo. Por otra parte, ha llegado a ser, desde esta doble perspectiva, uno de los instrumentos más poderosos para generalizar y presentar como natural y única, en nuestras sociedades, una concepción y vivencia del tiempo como algo mensurable, fragmentado, secuenciado, lineal y objetivo que lleva implícita las ideas de meta y futuro. Es decir, que proporciona —al menos como posibilidad— una visión del aprendizaje y de la historia no como procesos de selección y opciones, de ganancias y pérdidas, sino de avance y progreso. Un avance y un progreso que certifican los exámenes y el paso de uno a otro curso, de uno a otro nivel o de unas a otras enseñanzas.

En cuanto tiempo institucional, el tiempo escolar es un tiempo reglado y organizativo. Sus modalidades más características son el calendario escolar y los cuadros-horarios que distribuyen las actividades y materias por semanas, días y horas. *La hora ha llegado a ser la unidad de medida básica* (Husti, 1987: 15-16 y 1992: 273-274). El calendario escolar establece el principio y fin anual de las actividades académicas —la apertura y el cierre del centro—, los periodos vacacionales, los días feriados y los lectivos. En ocasiones regula, incluso, los horarios de apertura y cierre de las actividades académicas diarias según las épocas del año, es decir, la jornada escolar. En su configuración han influido e influyen aspectos económico-productivos —las fechas de recolección, por ejemplo, en las zonas campesinas—, climatológicos —épocas u horas de calor y frío—, religiosos y políticos —

⁶ Esta enumeración transcribe en ocasiones y en otras amplía o matiza la efectuada por Agustín Escolano (1992: 56-57)

en la determinación, por ejemplo de los días feriados—, y médico-higiénicos —periodos vacacionales o de descanso—, así como los hábitos y ritmos temporales junto con las inercias y tradiciones de la sociedad en cuestión (Escolano, 1992: 65; Viñao: 1990: 108-109).

La distribución semanal y diaria de las tareas y actividades implica la determinación previa de la jornada escolar: horas de entrada y salida y número de horas y sesiones diarias. El cuadro-horario escolar, ley máxima en este aspecto de la institución, culmina el proceso. En él se regulan, como mínimo, el tiempo dedicado a cada materia o actividad y las interrupciones o descansos entre una y otra. En esta regulación influyen el prestigio de las materias o actividades en cuestión y consideraciones de orden higiénico-mental —*surmenage* o fatiga, naturaleza más o menos abstracta, intelectual o corporal de las disciplinas o tareas—, así como las preferencias e intereses de quienes tienen al respecto el poder de decisión en cada establecimiento docente. Una amalgama, en suma, de aspectos entrecruzados que oculta, en ocasiones, los elementos determinantes (Escolano, en prensa; Viñao:1990: 109-113).

Por encima y por debajo de estas dos regulaciones —el calendario y el horario escolares— existe, asimismo, una doble red de relaciones temporales. La primera —de larga duración, tan larga que a veces no es percibida o vivida sino de un modo distante— está implícita en la misma estructura del sistema educativo con sus niveles, ciclos y cursos y sus ritos de paso de unos a otros: exámenes más o menos formalizados, expedición de un título o adquisición de un grado. Una estructura o disposición que a veces pretende sustentarse en una determinada concepción evolutiva de la infancia y adolescencia con sus etapas o fases. La segunda —la microhistoria de la organización escolar— viene configurada por el reparto de las tareas y actividades en cada una de las unidades temporales establecidas. No suele ser ésta una cuestión reglada con carácter general, como el calendario escolar, pero sí existen sugerencias y prácticas específicas que suelen basarse en consideraciones ligadas a una supuesta eficacia de los procesos de enseñanza y aprendizaje, a la tradición y práctica escolares y a las características de cada clase o tarea, es decir, al número de alumnos, la metodología, el tipo de actividad y el nivel de enseñanza. Ellas son las que determinan una u otra distribución, el tiempo asignado a cada actividad concreta y el paso de unas a otras.

El resultado final, aquel que debe interiorizarse, es una de esas «*coacciones civilizatorias*», en expresión de Norbert Elias (1989: 150-155), que si bien no son consustanciales a la naturaleza humana, en su materialización concreta, acaban constituyendo una «*segunda naturaleza*». Dicha coacción es producida y produce un sentido «*imperativo*» del tiempo, una necesidad de saber en todo momento la hora qué es —y del modo más exacto posible—, de hacer las cosas en su tiempo, aquel en el que está previsto que tengan lugar, de «*llegar siempre a tiempo*» y de «*no desperdiciar el tiempo*».

Esta «*conciencia omnipresente del tiempo*», de un tiempo siempre regulado y ocupado, es una de las características de la institución escolar. Y no una característica auxiliar o advenediza, sino consustancial a la misma. La escuela no es un lugar al cual uno pueda acudir cuando desee realizar una actividad formativa determinada. Tiene establecidos sus días y horas de apertura y distribuidas en un cuadro-horario mensual, semanal y diario, para cada curso académico, las actividades y tareas que en ella pueden llevarse a cabo. Esa es su característica temporal básica.

