

Otros títulos de Ediciones
Normalismo Extraordinario

39. Eduardo Mercado Cruz
coordinador
*Más allá del confinamiento:
relatos de aprendizaje, enseñanza
y formación*
(relato)

40. Laura Guadalupe Bernal
Padilla
*La construcción de la identidad
personal durante la edad escolar*
(tesis)

41. Carolina Colunga Jiménez
coordinadora
*Una mirada a la educación:
aportaciones desde las escuelas
normales*
(antología de distintos géneros)

42. Nefi Fernández Acosta
coordinador
*Tlatenpoalistli: cuentos y leyendas
tének, náhuatl y xi'iuy*
(cuento)

43. Jorge Miranda Arce
coordinador
*Infancia y formación docente:
reflexiones sobre pedagogía pasada
y presente*
(ensayo)

En los últimos años hemos sugerido a los estudiantes normalistas aplicar la propuesta de educación histórica en la escuela primaria, tema central de esta publicación. A partir de las vivencias en las aulas de la Escuela Normal, de las experiencias de los estudiantes en sus prácticas profesionales y de los resultados de un proyecto de investigación en educación primaria se recomienda la construcción de una línea del tiempo histórico personal para que los niños desarrollen algunas de sus nociones: cronología, diacronía, sincronía, cambio y permanencia, multicausalidad y continuidad temporal.



EDUCACIÓN
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA



DGESUM
DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN
SUPERIOR PARA EL MAGISTERIO

Consejo
Nacional
de Autoridades de
Educación Normal
CONAEN

GOBIERNO DEL
ESTADO DE MÉXICO



Héctor Velázquez Trujillo

44

Desarrollo de nociones temporales en educación primaria



Fotografía: Autorretrato



Héctor Velázquez Trujillo es doctor en humanidades en el área estudios latinoamericanos, profesor de tiempo completo de la Escuela Normal No. 1 de Toluca y líder del Cuerpo Académico en Consolidación Evaluación Educativa y Formación de Docentes. Ha organizado congresos regionales y nacionales de formación de docentes y cinco foros estudiantiles de investigación educativa

Ediciones Normalismo Extraordinario

Imagen de portada: Daniel Centeno

Desarrollo de nociones temporales en educación primaria

Héctor Velázquez Trujillo

Desarrollo de nociones temporales
en educación primaria

Ediciones Normalismo Extraordinario

Desarrollo de nociones temporales en educación primaria

Primera edición, 2020

D. R. © 2020 Héctor Velázquez Trujillo

D. R. © 2020 Ediciones Normalismo Extraordinario

ISBN volumen: 978-607-8776-28-3

ISBN obra completa: 978-607-9064-23-5

Impreso y hecho en México

El contenido de esta publicación es responsabilidad del autor.



EDUCACIÓN
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA



DGESuM
DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN
SUPERIOR PARA EL MAGISTERIO

 **Consejo
Nacional**
de Autoridades de
CONAEN
Educación Normal


GOBIERNO DEL
ESTADO DE MÉXICO



Andrés Manuel López Obrador
Presidente de México

Esteban Moctezuma Barragán
Secretario de Educación Pública

Francisco Luciano Concheiro Bórquez
Subsecretario de Educación Superior

Mario Alfonso Chávez Campos
Director General de Educación Superior
para el Magisterio

Édgar Omar Avilés Martínez
Director de Profesionalización Docente

Alfredo Del Mazo Maza
Gobernador Constitucional del Estado de México

Gerardo Monroy Serrano
Secretario de Educación

Maribel Góngora Espinosa
Subsecretaria de Educación Superior y Normal

Edgar Alfonso Orozco Mendoza
Director General de Educación Normal

Mary Carmen Gómez Albarrán
Directora de Fortalecimiento Profesional

Marco Antonio Trujillo Martínez
En suplencia del Subdirector de Escuelas Normales

Erasmus Arriaga López
En suplencia del Director
de la Escuela Normal No. 1 de Toluca

ÍNDICE

Introducción	11
Apuntes sobre la enseñanza de la historia	13
Algunas ideas sobre educación histórica	25
El tiempo y otros conceptos básicos	55
La línea del tiempo histórico personal	69
Referencias	97

INTRODUCCIÓN

El aprendizaje de la historia requiere del desarrollo de ciertas nociones temporales. La convencionalidad del tiempo histórico es complicada para los niños, les dificulta la ubicación de los acontecimientos en el tiempo y les impide relacionarlos secuencialmente. Pueden repetir la diacronía y la sincronía de los hechos sin comprenderlas. El primer paso, entonces, es desarrollar las nociones temporales de los niños que cursan la educación primaria y la mejor manera sería con base en la forma en que los historiadores estudian el pasado: el uso de fuentes primarias.

En los últimos años hemos sugerido a los estudiantes normalistas la posibilidad de aplicar la propuesta de educación histórica en la escuela primaria. A partir de las vivencias en las aulas de la escuela normal, de las experiencias de esos estudiantes en sus prácticas profesionales y de los resultados de un proyecto de investigación en educación primaria, proponemos la construcción de una línea del tiempo histórico personal para que los niños desarrollen algunas de sus nociones: cronología, diacronía, sincronía, cambio y permanencia, multicausalidad y continuidad temporal.

Creemos que la elaboración de una línea del tiempo gráfico simbólica que conjugue el tiempo personal del niño y el tiempo histórico de la humanidad y se base en la consulta de fuentes primarias (orales y escritas) y secundarias (impresas y electrónicas), le permitirá a los niños entender la convencionalidad de la medición del tiempo histórico prevaleciente en el mundo occidental y les posibilitarían el desarrollo de algunas

de las nociones histórico temporales básicas para comprender la historia.

Con el propósito de poner en contexto la construcción de la línea del tiempo, en el primer capítulo hacemos un breve recorrido histórico por la enseñanza de la historia en México, desde finales del siglo XIX hasta principios del siglo XXI.

En el segundo capítulo recuperamos algunas de las propuestas que se han hecho para modificar la forma en la que los niños aprenden historia. En ellas se enfatiza la conveniencia de que los pequeños aprendan el pasado mediante el empleo de técnicas historiográficas y la consulta de fuentes primarias.

En el tercer capítulo se abordan conceptos básicos sobre el tiempo, el tiempo personal y el tiempo histórico. Se destaca la convencionalidad de la medición del tiempo, las características del tiempo vivido, las dificultades para entender el tiempo de la humanidad y las fuentes de información histórica.

En el cuarto capítulo se delinea la propuesta de trabajo. Se desglosan las diversas etapas que se sugiere trabajar con los niños y se hacen algunas precisiones que se desprenden de las experiencias vividas en la escuela primaria.

Apuntes sobre la enseñanza de la historia

La enseñanza formal de la historia en la escuela primaria es relativamente nueva. Ambas, la estructuración de la escuela primaria y la inclusión de la historia en el currículum, provienen de finales del siglo XIX. Veamos brevemente la manera en que se fue modificando la forma en que se enseña el pasado a los niños.

Proyecto liberal

La creación formal de la educación primaria en México data de finales del siglo XIX. Este siglo fue un periodo de confrontación. En el ámbito político, la lucha se daba entre dos distintos proyectos de nación: el liberal y el conservador. En el campo cultural, el enfrentamiento era entre dos diferentes cosmovisiones: la religiosa, defendida por la iglesia católica, y la científica, impulsada por el positivismo. En el espacio educativo, la disputa se realizaba entre dos tipos de educación: la laica y la eclesiástica. A finales del siglo la contienda más o menos se resolvió: triunfaron el proyecto de nación liberal, la cosmovisión científica del mundo y la educación laica.