No es ésta una coacción del tiempo en abstracto, sino de un tiempo determinado: lineal, rectilíneo, ascendente y segmentado en etapas o fases a superar. Un tiempo muy diferente al vivido por esa cultura analfabeta que Harrison y Callari Galli captaron en pleno siglo XX, a finales de la década de los 60, en algunos pueblos de Sicilia. Sus integrantes, los analfabetos, poseían una concepción global y esférica, no segmentada ni lineal, del espacio-tiempo. El individuo-grupo, o el grupo-individuo, vivían en el presente, un presente continuo. Sus dos tiempos verbales eran el presente y un pasado remoto y su historia «*un conglomerado de muchos presentes*»:

«La dimensión del grupo es el presente; la pertenencia a un viejo papel social es el no-presente, el no-más-presente, algo acabado para siempre, que de ninguna manera actúa sobre el presente.

A este sistema de relaciones corresponden los dos tiempos verbales fundamentales en el lenguaje de los analfabetos: el presente y el pasado remoto. El futuro, como tiempo verbal, no existe en la lengua, como no existe, en las relaciones sociales, la posibilidad de imaginarse fuera del grupo; proyectarse en el mañana en un nivel lingüístico describe la acción de quien se prepara para deberes y funciones, imaginándolos; de quien formula su vida en términos de carrera, de promoción, de meta; de quien anticipa con el pensamiento su traspaso a otro grupo, a otro papel.

En la cultura analfabeta no existe un cursus honorum en el que cada escalón sigue al precedente y presupone el siguiente; y el paso de un papel a otro sucede siempre porque los miembros del grupo te llaman, te aceptan. El presente no es ni un estadio, ni un medio para llegar al futuro, para obtener una recompensa futura. El presente es en sí mismo, es un bien en sí mismo» (Harrison y Callari Galli, 1972: 144-145).

El paso del analfabetismo a la alfabetización escolar no implica sólo el aprendizaje de las letras y palabras o el desciframiento de un código, sino, sobre todo, la sustitución de una determinada concepción del espacio-tiempo por otra, la de la lineal cultura escrita y la de la no menos lineal cultura escolar. Dicha sustitución constituye el núcleo central del doble proceso de escolarización y alfabetización. Considerar a alguien alfabetizado, al modo escolar, supone, desde esta perspectiva, haber interiorizado ese sentido lineal e imperativo del tiempo.

El papel de la escuela como instrumento de inculcación de una noción del tiempo basada en «*la precisión de los encuentros*», «*la secuenciación de actividades*», la «*previsión*», el «*sentido del progreso*» y la idea del tiempo «*como un valor en sí mismo*» —rasgos todos ellos, asimismo, de la concepción del tiempo propia del mundo fabril y laboral de la revolución industrial— es lo que ha hecho pensar no sólo en el isomorfismo entre la cultura escolar y la del trabajo fabril y asalariado, sino también en la contribución de la escolarización de masas a la configuración y consolidación de este último:

«*sustituir las conductas, las actitudes y los valores adecuados para la sociedad agraria por otros adecuados para la sociedad industrial fue precisamente... el objetivo principal de la escuela*» (Fernández Enguita, 1990: 248).

Aún siendo ciertos dichos isomorfismo y contribución —en el contexto de unas relaciones escuela-trabajo también contradictorias y conflictivas—, el hecho es que esa concepción del tiempo tan característica de la cultura escolar no sería el producto de la búsqueda de un mecanismo que facilitara la conversión del trabajador autónomo y agrícola en asalariado y fabril. Su génesis se produjo mucho antes. Va unida al nacimiento mismo de la institución escolar ya en el antiguo Egipto o en Sumeria. Y, en su configuración actual, es el resultado de un proceso que se inicia con la misma *Regla* de San Benito, en el siglo VI, y que tomaron, adaptándolo, las escuelas catedralicias y las universidades medievales. El llamado *Modus parisiensis*, o distribución del tiempo seguida en la Universidad de París y sus colegios, sería imitado por otras universidades y colegios protestantes y católicos influyendo, más tarde, en la *Ratio Studiorum* de los colegios jesuitas (Codina Mir, 1968: 280; Husti, 1987: 117-123).

Dividir el día en unidades de tiempo sucesivas y distribuir la actividad y tareas durante los días de la semana y dichas unidades, sin dejar vacíos, ha sido siempre una técnica de utilización necesaria en el seno de las instituciones totales o cerradas tales como conventos, internados, cárceles, hospitales, cuarteles y establecimientos docentes. Lo que la institución académica añade, en comparación con ellas, es su configuración, por lo general anual, en cursos académicos con un calendario escolar de días feriados y lectivos y una estructura o sistema de cursos, ciclos y niveles a seguir y superar —al menos como objetivo— una vez que se ha demostrado haber adquirido las habilidades o conocimientos que previamente se ha determinado que deben ser aprendidos en los intervalos indicados. Esta concepción del tiempo como un continuo secuenciado, lineal y escalonado es consustancial, pues, a la institución escolar, no el producto de una situación histórica concreta. Lo que cambia son sus formas y el orden con que se configura, su carácter más o menos rígido y detallado, su grado de formalización.

También sus relaciones y correspondencia —u oposición— con otros tiempos o sistemas sociales, el productivo entre ellos. De ahí que sea posible analizar el tránsito desde unos tiempos educativos más flexibles e indeterminados, como los de la universidad medieval o las escuelas del Antiguo Régimen, a otros más rígidos, detallados y fragmentados. Pero, en su esencia, esta concepción del tiempo no es una adherencia temporal de la institución escolar, producto de una situación histórica determinada, sino un rasgo constitutivo de la misma que, según las circunstancias, ofrece diversas formas o modalidades. El análisis de esta diversidad, de esta evolución y cambios, no parece fácil. Tampoco está realizado. Es una más entre las tantas tareas pendientes de la historia de la educación.

Un inventario mínimo de este programa de investigación debería considerar, en cada nivel educativo, los siguientes aspectos⁷:

— Las edades media, mínima y máxima de entrada y salida en cada uno de los cursos, ciclos o niveles existentes, así como los años de duración y tiempos de permanencia en cada uno de ellos.

El calendario escolar. Su génesis y evolución: fechas de inicio y terminación de cada curso, periodos vacacionales, días lectivos y feriados —festividades religiosas y políticas—.

Niveles estacionales o mensuales de asistencia y absentismo escolar.

La organización temporal de la semana y el día y con ella de:

- La determinación de los días, mañanas y tardes lectivas y no lectivas.
- La clasificación y distribución de las disciplinas y actividades lectivas y no lectivas.
- La distribución del tiempo lectivo entre actividades del profesor y ejercicios personales del alumno.
- La existencia y amplitud de los tiempos dedicados a ejercicios escolares —estudio, deberes en casa,...— fuera del ámbito espacial y temporal del centro docente.
- La génesis e influencia de la noción de fatiga escolar.

— Las relaciones entre el tiempo o tiempos escolares y otros tiempos sociales tales como los ritmos diarios —comida, sueño, trabajo, ocio, desplazamientos,...—, los fines de semana o las vacaciones anuales.

— Las diferencias entre los tiempos propuestos por quienes han tratado estas cuestiones, los tiempos legalmente prescritos, y los vividos. Y dentro de estos últimos, de un modo especial, entre el tiempo del niño o del adolescente y el del adulto y entre el del profesor y el de los administradores y supervisores (Hargreaves, 1992; Neufeld, 1992). En síntesis, habría que distinguir:

⁷ En este esquema de trabajo se sigue en parte, y se amplía, el *Projet de recherche sur l'histoire du temps scolaire en Europe* elaborado y coordinado por Marie-Madeleine Compère y actualmente en curso de realización, por un equipo de investigadores de diversos países europeos, en el seno del *Service d'histoire de l'éducation* del *Institut National de Recherche Pédagogique* de París.

- Los tiempos administrativos o de la organización: tiempo de clase, de recreo, de actividades no lectivas y de encuentros o reuniones, tiempo no regulado, tiempo entre clase y clase o entre actividades, distribución interna del tiempo de clase, tiempo de examen y, en general, todos los tiempos prescritos e institucionales.
- Los tiempos del alumno: tiempo de clase, tiempo no lectivo de permanencia en la escuela, tiempo dedicado al trabajo escolar o al estudio fuera de la escuela y del horario escolar, tiempo dedicado a tareas académicas fuera de la escuela y en el horario escolar, tiempo de libre disposición, tiempo de desplazamientos, tiempo de recorrido o paso por el sistema educativo, otros tiempos sociales y horizontes temporales pasados o futuros.
- Los tiempos del profesor: tiempo de clase, tiempo de preparación y tiempo de corrección, tiempo no lectivo con alumnos, tiempo en el centro docente no lectivo ni con alumnos —en soledad, con otros profesores, con padres de alumnos,...—, tiempo de exámenes, tiempo de formación, tiempo de desplazamientos, tiempo profesional o carrera docente, otros tiempos sociales y horizontes temporales pasados o futuros.

El análisis de una información de este tipo sólo tendría sentido bien en el contexto de un estudio global sobre una institución docente determinada —junto con el resto de sus elementos organizativos—, bien, y ésta es la perspectiva que ahora interesa, desde un punto de vista diacrónico y comparado. Diacrónico en el sentido de que debe estar atento a captar las líneas generales o tendencias básicas de su evolución, así como los momentos de cambio. Y comparado en cuanto que debe permitir apreciar las similitudes y diferencias entre los niveles educativos y entre distintos lugares y épocas.