Este proceso coincidió con la fundación de escuelas normales en varias entidades del país, entre ellas la Escuela Normal para Profesores en el Estado de México. La pretensión del Estado era la de preparar maestros laicos que sustituyeran a los docentes religiosos, quienes habían sido formados en

el seno de la iglesia católica y poseían una visión del mundo distinta a la del proyecto liberal.

El interés por la enseñanza de la historia se dio en este contexto. Podemos señalar como punto de partida los congresos de instrucción de finales de la década de los años ochenta y principios de los años noventa. En esa época la enseñanza de la historia fue concebida como un elemento que favoreciera la identidad nacional, se le consideró como un “recurso para formar ciudadanos con una visión secular, leales a la nación y a sus instituciones” (Taboada, 2001, p. 69).

Como las naciones se consolidan a partir de la adopción de elementos de identidad internos y con base en la integración de frentes comunes ante amenazas externas, tanto reales como ficticias, el tipo de historia que se pretendió enseñar tuvo elementos bien definidos. Se privilegió la enseñanza del amor a la patria y se enfatizó el ejemplo de los héroes. La idea era conformar una nación y un Estado, para ello había que unificar la formación de los individuos a través del otorgamiento de elementos de identidad en torno al proyecto de nación liberal.

En el congreso de 1889 (Ramírez, 1948, pp. 11-12) se organizó formalmente la educación primaria y se insertó la enseñanza de la historia como parte del currículum. Se estableció que en segundo grado los niños conocieran personajes y hechos notables de la Historia Nacional; en tercer grado, obtuvieran ideas generales de la historia antigua y de la colonia; en cuarto grado, abordaran el siglo XIX, desde la independencia hasta la intervención francesa; en quinto grado, ampliaran las ideas de Historia Patria; y, en sexto grado, estudiaran la Historia General de modo elemental.

Sobre la visión de la historia, también había diferencias entre conservadores y liberales. Como se impuso la corriente liberal, la historia que se enseñaba en ese entonces exaltaba la época prehispánica, junto con el movimiento de independencia, y menospreciaba la época colonial. La enseñanza de la historia empezó a tener dos vertientes bien definidas: los temas curriculares y las ceremonias cívicas.

Revolución y socialismo

Esta reafirmación de la identidad nacional por medio del sistema educativo, tanto a través de la enseñanza de la historia nacional como por medio de las ceremonias cívicas, se intensificó después de la Revolución Mexicana. Aparecieron nuevos héroes, los ganadores de la contienda, y nuevos villanos, los perdedores de la misma.

Los libros de historia colocaron en el bando de los villanos al político que consolidó el proyecto liberal, Porfirio Díaz. Olvidaron que había sido héroe de guerra y cofundador del Estado mexicano y lo etiquetaron como el dictador más grande de la historia nacional. Los nuevos héroes fueron los caudillos revolucionarios. A pesar de que la mayoría de ellos había luchado entre sí, se les colocó juntos en los programas de historia.

La tendencia de reafirmar la identidad nacional mediante el currículum y las ceremonias se ha mantenido más o menos hasta nuestros días. Las reformas han matizado aspectos curriculares y metodológicos. La reforma de 1934, durante el gobierno de Lázaro Cárdenas, trató de reorientar la educación

en México. El punto de partida fue la modificación del artículo tercero constitucional que estableció la educación socialista.

Durante los años previos al gobierno de Lázaro Cárdenas se dieron algunas manifestaciones por una educación en contra de la iglesia católica y a favor del socialismo (Vázquez, 1969, pp. 410-411). En el Congreso Pedagógico de 1932 se propuso modificar el artículo tercero constitucional para establecer que la enseñanza que se diera en las escuelas primarias, públicas y particulares, fuese antirreligiosa.

En el IX Congreso Nacional de Estudiantes se planteó la necesidad de una educación para preparar el advenimiento de una sociedad socialista. Un año después, el plan sexenal del Partido Nacional Revolucionario (PNR) para el periodo de gobierno de 1934 a 1940 consideraba, entre una de sus metas, la imposición oficial de la escuela socialista. Ambas tendencias se fundieron en la denominación de educación socialista cuando se reformó el artículo tercero. Con base en estos y otros argumentos, como el discurso de *El Grito de Guadalajara*, algunos sostienen que la educación socialista fue inspiración más de Plutarco Elías Calles que del gobierno de Lázaro Cárdenas.

La reforma de 1934 al artículo tercero consideraba que sólo el Estado podría impartir educación primaria, junto con la secundaria y la normal, la cual excluiría toda doctrina religiosa y combatiría el fanatismo y los prejuicios (Cámara de Diputados, 2000). Prohibía explícitamente que los ministros de culto y las asociaciones religiosas intervinieran de forma alguna en las escuelas primarias.

La escuela primaria, tanto pública como privada, quedó bajo la rectoría del Estado. Los libros escolares también fueron

controlados por el Estado y deberían tener situaciones reales y concretas de la vida social y natural. Los textos escolares hablaron de la explotación del trabajo de la mayoría de los mexicanos a partir, especialmente, de la llegada de los españoles a estas tierras y durante el virreinato, de ahí la labor realizada por Hidalgo y Morelos a favor de la Independencia de México. Hidalgo y Morelos fueron reconocidos en estos libros como los héroes principales de la historia nacional (Montes de Oca, 2007, pp. 114-125).

A Morelos se le reconoció como el autor de las bases del agrarismo revolucionario en México, defensor de las clases sociales más desprotegidas, especialmente los campesinos. Los textos explicaron la historia nacional con base en la lucha de las clases sociales hasta llegar al siglo xx, donde se presentan enfrentados la burguesía y el proletariado: “Todos los desposeídos, los que nada tienen o los que apenas han logrado mínima parte en la distribución de la riqueza, constituyen el proletariado” (Montes de Oca, 2007, p. 126).

Ampliación de los campos de estudio

En el año de 1946 se dieron cambios importantes. Se institucionalizó la Revolución Mexicana y se dejó atrás la educación socialista. El Partido de la Revolución Mexicana (PRM) se convirtió en el Partido Revolucionario Institucional (PRI) y los generales cedieron el poder presidencial a los civiles. La reforma educativa de ese mismo año también planteó algunos

cambios, entre ellos, el aprendizaje de la historia. Al estudio de la política, fundamentalmente hechos de carácter bélico, se les sumó el de la economía, las ciencias, las artes y las costumbres.

Las ceremonias cívicas continuaron como un elemento fundamental de la enseñanza de la historia. De primero a sexto grados se incluían fechas históricas a celebrar, bajo la denominación de *Centros de interés histórico*, pues la intención educativa rebasaba la ceremonia cívica. Las fechas cívicas incluían algunas que se han mantenido hasta la actualidad, como el 5 de febrero, el 5 de mayo, el 16 de septiembre y el 20 de noviembre, y otras que han desaparecido con el paso del tiempo, como la Solidaridad de América, el 14 de abril; la Toma de la Bastilla, el 14 de julio; y la muerte de Benito Juárez, el 18 de julio (Ramírez, 1948, pp. 3-11, 31-34).

En lo relativo a los contenidos curriculares, a partir de tercer grado se abordaba el estudio de la historia de manera formal y se sugería: apegarse a la verdad en materia histórica; relacionar la Historia de México con la Historia Universal; explicar la estructura de las instituciones económicas, jurídicas, políticas y culturales; y formar el espíritu cívico de los alumnos (Ramírez, 1948, pp. 28-29).

Integración a las Ciencias Sociales

Veintiséis años después, en 1972, se dio una reforma centrada en los contenidos que pretendió ser integral. Concentró los contenidos curriculares de educación primaria en siete áreas: cuatro campos de conocimiento y tres asignaturas.

Éstas últimas eran Educación Física, Educación Artística y Educación Tecnológica. Los cuatro campos se integraron en torno a dos lenguajes y dos ciencias (Taboada, 1999, p. 146). Los lenguajes eran el matemático y el español; las ciencias eran las naturales y las sociales. En estas últimas se integraron la historia, la geografía, la economía, la sociología y la antropología.