La escasez de estudios específicos no impide formular hipótesis razonables sobre la evolución del tiempo escolar. Hipótesis a comprobar, matizar o refutar, pero que gozan de un cierto apoyo en función de las investigaciones existentes. *Grosso modo* la historia del tiempo escolar parece haber sido, en este sentido, un aspecto singular, con un peso social y cultural cada vez más relevante, del proceso general de interiorización y sujeción al imperativo del tiempo. O, si se prefiere, del proceso general de sistematización y uniformización, de autodisciplina y «civilización» propio de las sociedades diferenciadas y complejas.

Esta tendencia general parece confirmarse, al menos en las sociedades occidentales, cuando se compara la «*aparente laxitud*» de la universidad medieval, e incluso moderna, en cuanto a las edades y conocimientos de los alumnos, a su asistencia y seguimiento de las enseñanzas, o a la sistematización y secuenciación temporal de los estudios, con el más elevado grado de formalización de las universidades ya desde el siglo XVIII y, de un modo más general, en el XIX, en relación con estas cuestiones.

La expresión «*aparente laxitud*» está tomada de David Hamilton (1991: 189-190), quien, en su estudio sobre el origen de los términos «*clase*» y «*curriculum*», caracteriza la «*escolarización medieval*» como «*una formación organizativa laxa*». La génesis de ambos términos está ligada a la aparición en los colegios, a partir del siglo xv, de un sistema de clases progresivamente jerarquizadas, cada una con uno o varios profesores y con un plan de estudios o *curriculum* graduado que los alumnos, clasificados por la edad y el nivel de conocimientos, deberían seguir demostrando en cada año o curso académico que habían adquirido los conocimientos previamente asignados a cada clase o grado.

En este proceso, como indica Hamilton, confluyeron necesidades derivadas de la apertura de la enseñanza que hoy llamamos secundaria a un público más amplio con reformas pedagógicas de origen diverso: desde la noción ramista de método como «*progresión sin ruptura*» (Ong, 1958: 249), hasta las prácticas y organización educativas de los Hermanos de la Vida Común, una congregación creada en el siglo xiv en los Países Bajos, después seguidas y adaptadas durante los siglos xvi y xvii en los colegios católicos y protestantes. Si «*la adopción de las clases dio origen a la idea... de que todo aprendizaje tiene su momento y su lugar*», el término *curriculum* —que parece haber sido utilizado por primera vez, durante el siglo xvi, en «*los registros*» de las universidades de Glasgow y Leyden, ambas bajo una fuerte influencia calvinista— facilitó «*la articulación interna*» de las clases o cursos anuales integrándolas en un «*todo unitario*» que incorporaba «*disciplina*» —»*coherencia*» o «*totalidad estructural*»— y «*ordo*» —»*secuenciación interna*»—. En definitiva,

«Un «curriculum» no sólo debía ser «seguido», sino que debía también ser «acabado». La secuencia, la extensión y la conclusión de los cursos medievales habían estado relativamente abiertas a la negociación estudiantil (por ejemplo, en Bolonia) y/o al abuso del profesorado (por ejemplo, en París), pero con la emergencia del «curriculum» aumentó el sentido del control en la enseñanza y en el aprendizaje» (Hamilton, 1991: 199).

En lo que a este aspecto se refiere, la historia posterior no ha sido más que la extensión de este modelo organizativo, el de la institución escolar graduada, al nivel primario de enseñanza. Una extensión no exenta de peculiaridades que tendría lugar en algunos países europeos en la segunda mitad del siglo xix y, en España, en el primer tercio del siglo xx (Viñao, 1990). Las declaraciones legales de obligatoriedad escolar anteriores a estas épocas no deben engañarnos. Guardan escasa relación con la concepción moderna de la escolarización y de la escuela elemental. Con independencia de su grado de cumplimiento, aquellos alumnos que antes del siglo xix —y durante buena parte de él— acudían a esta institución lo hacían, asimismo, con una mayor laxitud que en el presente. Una laxitud que afec-

taba no sólo a la edad, sino también a la asistencia y horarios, así como a las enseñanzas impartidas y a su ordenación y graduación.

El análisis, por ejemplo, de la introducción de la obligatoriedad escolar durante los siglos XVI al XVIII en la mayor parte de los estados de la Alemania protestante plantea, como ha indicado Jean-Luc Le Cam (1986), problemas de cuantificación e interpretación. Las primeras cuestiones a dilucidar, tras la determinación cartográfica de la red escolar, son la del tipo de aprendizajes que implicaba —sólo catecismo y lectura o también escritura y cálculo—, la de su extensión temporal —todo el año o sólo el invierno, cuantos días a la semana y cuantas horas al día— y, junto a esta última, la del absentismo o asistencia irregular. En definitiva, se trataría de saber a qué se obligaba realmente a los niños. Su análisis de la legislación y realidad escolares en el Estado de Brunswick, desde el siglo XVI al XVIII, muestra cómo la obligatoriedad fue extendiéndose progresivamente desde el catecismo y la lectura a otros saberes elementales y desde sólo el domingo a dos días a la semana —más bien a las dos mañanas de estos dos días— hasta cubrir toda la semana.

El desplazamiento de los aprendizajes no escolares por los escolares o, como se ha dicho, de escolarización de los saberes elementales y de constitución de las disciplinas académicas, es uno de los rasgos característicos del proceso de escolarización (Chervel, 1991; Hébrard, 1989). Desde la perspectiva o dimensión temporal este desplazamiento ha supuesto la sustitución de aprendizajes temporalmente flexibles, como el familiar o el laboral, por otro, el escolar, de vocación más rígida. En efecto, también en este último contexto puede apreciarse una tendencia a la formalización y normalización de un tiempo que cada vez cubre más años de la vida de los jóvenes y los niños. Esta pretensión expansiva de un tiempo normalizado no siempre se ha acomodado a la demanda social, en su formulación legal o en su realización, encontrando en ocasiones resistencias y adaptaciones.

Así, aunque el artículo 59 del Plan y Reglamento de escuelas de primeras letras de 16 de febrero de 1825 estableciera ya un dilatado calendario lectivo, cuyos periodos vacacionales fueron incluso reducidos por Real Orden de 23 de mayo de 1855 (Escolano, 1992), el hecho es que en la España del primer tercio del siglo XX seguían subsistiendo, en algunas zonas rurales, los maestros itinerantes que se desplazaban por temporadas de uno a otro lugar o bien por las casas de las aldeas (Bello, 1926: 230-233 y 1929: 362-364; Martínez Ortiz, 1952: 28). Y, asimismo, pese a la obligatoriedad escolar desde los 6 a los 12 años establecida por el Real Decreto de 26 de octubre de 1901, o desde los 6 a los 14 años por el Estatuto del Magisterio de 18 de mayo de 1923, el hecho no es ya que en el curso 1934-35 la escolarización real sólo alcanzase todavía al 56 % de la población de 6 a 13 años —un porcentaje no muy superior al 40.8 % de 1855—, sino que durante los años en que se promulgó la normativa indicada la asistencia media osciló entre el 60 y 80 % de los alumnos matriculados (Viñao, en prensa). No to-

dos los alumnos iniciaban la escolaridad a los 6 años. Algunos lo hacían a los 7 u 8 años. A partir de los 9 o 10 una buena parte abandonaba definitivamente la escuela, en especial las niñas que tenían que ayudar a sus madres en la casa y en el cuidado de los hermanos pequeños. En estas condiciones la adecuación edad-curso-nivel de conocimientos era imposible (Viñao, 83-96 y 120-122). Había, pues, que buscar fórmulas más flexibles tanto en cuanto al horario como a la graduación. La pretensión normalizadora era atemperada de este modo, en ocasiones, por la adaptación a las circunstancias. Si las niñas mayores dejaban de asistir a la escuela para ayudar a sus madres —tal y como sucedía en 1935 en el Colegio «Giner de los Rios» de Madrid, del que era directora María Sánchez Arbós— se llegaba a un pacto con ellas para que sus hijas acudieran a la escuela y pudieran salir a las 11 de la mañana, antes de lo prescrito. Asimismo, si la estricta graduación por edades producía clases muy heterogéneas, éstas se armonizaban en función del nivel de «razonamiento» de los alumnos no de su edad. A juicio de esta directora el horario escolar no se acomodaba al del hogar y al de los padres. La sesión única había facilitado, en el curso anterior, la asistencia escolar. Pero ya no estaba permitida. En conclusión, adaptaba la legalidad a las circunstancias, modificando los horarios y el tiempo escolar de la clasificación y graduación de los niños y del curriculum, a fin de evitar los problemas que planteaba una aplicación rígida de ambos (Sánchez Arbós, 1961: 88-89 y 99-101).

Este proceso de normalización del calendario, jornada y horario escolares, —que alcanza incluso, en las escuelas de párvulos y de enseñanza primaria, a la fragmentación temporal en unidades de 10 a 20 minutos—, ha encontrado el apoyo, en los dos últimos siglos, de tendencias en apariencia contrapuestas.

En primer lugar, dicho proceso ha sido reforzado por el objetivo tantas veces expresado, con unas u otra palabras, de llegar a una planificación tan minuciosa, a una regulación tan racional y metódica de los tiempos y actividades, que no quedarán resquicios ni tiempos muertos, convirtiendo al maestro en el agente motor del mecanismo así dispuesto. Un mecanismo llamado a producir sus efectos por sí sólo, gracias a la detallada y «científica» regulación previa, con independencia de quien lo manejara. Esta era, por ejemplo, la idea que subyacía tras el sistema de la enseñanza mutua o del de las salas de asilo o primeras escuelas de párvulos en Francia (Dajez, 1984; Hopman, 1991; Lesage, 1981).