Se eliminó formalmente la asignatura de historia del currículum oficial y se le insertó en una de las siete áreas programáticas: las Ciencias Sociales. La integración de varias ciencias en una sola área fue hecha con el propósito de que los niños logaran explicaciones integradas de los fenómenos sociales. Se pretendía que fueran capaces de abordar el hecho social desde la antropología, la sociología, la geografía, la historia, la ética, etc., para dar una explicación holística del mismo. La historia de México se siguió enseñando aunque ahora dentro del área de las ciencias sociales.

Un elemento interesante sobre los temas de carácter histórico fue que se intentó dejar de lado la visión eurocentrista de la historia (Taboada, 1999, p. 146). Se dio importancia al estudio de los pueblos asiáticos y africanos. La historia de México, por su parte, se insertó dentro de la historia de América Latina. De igual manera, se incluyeron temas de historia reciente, como la Guerra de Vietnam, la Revolución Cubana y el Golpe militar en Chile. Las ceremonias cívicas, por su parte, continuaron realizándose, aunque se eliminaron algunas fechas del calendario cívico y se integraron otras.

Restauración de la asignatura

En virtud de que la formación de los docentes no fue suficiente para trabajar el área de Ciencias Sociales, las explicaciones de los niños no fueron integrales y “la cultura histórica de los estudiantes y egresados de educación básica en las generaciones recientes es deficiente y escasa” (SEP, 1993, p. 89), en 1993 se dio una nueva reforma y la historia volvió al currículum oficial como asignatura independiente. Los contenidos de aprendizaje se organizaron en ocho asignaturas, una de las cuales fue la de historia.

En primero y segundo grados se abordaba el estudio del pasado de manera integrada con Ciencias Naturales, Geografía y Educación Cívica. La carga horaria semanal propuesta era de tres horas. En primer grado los contenidos programáticos tenían que ver con el niño, su familia y su comunidad; la historia personal y familiar del niño, la de la escuela y la de la localidad; se introducía al niño en el conocimiento del reloj y el calendario. El propósito era desarrollar su noción de cambio. En segundo grado se abordaba la historia personal y familiar del niño, se recuperaba la historia de la escuela y la localidad y se continuaba con el estudio de la convencionalidad del tiempo. En ambos grados se abordaban diez fechas cívicas nacionales que se distribuían a lo largo del ciclo escolar (SEP, 1993, pp. 95-97)

De tercero a sexto grados se estudiaba la asignatura de Historia de manera formal, con una carga horaria semanal de una hora y media. En tercer grado se abordaba la historia de la entidad, aunque se iniciaba con las historias personal y

familiar del niño. Se volvía a la revisión del reloj, del calendario y al cambio de las cosas. En cuarto se estudiaba la historia de México, desde el poblamiento de América hasta el México de finales del siglo XIX. En quinto grado se recuperaba la historia universal, desde la prehistoria hasta la independencia de las colonias españolas, donde se incluía la de México. En sexto grado se estudiaba la historia de México en relación con la historia universal, partía de la tercera década del siglo XIX y concluía con la situación del mundo durante la Guerra Fría (SEP, 1993, pp. 98-107).

En la metodología se dieron algunos cambios. Se integraron a sus propósitos formativos el desarrollo de las nociones para el ordenamiento y la comprensión del conocimiento histórico. Se empezaron a trabajar nociones de tiempo y cambio histórico, causalidad e influencia recíproca entre hechos. La noción de cambio, que implica también la de permanencia, es un elemento importante para el desarrollo de las nociones históricas y para relacionar el pasado con el presente.

Se establecían cinco rasgos para la enseñanza de la historia en los seis grados de educación primaria: 1) se organizaban los temas de manera progresiva, de lo más concreto y cercano para el niño a los más general y lejano; 2) se trataba de estimular el desarrollo de nociones para el ordenamiento y la comprensión del conocimiento histórico; 3) se proponía la diversificación de los objetos de conocimiento histórico, aunque no se especificaban de manera precisa; 4) se intentaba fortalecer la función de la historia en la formación cívica; y 5) se pretendía articular el estudio de la historia con el de la geografía (SEP, 1993, pp. 91-93).

Desarrollo de competencias

La reforma de 2011, que fue planteada como una reformulación de los contenidos de aprendizaje, trató de dar continuidad a las directrices de la reforma de 1993 e incorporó nuevos elementos: las competencias. Determinó tres competencias básicas en el estudio de la historia: comprensión del tiempo y el espacio históricos, manejo de información histórica y formación de una conciencia histórica para la convivencia.

Otro aspecto interesante es que sugirió analizar los acontecimientos desde cuatro ámbitos: económico, social, político y cultural. Se pretendió minimizar el abordaje de la historia de bronce e incorporar la historia de la vida cotidiana, un ámbito donde es más factible que el alumno observe situaciones de cambio y permanencia. La última reforma del siglo xx y la primera del siglo xxi recuperaron principios de una tendencia internacional que pretende modificar la forma en que los niños aprenden historia: la educación histórica.

La reforma de 2018 parece que también se enmarca en esta línea, pero ante la incertidumbre sobre su futuro, evitamos hacer una recuperación de su propuesta para la enseñanza de la historia. Sólo nos limitaremos a señalar que en cuanto a primero y segundo grados se enfatiza la conveniencia de incorporar al niño al estudio del pasado a partir de las historias personal, familiar, escolar y comunitaria. Se sugiere el uso de fuentes primarias, escritas y orales, para que el niño reconstruya su pasado inmediato y se familiarice con el trabajo del historiador.

Algunas ideas sobre educación histórica

La perspectiva sobre el estudio del pasado ha ido cambiando con el paso del tiempo. Luego de diversos intentos sobre la manera en que se habría de reconstruir el pasado, el estudio de la historia pareció encontrar un paradigma propio en el siglo XIX: la historia ranqueana, en honor del historiador alemán Leopold van Ranke (Burke, 2007, p. 11). Sostenía que el objeto de estudio de la historia era el aspecto político y su reconstrucción debía basarse en documentos oficiales.

A principios del siglo XX se puso en tela de juicio esta forma de hacer historia y emergió un nuevo paradigma denominado *Historia nueva*. Su fundamento filosófico era que la realidad estaba social y culturalmente constituida, por lo que se interesaba en el estudio de cualquier actividad humana y no únicamente del ámbito político. Proponía la diversificación de las fuentes históricas. A las fuentes oficiales adicionaba documentos no oficiales, que podían ser de distinto tipo: orales, visuales, etc.

Este tipo de historia fue propuesta por Febvre y Bloch en Francia con la publicación de la revista de los *Annales* en 1929, pero en otras partes del mundo también se dieron pronunciamientos en el mismo sentido. Desde 1900, en Alemania, Karl Lamprecht había desafiado la forma tradicional de hacer historia. En la década de los años treinta de ese mismo siglo, en Gran Bretaña Lewis Namier y Tawney habían rechazado la narración de sucesos en cualquier tipo de historia estructural (Burke, 2007, pp. 19-20).

La nueva forma de concebir la historia también modificó las propuestas para su enseñanza. La forma convencional de enseñar y aprender historia se puso en tela de juicio. Se hacía necesario modificar la manera en que los niños aprendían el pasado. La respuesta fue a través de un proceso mediante el cual los estudiantes llegaran a comprender la historia como una manera de investigar desde la disciplina histórica y, de esa forma, aprender a pensar históricamente (Osborne, 2006, citado por Arteaga y Camargo, 2012, p. 3).

Las propuestas para modificar la forma en que los niños aprenden historia tampoco pertenecen a una sola corriente de pensamiento, se han dado de manera simultánea en diversas partes del mundo occidental. Como se indicó líneas atrás, la escuela de los *Annales* en Francia fue la que propuso ampliar el estudio de la historia más allá de los límites de la política y recomendó el abordaje de toda la gama de actividades humanas.