Asimismo, el proceso de normalización encontró el apoyo, en los años finales del siglo XIX y primeras décadas del XX, de criterios procedentes del movimiento higienista y de la paidología y psicopedagogía científica. Unos criterios que, al menos en parte, vinieron a coincidir, en el nivel primario de enseñanza, con la presión asociativa del magisterio nacional primario y, desde una perspectiva social más amplia, con la nueva mentalidad emergente en relación con el trabajo infantil y la cada vez más generalizada prác-

tica de las vacaciones de verano. De este modo, si, por un lado, desde la psicología y psicopedagogía pretendían ofrecerse pautas rigurosas, científicas, basadas en estudios sobre la fatiga y el rendimiento escolares, acerca no sólo de la duración de la jornada diaria y de la distribución del tiempo lectivo y no lectivo, sino también de las disciplinas a lo largo del día y de la semana y de las actividades a realizar en las horas de clase, por otro, desde el higienismo se ponía el acento en la importancia de la educación física, juegos, paseos y recreos, así como de las colonias escolares durante las vacaciones veraniegas (Escolano, 1992 y en prensa). Por otra parte, la progresiva implantación de la escuela graduada en España, durante estos mismos años, con su organización en varias clases independientes de alumnos previamente clasificados en función de su edad y nivel de conocimientos, su currículum secuenciado y sus exámenes o pruebas periódicas de promoción supuso la configuración de la enseñanza primaria, en nuestro país, según el modelo de organización temporal y espacial del aprendizaje que venía ya siendo habitual, desde el siglo XVI, en los colegios y establecimientos de enseñanza secundaria (Viñao, 1990). Un modelo que hoy constituye uno de los rasgos básicos —estructurales— de los sistemas educativos. El tiempo escolar por excelencia, el de la carrera o *cursus* académico, desde el primer año de la educación infantil hasta el último de la universitaria, hoy ya prolongado con los cada vez más generalizados *masters*, cursos de postgrado y doctorado, se constituye a partir del mismo. Deviene un tiempo social y culturalmente construido. No dado sino construido por los mismos seres humanos que han olvidado, quizás, el carácter histórico, y por tanto relativo, de esta construcción; una construcción a la vez prescrita y vivida, impuesta y contestada, rígida y adaptable, social e individual.

Bibliografía

- ASENSIO, J. M^a (1993). Cronobiología y educación. En FERMOSO, P. (ed.). *El tiempo educativo y escolar. Estudio interdisciplinar*. Barcelona, PPU, 75-109.
- BAUMER, B. (1979). Apéndice: percepción empírica del tiempo en la tradición de la India. En V.V.A.A.: *Las culturas y el tiempo*: Salamanca y París: Sígueme y UNESCO.
- BELLO, L. (1926). *Viaje por las escuelas de España*. Madrid: El Magisterio Español, t. I.
- (1929). *Viaje por las escuelas de España*. Madrid: Compañía Ibero-americana de Publicaciones, t. IV.
- BOUZA ALVAREZ, F. J. (1992). *Del escribano a la biblioteca. La civilización escrita europea en la Alta Edad Media*. Madrid: Síntesis.
- CALVINO, I. (1989). *Si una noche de invierno un viajero*. Madrid: Siruela.

- CAMPILLO, A. (1991). Aión, Chrónos y Kairós: la concepción del tiempo en la Grecia clásica. *Las(s) otra(s) historia(s)*, 3, 33-70.
- CODINA MIR, G. (1968): *Aux sources de la pédagogie des jésuites: le «modus parisiensis»*. Roma: Institutum Historicum Societatis Iesu.
- CONNERTON, P. (1989). *How Societies Remember*. Cambridge: Cambridge University Press.
- CORIAT, B. (1993^v). *El taller y el cronómetro. Ensayo sobre el taylorismo, el fordismo y la producción en masa*. Madrid: Siglo XXI.
- CRIADO DEL VAL, M. (1992). *La imagen del tiempo: verbo y relatividad*. Madrid: Istmo.
- CHANTRAINE, P. (1990). *Dictionnaire étymologique de la langue grecque. Histoire des mots*. París: Editions Klincksieck.
- CHERVEL, A. (1991). Historia de las disciplinas escolares. Reflexiones sobre un campo de investigación. *Revista de Educación*, 295, 59-111.
- DAJEZ, F. (1984). Une technologie éducative de la petite enfance: le méthode de salles d'asile (1827-1860). *Historiae Infantiae*, 1, 35-44.
- DINESEN, I. (1985). *Lejos de Africa*. Madrid: Alfaguara.
- DUBY, G. (1988). *Diálogo sobre la historia. Conversaciones con Guy Landreau*. Madrid: Alianza.
- EGAN, K. (1991). *La comprensión de la realidad en la educación infantil y primaria*. Madrid: Morata y Ministerio de Educación y Ciencia.
- ELIAS, N. (1989). *Sobre el tiempo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- ESCOLANO, A. (1992). Tiempo y educación. Notas para una genealogía del almanaque escolar. *Revista de Educación*, 298, 55-79.
- (en prensa). La formación del cronosistema horario en la escuela elemental (1825-1931).
- ESTAUN, S. (1993). Cronopsicología y educación. En FERMOSE P. (ed.), *El tiempo educativo y escolar. Estudio interdisciplinar*. Barcelona: PPU, 111-152.
- FERNANDEZ ENGUITA, M. (1990). *La cara oculta de la escuela. Educación y trabajo en el capitalismo*. Madrid: Siglo XXI.
- GARCIA LOYGORRI Y MURRIETA, C. (1920). *La lectura del reloj*. Madrid.
- GIMENO BLAY, F. (ed.) (1993). *Erudición y discurso historiográfico*. Valencia: Departamento de Historia de la Antigüedad y de la Cultura Escrita, Universidad de Valencia.
- GOYTISOLO, Juan (1993). *Cuaderno de Sarajevo*. Madrid: El País-Aguilar.
- GOODY, J. (1985). *La domesticación del pensamiento salvaje*. Madrid: Akal.
- GRAFF, H. J. (1989). El legado de la alfabetización. Constantes y contradicciones en la sociedad y cultura occidentales. *Revista de Educación*, 288, 7-34.

- GUREVITCH, A. Y. (1979). El tiempo como problema de la historia de la cultura. En V.V.A.A., *Las culturas y el tiempo*. Salamanca y París: Sígueme y UNESCO, 260-281.
- HAMILTON, D. (1991). Orígenes de los términos 'clase' y 'currículum'. *Revista de Educación*, 295, 187-205.
- HARGREAVES, A. (1992). El tiempo y el espacio en el trabajo del profesor. *Revista de Educación*, 298, 31-53.
- HARRISON, G. y CALLARI GALLI, M. (1972). *La cultura analfabeta*. Barcelona: Dopesa.
- HAWKING, S. (1988). *Historia del tiempo*. Barcelona: Crítica.
- HEBRARD, J. (1989). La escolarización de los saberes elementales en la época moderna. *Revista de Educación*, 288, 63-104.
- HIRSCH, E. E. (1987). *Cultural Literacy. What Every American Needs to Know*. Boston: Houghton Mifflin.
- HOPMAN, S. (1991). El movimiento de la enseñanza mutua y el desarrollo de la administración curricular: un enfoque comparado. *Revista de Educación*, 295, 291-316.
- HUSTI, A. (1987). *Temps mobile*. París: Institut National de Recherche Pédagogique.
- (1992). Del tiempo escolar uniforme a la planificación móvil del tiempo. *Revista de Educación*, 298, 271-305.
- JIMENEZ, J. R. (1983). *La realidad invisible (1917-1920 1924)*. Libro inédito. Londres: Thamesis Book Limited.
- JULIA, D. (1989). Commémoration et histoire: aux origines de l'instruction publique. *Histoire de l'éducation*, 42, 5-11.
- KAGAME, A. (1979). Percepción empírica del tiempo y concepción de la historia en el pensamiento bantú: En V.V.A.A., *Las culturas y el tiempo*, Salamanca y París: Sígueme y UNESCO, 98-130.
- LARRE, C. (1979): «Percepción empírica del tiempo y concepción de la historia en el pensamiento chino». En V.V.A.A.: *Las culturas y el tiempo*, Salamanca y París, Sígueme y UNESCO, 37-66.
- LE CAM, J.-L. (1986). L'introduction de l'obligation scolaire dans l'Allemagne protestante du XVIe au XVIIIe siècle. Un problème d'interprétation et de mesure. En GENOVESI, G. (ed.): *Introduction, Development and Extension of Compulsory Education*. Parma: Università di Parma-«Bollettino» C.I.R.S.E., 55-64.
- LE GOFF, J. (1983). *Tiempo y trabajo en la cultura medieval*. Madrid: Taurus.
- (1991). *El orden de la memoria. El tiempo como imaginario*. Barcelona: Crítica.
- LESAGE, G. (1981). L'enseignement mutuel. En MIALARET, G. y VIAL, J. (dirs.), *Histoire mondiale de l'éducation. 3. De 1815 à 1945*. París: P.U.F., 241-256.
- LEVI, G. (1992). On Microhistory». En BURKE, P. (ed.), *New Perspectives in Historical Writing*, University Park, The Pennsylvania State University Press.