Sugirió sustituir la historia que se enfoca en la narración de los acontecimientos por una historia centrada en el análisis y que partiera de un problema. También, recomendó establecer una colaboración estrecha con otras disciplinas (Burke, 2006, p. 11). Veamos algunas propuestas que tratan de aplicar algunos principios de la Historia nueva al aprendizaje del pasado en educación básica.

Conocimiento del tiempo histórico

Pozo (1985, pp. 30-31) plantea rebasar aquella tendencia donde más que enseñar historia se contaban historias, casi

siempre acabadas en una moraleja edificante. Sugiere superar la historia memorística donde basta con transmitir al alumno unos materiales organizados para que éste, por mera repetición, los reproduzca.

Propone que la enseñanza se centre en el alumno, que sea quien, en mayor o menor medida, elabore sus propios recursos conceptuales, temporales e inferenciales. Que sea él quien construya sus propias *verdades*, procurando que sean lo más complejas y funcionales posibles (Pozo, 1985, p. 31). Para que los niños realicen todo esto, se requiere que comprendan el tiempo histórico.

El tiempo histórico, el de los acontecimientos de la historia, está dividido en tres grandes grupos de conceptos: cronología, sucesión causal y continuidad temporal. La cronología incluye la estimación de duraciones absolutas y relativas, el dominio del sistema cronológico y la ordenación de fechas. La sucesión causal se refiere a que la historia es una cadena continua de causas, lo que hoy es efecto mañana es causa. La continuidad temporal entre pasado, presente y futuro, donde se comprenda las semejanzas y diferencias entre las civilizaciones del pasado y el mundo actual (Pozo, 1985, p. 15).

Propone que se introduzca a los niños en el conocimiento del tiempo histórico a partir del manejo del tiempo personal. El tiempo personal es el que vivimos y que medimos con los relojes. Pensamos en él en horas, semanas o meses. Está lleno de señales emotivas dejadas por nuestras experiencias. Por ello, tenemos referencias muy claras para representar nuestra propia vida (Pozo, 1985, p. 6).

A partir del tiempo personal se puede llevar al niño a la comprensión del tiempo histórico. Pasar de los acontecimientos

personales a los acontecimientos de la humanidad; ir de pensar en horas, semanas y meses a reflexionar en siglos, eras o milenios; transitar de los hechos relevantes de nuestra vida, individuales y cargados de significado emocional, a las sucesiones y cambios de hechos sociales, de carácter colectivo (Pozo, 1985, p. 6). Pozo propone, entonces, llevar al niño a la comprensión del tiempo histórico a través del desarrollo de las nociones temporales y con base en el conocimiento del tiempo personal.

La búsqueda como medio para profundizar en temas históricos

González (2001) plantea una didáctica que supone un tránsito entre la enseñanza de la historia y la educación histórica. Aunque toma como punto de partida los contenidos programáticos, sugiere la posibilidad de que los estudiantes profundicen en uno de esos temas y confronten distintas versiones sobre el mismo hecho, a fin de hacer una interpretación integrada de la historia donde se vinculen tres niveles.

Su propuesta parte de una premisa filosófica que privilegia la investigación de los hechos. Hay dos maneras fundamentales, y bien distintas, de adquirir conocimiento: una es descubrir personalmente la realidad y la otra es aceptar lo que otros nos dicen. La primera es, de muy lejos, la más valiosa (Alsina, 1989, citado por González, 2001, p. 23). La propuesta, entonces, radica en que los estudiantes aprendan historia a partir del descubrimiento de los hechos. Que, a partir de la profundización en uno de ellos, comprendan que los hechos

históricos son resultado tanto del devenir de la historia que los hombres construyen, como del propio trabajo de los historiadores (González, 2001, p. 22).

La propuesta incluye la labor individual y el trabajo colectivo. El estudiante tiene la libertad de elegir la temática que más le guste, avanzar a su propio ritmo y profundizar en ella, pero sin retrasar el trabajo del grupo en general. Cada estudiante realiza el trabajo encomendado pero dentro de los plazos acordados con el grupo. El grupo verifica los avances de las tareas individuales para que funcione como un colectivo integrado de colaboradores y amigos (González, 2001, pp. 24-25).

El estudiante es el eje y protagonista de la actividad. No se le entregan los materiales estructurados sino que tiene que investigar y crear. No se trata de que repita lo que otros han dicho, sino que estructure la información y, como producto de la indagación, exponga sus resultados ante el grupo. Se valora la ampliación del trabajo, sus aportes al mismo, la capacidad de síntesis y la claridad de la exposición. El aprendizaje resulta más significativo cuando los datos se integran en una red de relaciones que les proporcionan esa significación y superan el aprendizaje memorístico (González, 2001, p. 32).

Propone que el docente guíe a los estudiantes en este proceso de indagación y medie entre ellos para obtener mejores resultados. Sugiere no dar los trabajos difíciles o complicados a los estudiantes poco dotados para evitar que se pierdan, habría que adoptar el abanico de temas a sus posibilidades (González, 2001, p. 28). La ampliación de los temas mediante la indagación posibilita el aprendizaje crítico de los estudiantes, pues manejan libros distintos sobre los mismos acontecimientos y

perciben distintos enfoques, algunos de ellos incluso contradictorios (González, 2001, p. 32).

En el resultado de la indagación, el estudiante habrá de utilizar el vocabulario adecuado, con la inclusión de términos científicos que le libren de ambigüedades y anacronismos, y evitar la invasión de parcelas que no pertenezcan al tema asignado. La exposición ante el grupo deberá de ser concreta, sin extenderse innecesariamente, con énfasis en los datos centrales y con voz clara y audible (González, 2001, p. 33).

Conforme profundiza en el proceso, el estudiante comprende que los hechos históricos no son algo definitivamente establecido que hay que aprender sin más, sino que son resultado de primeras versiones y subsiguientes reelaboraciones, que pueden variar entre sí o llegar a ser contradictorias. La indagación le permitiría comprender que eso que denominamos historia es el resultado del trabajo de los historiadores (González, 2001, p. 31).

La propuesta intenta que el estudiante comprenda el presente a partir del pasado. Que, como resultado de la indagación personal y el trabajo colectivo, pueda captar las interrelaciones entre tres niveles de hechos. El primer nivel sería el del hecho en sí, de lo que le hace aparecer como único, lo que tiene de particular. El segundo nivel se refiere a lo socioeconómico, aborda fenómenos de ritmo más lento, que resisten el paso de los individuos. Se abarca tanto lo estructural como lo coyuntural. El tercer nivel es el del tiempo inmóvil. Se refiere a realidades que evolucionan colectivamente a un ritmo muy lento. Alude a fenómenos de mentalidad colectiva, vida cotidiana e ideas religiosas (González, 2001, pp. 35-36).

En suma, la propuesta de González para el aprendizaje de la historia descansa en la profundización de uno o más temas del programa respectivo, mediante la búsqueda y confrontación de fuentes secundarias, que le permitan a los estudiantes comprender que los hechos históricos son resultado de las sociedades del pasado pero también de la labor de los historiadores, quienes reconstruyen los hechos a partir de las fuentes disponibles, las técnicas que utilizan y los propósitos que persiguen.

Aprender historia con métodos de los historiadores

A partir de un debate que se había planteado a finales del siglo xx, donde se privilegiaba el contenido por encima de la forma de enseñarlo, donde prevalecía el qué enseñar sobre el cómo enseñarlo, Pluckrose (1993) va más allá de la discusión y propone que el niño aprenda historia pero no en función de los contenidos programáticos, sino mediante la indagación, con el empleo de los métodos que utilizan los historiadores y a través de la consulta de fuentes primarias.