- LEWIS, J. D. Y WEIGERT, A. W. (1992). Estructura y significado del tiempo social. En RAMOS TORRE, R. (ed.), *Tiempo y sociedad*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas, 89-131.
- LUHMANN, N. (1992). El futuro no puede empezar. Estructuras temporales en la sociedad moderna. En RAMOS TORRE, R. (ed.), *Tiempo y sociedad*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas, 161-182.
- LURIA, A. R. (1987). *Desarrollo histórico de los procesos cognitivos*. Madrid: Akal.
- LLEDO, E. (1992). *El surco del tiempo. Meditaciones sobre el mito platónico de la escritura y la memoria*. Barcelona: Crítica.
- MAIELLO, F. (1988): *Jacques Le Goff. Entrevista sobre la historia*. Valencia, Alfons el Magnànim.
- MARC, E. y PICARD, D. (1992). *La interacción social. Cultura, instituciones y comunicación*. Barcelona: Paidós.
- MARTINEZ KLEISER, L. (1945). *El tiempo y los espacios de tiempo en los refranés*. Madrid: Librería General de Victoriano Suárez.
- MARTINEZ ORTIZ, J. (1952). *Una vida. infancia y juventud*. Albacete.
- MECACCI, L. (1985). *Radiografía del cerebro*. Barcelona: Ariel.
- MUMFORD, L. (1971). *Técnica y civilización*. Madrid: Alianza.
- NEUFELD, J. P. (1992). La reforma curricular y el tiempo de cuidado, *Revista de Educación*, 298, 307-325.
- ONG, W. J. (1958). *Ramus, Method, and the Decay of Dialogue: From the Art of Discourse to the Art of Reason*. Cambridge: Mass., Harvard University Press.
- PANIKKER, R. (1979). Tiempo e historia en la tradición de la India. En V.V.A.A.: *Las culturas y el tiempo*, Salamanca y París: Sígueme y UNESCO, 67-88.
- PATTARO, G. (1979). La concepción cristiana del tiempo. En V.V.A.A., *Las culturas y el tiempo*. Salamanca y París, Sígueme y UNESCO, 191-222.
- PEREZ ALONSO-GETA, P. M.^a (1993). El tiempo antropológico. En FERMOSE, P. (ed.), *El tiempo educativo y escolar. Estudio interdisciplinar*. Barcelona: PPU.
- POMIAN, K. (1990). *El orden del tiempo*. Gijón: Júcar.
- QUEVEDO F. DE (1992^s): *Poesía varia*. Madrid, Cátedra.
- RAMOS TORRE, R. (1992). Introducción. En RAMOS TORRE, R. (ed.), *Tiempo y sociedad*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas, VII-XXIII.
- RULFO, J. (1988). *Pedro Páramo*. Madrid: Cátedra.
- RICOEUR, P. (1979). Introducción. En V.V.A.A., *Las culturas y el tiempo*. Salamanca y París: Sígueme y UNESCO, 11-35.
- SANCHEZ ARBOS, M. (1961). *Mi diario*. México.
- SCOTT SMITH, D. (1992). Context, Time and History. En KARSTEN, P. y MO-DELL, J. (eds.): *Theory, Method, and Practice in Social and Cultural History*. New York, New York University Press, 13-32.

- VIÑAO, A. (1990). *Innovación pedagógica y racionalidad científica. La escuela graduada pública en España (1898-1936)*. Madrid: Akal.
- (1944). Alfabetización y escolarización (1900-1939). En DELGADO, B. (co-ord), *Historia de la Educación en España y América*. Madrid: Morata-SM, t. III.
- VIÑAO, A., GUEREÑA, J.-L. y AYMES, J.-R. (1991). Lumières, libéralisme et éducation en Espagne. Autour de deux bicentennaires: la mort de Charles III (1788) et la révolution française (1789). *Paedagogica Historica*, XXVII, 7-34.
- WASSEF, A. (1991). Elogio del cuarzo. *El Correo de la Unesco*, abril, 33-36.
- WHITE, H. (1992). *El contenido de la forma. Narrativa, discurso y representación histórica*. Barcelona: Paidós.
- WHITROW, G. J. (1990). *El tiempo en la historia. La evolución de nuestro sentido del tiempo y de la perspectiva temporal*. Barcelona: Crítica.
- ZERUVABEL, E. (1992). El calendario. En RAMOS TORRE, R., *Tiempo y sociedad*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.

Resumen

El tiempo humano es un aspecto más de la construcción social de la realidad; una relación y no un flujo. Esta facultad de síntesis y relación que es el tiempo se configura, fundamentalmente, a partir del lenguaje, de los instrumentos que facilitan su medición, aprehensión y control, de la interacción entre sus modalidades y niveles y de la memoria cultural. En este artículo se analizan estos aspectos y se exponen una serie de cuestiones e ideas clave sobre las relaciones entre tiempo e historia y sobre el tiempo escolar en su perspectiva histórica. En relación con este último punto, se indican las líneas básicas de un posible programa de investigación y se esbozan algunas de las tendencias y rasgos fundamentales del proceso de configuración de este tiempo social y cultural.

Summary

Human time is one more aspect of the social construction of the reality; not a flow but a relationship. This faculty of synthesis and relation that is time is mainly shaped by language, by the instruments that make possible its measurement, apprehension and control, by the interaction among its several modalities and levels, and finally by the cultural memory. In this paper all these aspects are analyzed, and some issues and ideas about the relationships between time and history are exposed. As regards this last question the paper points out the basic items of a program of research and outlines some of the main historical trends and traits of the process of shaping this sociocultural time.