Sostiene que el currículum de la historia se confunde y complica por consideraciones tanto políticas como educativas y teme que, en lo relativo al estudio de temas de historia contemporánea, sea vulnerable a la interferencia política y que los medios tecnológicos puedan ser capaces de controlar aún más la difusión de los acontecimientos, por lo que se debe ser muy cuidadoso al presentar el pasado a los niños (Pluckrose, 1993, pp. 15-16).

Para evitar estos y otros riesgos, sugiere proporcionar a los niños la oportunidad de trabajar con las técnicas y los

conceptos específicos del estudio de la historia. Que los pequeños tengan la oportunidad de analizar el modo en que un historiador examina el material y lo interpreta. Parte de la idea de que los niños pueden, a un nivel apropiado a su desarrollo individual, captar conceptos y desarrollar técnicas específicas del estudio de la historia (Pluckrose, 1993, p. 17).

Cuando el niño ha vivido dicho proceso y ha logrado comprender cómo puede plantearse el pasado, las técnicas adquiridas pueden aplicarse a cualquier momento de la historia, tanto reciente como lejano, desde un estudio de las primeras civilizaciones hasta algún aspecto de la comunidad donde vive. El niño puede comprender los actos humanos del pasado, tomar conciencia de la condición humana, apreciar cómo los problemas han cambiado con el paso del tiempo, percibir cómo las personas vivían y actuaban en el pasado y, mucho muy importante, identificar por qué las cosas fueron como fueron. El niño estará, entonces, en posibilidad de comprender el género humano (Pluckrose, 1993, pp. 17-18).

De manera particular, propone que para los niños de entre siete y once años no se integre un currículum en torno a un conjunto de hechos históricos indiscutibles, sino se realice a través del desarrollo de las técnicas de investigación histórica, que les capacitarán como investigadores aptos en la evaluación de los fragmentos del pasado elegidos con métodos similares a los que emplean los historiadores profesionales. Los niños, en consecuencia, deben abordar una pequeña parte de la historia empezando por la delimitación de un pequeño segmento, centrarse en un periodo, lugar y pueblo en particular (Pluckrose, 1993, p. 19).

El estudio de la historia, entonces, no presenta a los niños un punto de partida definido, el acceso se puede realizar desde cualquier época. Recomienda que los niños pequeños realicen estudios de su pasado inmediato, que resulta más comprensible que el correspondiente a épocas lejanas. Para los niños mayores cualquier periodo podría ser factible, aunque entre más lejano sea el lugar y más remoto el tiempo seleccionados, resulte más difícil encontrar fuentes de información (Pluckrose, 1993, p. 19).

La historia no tiene ni un principio particular en el tiempo y el espacio, ni un fin particular. Puede englobar toda una época o centrarse en una vida individual. Puede hacerse desde el estudio de una aldea o el de una nación. El acceso puede hacerse desde cualquier punto, lo que habrá que cuidar es que los niños se integren a un estudio disciplinado de la parte del pasado que elijan abordar. Qué comprendan y apliquen los métodos esenciales para la investigación histórica (Pluckrose, 1993, pp. 19-20).

Los niños no abordarían el estudio de los mismos hechos. Los logros se medirían a partir de la consecución de metas individuales de acuerdo a la edad y habilidad de cada uno. Los acontecimientos abordados podrían descansar sobre cuatro dimensiones: política; económica, técnica y científica; social y religiosa; y cultural y estética (Pluckrose, 1993, p. 21).

El uso de esas estrategias para la enseñanza de la historia debe capacitar a los niños para desarrollar algunas habilidades y valores: su interés por el pasado, la comprensión de los valores de su sociedad, el aprendizaje de los acontecimientos más importantes del mundo, el conocimiento sobre la vida diaria, el dominio de la cronología, el contraste entre el pasado y el presente, la comprensión de la naturaleza de los datos, la distinción

entre los hechos y su interpretación, la búsqueda de explicaciones del cambio, la comprensión de la multicausalidad de los hechos, la comprensión de cambio y continuidad y la valoración del pasado con base en la información (Pluckrose, 1993, p. 23).

La propuesta de Pluckrose, entonces, es que los niños aprendan historia pero no con base en un currículum predeterminado, sino indagando cualquier punto de la historia a partir de los métodos que emplean los historiadores y mediante el uso de fuentes primarias. Recomienda abordar hechos cercanos al niño, estudiar cualquier dimensión de la vida humana, delimitar espacial y temporalmente el acontecimiento a observar y emplear las herramientas de los profesionales de la historia para que desarrolle su pensamiento histórico.

Leer y reescribir la historia

Wineburg y Martin (2004) sugieren que en lugar de que los estudiantes acumulen montones de información histórica, lean y reescriban la historia que tienen que abordar. La propuesta estriba en que los estudiantes revisen las fuentes primarias y secundarias disponibles para que reescriban las versiones que los historiadores han hecho sobre los acontecimientos motivo de estudio.

Señalan que existe cierto consenso en cuanto a que los estudiantes de educación básica no están en posibilidad de evaluar la información de los libros de texto. En esos niveles los estudiantes deben aprender los hechos históricos y posteriormente, tal vez en la universidad, poner en duda la veracidad de los hechos o discutir distintas versiones sobre la historia

(Wineburg y Martin, 2004, p. 42). Como están en contra de esta postura, señalan que la clase de historia es el espacio donde los estudiantes pueden cuestionar la verdad de las versiones de la historia y de las evidencias empleadas para ello.

Su propuesta se divide en dos partes: lectura y reescritura. En la primera, los estudiantes leen fuentes primarias y secundarias sobre los hechos históricos motivo de estudio. En la segunda, contrastan lo leído con la versión de su libro de texto y la reescriben (Wineburg y Martin, 2004, p. 44). La propuesta es un proceso de investigación histórica. Los estudiantes revisan los documentos y libros, como lo hacen los historiadores, y elaboran una versión de esa parte del pasado, que probablemente diferirá de la hecha por los autores del libro de texto.

Señalan, a manera de ejemplo, una experiencia con el Programa de promoción de la argumentación a través de la Historia y la ciencia (*Promoting Argumentation Through History and Science*) sobre el tema de John Smith, Pocahontas y Jamestown (Wineburg y Martin, pp. 43-44). La información previa que tenían los estudiantes sobre el hecho era la versión cinematográfica de Disney: una princesa que desafía a su padre para salvar de la muerte al apuesto explorador, lo que lleva al establecimiento de la paz entre ambas culturas.

La revisión de fuentes primarias y secundarias, entre ellas dos documentos escritos por el propio John Smith, llevó a los estudiantes a concluir que el hecho jamás ocurrió. En los relatos dejados por Smith no se hacía referencia concreta al pasaje mencionado. El primero, escrito el mismo año en que supuestamente ocurrió el suceso, no hablaba de enfrentamiento ni de rescate. El segundo, elaborado 16 años después, mencionaba

que Pocahontas arriesgó su cabeza por su salvación, pero lo hacía cuando ésta era famosa y se había mudado a Londres con su esposo. Revisaron cuatro fuentes secundarias donde los historiadores demuestran que el acontecimiento no se dio.

Con la información recuperada, los estudiantes elaboraron una línea del tiempo y concluyeron que Pocahontas debió de tener 10 u 11 años en el momento en que supuestamente participó en el suceso. Entre las nuevas versiones que los estudiantes escribieron sobre este pasaje de la historia, insertan un fragmento de una carta que cierta estudiante de trece años envió a los productores de las cintas de Walt Disney, donde les señalaba que debieron de hacer una investigación histórica antes de hacer la película y que podrían realizar una historia con los personajes reales.

Para cerrar, Wineburg y Martin enuncian que enseñar a los estudiantes a ser lectores, escritores y pensadores del pasado, les permitirá serlo también del presente, lo que les convertiría en mejores ciudadanos. La democracia de su país dependería de ello (2004, p. 45).

Aprender a pensar históricamente

A partir de las ideas de Frederick y Sara Drake (2003), Seghi (2011, p. 1) sugiere enseñar a los estudiantes a pensar históricamente, a convertirlos en pensadores históricos (*Historical Thinkers*). Señala que para rebasar la costumbre de los maestros de exponer la clase, dictar apuntes y pedir la recitación de las

lecciones, se está dando una tendencia donde los estudiantes investigan juntos el pasado mediante el análisis de fuentes.

Señala que enseñar a los estudiantes a pensar históricamente les proporcionará no sólo más conocimientos sobre el pasado, sino que les ayudará a tener una mayor comprensión del mundo que les rodea. Para ello, recupera el enfoque de los documentos de 1er, 2º y 3er nivel de los Drake (*1st, 2nd, 3rd Order documents approach*), que descansa en el análisis de fuentes primarias.

Precisa que el estudio de las fuentes primarias y secundarias es una necesidad en el aprendizaje de la historia, pues es imperativo que los estudiantes entiendan cómo pensaron y actuaron los personajes históricos en un tiempo y lugar determinados, que les ayude a entender por qué tomaron las diferentes decisiones y para examinar el *dentro* y *fuera* de un evento. El docente plantea a los estudiantes una tesis para que, junto con ellos, examine las fuentes primarias que apoyen e impugnen dicha tesis. Este enfoque requiere de una dirección intelectual del maestro que una el contenido histórico y la pedagogía en una co-investigación del pasado (Seghi, 2011, p. 4).

Las fuentes primarias son fundamentales dentro del proceso, sobre todo la que se denomina documento de primer nivel. Esta fuente tiene que ser seleccionada de manera cuidadosa, pues es el punto de partida del proceso: debe establecer una posición clara sobre el tema a abordar, estar en sintonía con los conocimientos previos de los estudiantes, ser apropiada para su edad, ser editada cuando sea muy extensa y fomentar la discusión y toma de decisiones por parte de los estudiantes (Seghi, 2011, p. 4).

La propuesta incluye tres momentos para el análisis de las fuentes primarias de distinto nivel. En el primer momento, el

docente plantea una tesis, por medio de una pregunta, en torno al tema histórico motivo de estudio. Para discutir la tesis, el propio docente propone la revisión de una fuente primaria, denominada documento de primer nivel. La fuente es analizada por los estudiantes, quienes recuperan ideas en torno a la tesis planteada (Seghi, 2011, p. 4).

En el segundo momento, el docente propone el análisis de tres a cinco fuentes primarias, denominadas documentos de segundo nivel, para apoyar o refutar el contenido del documento de primer nivel. Es necesario que, cuando menos, uno de estos documentos ponga en tela de juicio o contradiga la postura del documento de primer nivel. Asimismo, se recomienda que uno de estos documentos de segundo nivel no sea textual, sino que se trate de una imagen, un mapa o un gráfico (Seghi, 2011, p. 4).

En el tercer momento, los estudiantes deben proponer y analizar una fuente primaria adicional, denominada documento de tercer nivel. Este documento propuesto por los estudiantes sería para apoyar o contradecir la postura del documento de primer nivel. Este momento es esencial, pues cuando los estudiantes proponen su fuente primaria es cuando están desarrollando sus habilidades para la investigación histórica. Ponen en juego su capacidad para vincular las fuentes y para relacionar las ideas contenidas en las fuentes. El documento de tercer nivel es el que da a los estudiantes la oportunidad de *poseer* una fuente y ser dueños de contenido histórico. Con él se convierten en co-partícipes de la investigación de un tema histórico y se incorporan a la lógica de la construcción de la historia (Seghi, 2011, p. 5).

La propuesta, señala Segui, invita a la discusión en la clase de historia y brinda una oportunidad a los estudiantes para desafiar, a través de su documento de tercer nivel, la narrativa del libro de texto, la postura del profesor o el contenido de otra fuente secundaria. Invita a una inmersión en el pasado y anima a los estudiantes a participar en la comprensión, el análisis y la interpretación histórica (Seghi, 2011, p. 5).

La autora ofrece un ejemplo de cómo ha trabajado la propuesta con un grupo de enseñanza media, obviamente en Estados Unidos. En el tema de *La Guerra Civil* (conocida por nosotros como *Guerra de Secesión*), planteó a los estudiantes la pregunta *¿cómo debemos recordar la Guerra Civil?* El documento de primer nivel analizado fue *La proclamación de emancipación*. Los documentos de segundo nivel fueron una imagen de un esclavo con cicatrices profundas, un anuncio de la captura de un esclavo fugitivo, un discurso escrito por el abolicionista William Lloyd Garrison y las declaraciones de Secesión de Carolina del Sur. Los documentos de tercer nivel llevados por los estudiantes incluyeron un fotografía de bronce en relieve de Augustus Saint-Gauden del Monumento a Robert Gould Shawl y sus voluntarios negros, que llevan mochilas, cantimploras y mosquetes, que proyecta, en diversos ángulos y hacia arriba, a soldados jóvenes y de mediana edad que muestran dignidad y determinación, mientras marchan hacia su destino, y un artículo periodístico de reciente publicación acerca de las indemnizaciones pagadas a las familias de esclavos (Seghi, 2011, p. 5).

Esta propuesta, señala Segui, ofrece el profesor y a sus estudiantes la oportunidad de abordar el pasado como un objeto de investigación, para desafiar las narrativas a través de temas

específicos y de entender más profundamente las nociones de cambio y continuidad. Permite a los estudiantes pensar históricamente, les muestra cómo leer y escribir sobre el pasado. Señala que es necesario introducir a nuestros estudiantes en el uso de fuentes primarias y en las múltiples narrativas de hacer historia (Seghi, 2011, p. 6).

Aprendizaje del tiempo histórico

Pagés y Santisteban (2010, p. 285) señalan que al finalizar la escolaridad obligatoria los aprendizajes de los niños sobre historia están formados por una serie de elementos aislados -hechos personajes y fechas- y algunos tópicos sobre conceptos como descubrimiento, revolución o progreso. Sostienen que el aprendizaje del tiempo histórico puede ayudar a estructurar el conocimiento de la historia.

Hacen ocho recomendaciones para que los niños aprendan el tiempo histórico (Pagés y Santisteban, 2010, pp. 285-286). La primera es sobre la labor de la escuela, señalan que debe superar la enseñanza de una historia de museo, que representa el tiempo histórico como una acumulación de datos y fechas. La segunda es sobre la temporalidad humana, establecen que el aprendizaje del tiempo histórico debe basarse en las relaciones entre pasado, presente y futuro, a nivel personal y social.

La tercera, que recuperan de Evans (1996) y Audiger (2003), es sobre el punto de partida de la enseñanza de la historia y señalan que ha de partir del tiempo presente y de los problemas del alumnado, para formar en valores democráticos. La

cuarta es sobre las categorías temporales y sostienen que se deben cuestionar pues se presentan como categorías naturales, cuando son construcciones sociales. No todas las culturas miden el tiempo de la misma manera.

La quinta es sobre las periodización y, recuperando a Ferro (1991), precisan que no sólo necesitamos dar a conocer una determinada, sino que debemos enseñar a los niños a periodizar. La sexta es sobre la cronología y, a partir de lo dicho por Stow y Haydn (2000), proponen que ésta deba enseñarse relacionada con una serie de conceptos temporales básicos, como el cambio, la duración, la sucesión, los ritmos temporales o las cualidades del tiempo histórico.

La séptima está relacionada con los conceptos temporales y, con base en la propuesta de Matozzi (1988), sugieren que esos conceptos temporales actúen como organizadores cognitivos, tanto en los acontecimientos de la vida cotidiana como en el proceso de comprensión de la historia. La octava es con relación al pensamiento temporal y, en sintonía con Matozzi (2002), proponen que esté formado por una red de relaciones conceptuales, donde se sitúan los hechos personales o históricos de manera más o menos estructurada.

Señalan que nuestro pensamiento necesita ordenar en el tiempo los hechos que tienen lugar a nuestro alrededor para poder comprender la realidad social. Es común que el aprendizaje del tiempo y del tiempo histórico se relacionen únicamente con el conocimiento de las medidas temporales, es decir, con el estudio del reloj, del calendario o de la cronología histórica. Pero el tiempo histórico necesita de la comprensión de los diversos conceptos que forman nuestra temporalidad, por

ejemplo las relaciones entre el pasado, el presente y el futuro, la comprensión del cambio y el significado del progreso. Estos conceptos son de una gran amplitud y se construyen desde su aplicación a realidades diversas, como la vida cotidiana, la historia familiar o la historia de una nación (Pagés y Santisteban, 2010, pp. 287, 290).

De manera particular, para el aprendizaje del tiempo histórico proponen el empleo de fuentes históricas como elementos centrales. Mencionan que el uso de estas fuentes facilita el protagonismo del estudiante en su propia reconstrucción de la historia. Precisan que las fuentes primarias permiten comprender los cambios, ponen como ejemplo las fuentes estadísticas que ofrecen datos objetivos para comprender una realidad anterior (Pagés y Santisteban, 2010, pp. 297-298).

Señalan a las fuentes audiovisuales como fuentes históricas complementarias que posibilitan el aprendizaje de la temporalidad. Las imágenes, que el alumnado puede aportar a la clase de historia, abarcan una gran diversidad de aspectos de la vida pasada de las personas: trabajo, fiestas, transportes, costumbres, guerra, estudios, vestidos, paisajes, etc. (Pagés y Santisteban, 2010, pp. 299-300).

También plantean el uso de las fuentes orales. Las fuentes orales son fundamentales para un estudio vivo de la historia que ayude en la construcción de la conciencia histórica. Favorecen el paso de la historia personal o familiar a la historia colectiva, y sus diversos tiempos históricos (Pagés y Santisteban, 2010, pp. 301-302).

Para el aprendizaje del tiempo histórico en la escuela primaria proponen la historia personal (Pagés y Santisteban,

2010, p. 302). Señalan que la historia personal es un recurso importante en la construcción del pensamiento y del tiempo histórico del alumnado de educación primaria, presenta una complejidad conceptual y procedimental que debe afrontarse a partir de realidades asequibles a los niños y niñas. Para ellos, la historia personal es un campo de entrenamiento para plantear cuestiones relativas al conocimiento de su tiempo, a la cronología, a los períodos de su vida, a los acontecimientos destacables, a los cambios más importantes, a los documentos oficiales o privados que conserva su familia etc. Siguiendo a Bruner (1990) y Girardet (1996 y 2001), precisan que la historia personal ayuda en el aprendizaje de la temporalidad, en el análisis de fuentes, en la comparación cronológica y en la relación de acontecimientos históricos simultáneos.

Sugieren cuatro pasos para la construcción de la historia personal: a) recoger información de la propia historia considerando cambio y continuidad; b) periodizar la historia personal a partir de la información recogida anteriormente, como puede ser a través de los ciclos escolares; c) buscar los elementos de simultaneidad que pudieran existir entre la historia personal y los hechos históricos a nivel local o nacional. Puede comenzar por indagar lo que pasaba en su entorno en el año de su nacimiento; y d) clasificar y ordenar la información para proceder a la narración de la historia personal, comenzando por aquello que pasaba antes de nacer, en el año que nacieron y continuando por cada período histórico, para acabar con sus expectativas de futuro (Pagés y Santisteban, 2010, pp. 302-303).

Formación de la conciencia histórica

Andrea Sánchez Quintanilla (2002, pp. 256-257) propone modificar la forma en que se enseña historia en México y aunque no precisa una metodología específica para que los niños aborden el estudio del pasado, si hace algunas propuestas para mejorar el aprendizaje. Señala que el compromiso es el de enseñar a pensar históricamente. Esta sería una responsabilidad de quienes construyen la historia: los historiadores. Sugiere enseñar historia de manera tal que permita la captación de un pasado vivo, vivido y vívidamente percibido. De tal forma que el estudiante puede interesarse en la historia como un proceso activo y no como una mera sucesión, sin vida, de leyes, gobiernos o modos de producción.

Señala que en el aprendizaje de la historia se tiene que establecer una relación con el presente, pues carece de sentido enseñar cualquier fenómeno o proceso histórico que no tenga relación con la circunstancia actual de quien aprende (Sánchez, 2002, p. 258). El aprendizaje de la historia, entonces, debe partir del presente. El estudio del pasado ha de tener sus orígenes en las situaciones que vive el niño.

En su propuesta, que titula *la historia que se enseña*, indica que la enseñanza del pasado implica la formación de una conciencia histórica, que produce en quien la percibe un conjunto de nociones sobre sí mismo y el mundo en que se desenvuelve y condiciona, en buena medida, su actuación social (Sánchez, 2002, p. 44).

La propuesta que hace sobre el desarrollo de la conciencia histórica considera seis elementos (Sánchez, 2002, p. 45): a) la noción de que todo presente tiene su origen en el pasado; b) la certeza

de que las sociedades no son estáticas y cambian de forma constante y permanente independientemente de la voluntad de los individuos; c) la noción de que los procesos pasados constituyen las condiciones del presente, d) la convicción de que el individuo forma parte del proceso de transformación y de que el pasado lo constituye; e) la percepción de que el presente es el pasado del futuro y que el individuo es corresponsable de su construcción; y f) la certeza de que el individuo forma parte del movimiento histórico y puede participar de la transformación de la sociedad.

Señala algunos problemas (Sánchez, 2006, pp. 35-45) sobre los que deben reflexionar quienes enseñan historia, que tienen que ver con la manera de enfocar los procesos del acontecer histórico para llevarlos a la comprensión de los alumnos. El primero es el de la temporalidad, donde el problema radica en asumir la percepción del tiempo con el término que permite apreciarlo en el concepto de la materia en movimiento y el de la periodización, la forma en que la historiografía define en fases o épocas el devenir histórico.

El segundo es el de la espacialidad, donde se requiere comprender al espacio ligado con el tiempo, como el ámbito socialmente construido por el hombre a través del tiempo. Ello implica la relación del hombre con sus medios social y natural. Una de las ventajas para su aprendizaje es que el espacio puede representarse por medio de imágenes.

El tercero es el de los sujetos de la historia. Los alumnos deben saber quiénes son los agentes de la historia, grupos o individuos pertenecientes a grupos, en función del papel protagónico que desempeñaron. De forma complementaria y para observar cómo participaron estos agentes en la historia,

es necesario identificar los factores de la historia en cada uno de los acontecimientos que se muestran.

Por último, menciona la relación con el presente. Señala que carece de sentido enseñar cualquier fenómeno histórico que no guarda relación con el presente, Por ello, es de suma trascendencia para la comprensión del pasado el conocimiento de las artes, las ciencias, la tecnología, las religiones y la vida cotidiana del presente, de la época de los niños. De esa manera, se podrán establecer relaciones entre el pasado que se estudia y el presente que se vive.

Podríamos decir que para que el niño comprenda procesos históricos requiere de nociones sociales básicas sobre la naturaleza de esos fenómenos, por ejemplo, para abordar la forma de gobierno ateniense requiere de ideas elementales de las formas de gobierno actual.

Una nueva manera de enseñar historia

Con base en los preceptos de la Escuela de los *Annales*, Luz Elena Galván (2006, p. 236) propone modificar la forma en que se enseña la historia y sugiere varias líneas. En primer término, recomienda a los docentes acercar a los niños a la historia por medio de la vida cotidiana, que sería una manera de introducirlos a la otra historia, a la que no está escrita, y que a veces es necesario rescatar mediante la historia oral. Se puede partir del interés que despierta en los niños saber cómo se vestían sus padres y sus abuelos, qué calzado usaban, qué comían, cómo se peinaban, en qué se transportaban y cómo se divertían. Sugiere que los

niños investiguen, en equipo, algunos de esos tópicos durante un mes para que puedan profundizar en su conocimiento.

Plantea, asimismo, que los docentes apoyen la enseñanza del pasado con el estudio de diversas fuentes y materiales de enseñanza. Sugiere la revisión de documentos de archivo, desde los oficiales hasta los familiares, fuentes audiovisuales y fuentes orales. Recomienda, también, el empleo de recursos con connotación histórica, como novelas históricas, cuentos, leyendas, edificios históricos, museos, mapas y películas (Galván, 2006, pp. 238-239).

Propone algunas formas de introducir a los niños en las nociones de temporalidad. Recomienda abordar los instrumentos que se usan, y han usado, para la medición del tiempo, como el reloj y el calendario. Posteriormente, sugiere, se les podría introducir en la cronología y el uso de gráficos y modelos explicativos más complejos para representar el transcurso del tiempo (Galván, 2006, p. 239).

Propone el empleo de las líneas del tiempo, que sirven para representar desde el tiempo personal y familiar de cada niño, hasta periodos históricos de corta, mediana y larga duración. Para ello es indispensable una lectura amplia del periodo por representar, pues se requiere comprender la época para pensar en la mejor manera de graficarla, de modo tal que permita la comprensión del tiempo. Hace énfasis en la necesidad de que los docentes que enseñan historia lo hagan de acuerdo con una determinada teoría historiográfica y que utilicen siempre fuentes primarias (Galván, 2006, p. 240).

En la formación de docentes de educación primaria

En el contexto de la reforma a los planes y programas de educación normal, Arteaga y Camargo (2012) sugieren que la formación específica de los futuros docentes se trabaje bajo el enfoque de la educación histórica. La idea es que los estudiantes de educación normal desarrollen su pensamiento histórico para que, al paso del tiempo, realicen lo propio con sus alumnos de educación primaria.

La propuesta parte de la necesidad de centrar el debate en los procesos de aprendizaje más que en la didáctica (Arteaga y Camargo, 2012, p. 5). Se trata de que los estudiantes miren la historia desde otras perspectivas que les permitan pensar históricamente. Junto con Fontana (2008), sostienen que, más que enseñar a acumular conocimientos, la idea es que se enseñe a los estudiantes a pensar, a dudar, a analizar, a discutir y a poner en tela de juicio las verdades de los libros (Arteaga y Camargo, 2012, p. 7).

Recomiendan partir de procesos de investigación que impliquen el planteamiento de preguntas e hipótesis, y analizar e interpretar fuentes primarias para producir conocimiento histórico. La idea es crear las condiciones para que los estudiantes se pongan en contacto con la forma en que los historiadores *hacen historia* (Arteaga y Camargo, 2012, pp. 9-10).

Sugieren tener un modelo de cognición histórica sólido y proponen tomar como referente los conceptos de primer y segundo orden. Los conceptos de primer orden son los contenidos de historia, que responden a las preguntas de qué pasó y cuándo ocurrió. Constituyen significados que se despliegan a partir de contextos específicos y apoyan un manejo preciso

de los contenidos históricos. Los conceptos de segundo orden son categorías analíticas que permiten la comprensión de los de primer orden. Entre ellos se encuentran tiempo histórico, cambio y permanencia, causalidad, evidencia, relevancia y empatía (Arteaga y Camargo, 2012, p. 11).

Son, precisamente, los conceptos de segundo orden los que suministran las herramientas necesarias para hacer historia, para pensar históricamente, pues permiten organizar la información disponible en términos explicativos y no únicamente descriptivos. Entonces, los estudiantes han de trabajar, necesariamente, con evidencias: fuentes primarias y secundarias. Ello les permitirá reconocer la historia como una disciplina que explica hechos del pasado y los relaciona con el presente; formular preguntas y plantear hipótesis; poner en tela de juicio las versiones del pasado hechas por los historiadores; y observar la progresión del pensamiento histórico (Arteaga y Camargo, 2012, pp. 18-19).

En el caso concreto de los futuros docentes de educación primaria y con base en el pensamiento de Pagés, señalan que es más importante la epistemología que el abordaje de contenidos históricos, pues permite al profesorado tomar decisiones sobre los contenidos históricos escolares de manera mucho más eficaz que si lo hace sólo a partir del conocimiento factual de determinados hechos, periodos o procesos (Arteaga y Camargo, 2012, p. 23).

Desarrollo de competencias de corte histórico

La secretaría de educación ha incorporado algunas de esas propuestas a los programas de estudio. La reforma reciente

profundiza la propuesta de 1993 de modificar la forma en que se enseña historia en cuarto, quinto y sexto grados de educación primaria. Sugiere desarrollar el pensamiento histórico de los niños y define tres grandes competencias de corte histórico para desarrollar a lo largo de la educación básica: comprensión del tiempo y del espacio históricos, manejo de información histórica y formación de una conciencia histórica para la convivencia (SEP, 2012, pp. 146, 152).

La primera competencia implica el desarrollo de las nociones de tiempo y de espacio históricos, el desarrollo de habilidades para comprender, comparar y analizar hechos, así como reconocer el legado del pasado y contar con una actitud crítica sobre el presente y devenir de la humanidad; la segunda permite movilizar conocimientos, habilidades y actitudes para seleccionar, analizar y evaluar críticamente fuentes de información, así como expresar puntos de vista fundamentados sobre el pasado, y la tercera hace posible desarrollar conocimientos, habilidades y actitudes para comprender cómo las acciones, los valores y las decisiones del pasado impactan en el presente y futuro de las sociedades y de la naturaleza (SEP, 2012, pp. 153-154).

En lo relativo a la comprensión del tiempo histórico, la SEP (2012) señala lo siguiente:

Esta noción se desarrolla durante la Educación Básica e implica apropiarse de convenciones para la medición del tiempo, el desarrollo de habilidades de pensamiento que ayudan a establecer relaciones entre los hechos históricos y la construcción de un esquema de ordenamiento cronológico para dimensionar

un suceso o proceso histórico a lo largo de la historia. De esta manera, los alumnos establecen relaciones de cambio-permanencia, multicausalidad, simultaneidad y relación pasado-presente-futuro (p. 153).

Destaca que, al término de la educación básica, el niño debe tener dominio de la cronología, la sucesión causal y la continuidad temporal.

Los programas de estudio también sugieren el estudio del pasado a partir del análisis de cuatro ámbitos: económico, político, social y cultural. El primero se entiende como la manera en que los seres humanos se han relacionado a lo largo de su historia para producir, intercambiar, distribuir y consumir bienes; el segundo con las diversas formas en que los grupos humanos se han organizado y relacionado; el tercero con las transformaciones que han caracterizado el desarrollo de la humanidad por medio de las distintas formas de gobierno; y el cuarto la manera en que los seres humanos han representado, explicado, transformado e interpretado el mundo que les rodea (SEP, 2012, p. 155).

En cuanto a las experiencias de aprendizaje propuestas destacan: *líneas del tiempo y esquemas cronológicos*, para desarrollar la noción de tiempo histórico; *fuentes escritas*, para que los niños lean y contrasten información histórica, como fragmentos de documentos oficiales, crónicas, biografías y obras literarias, entre otros, para que gradualmente vayan apropiándose de conceptos e interpretaciones históricas; *fuentes orales*, que permiten ampliar el conocimiento histórico al proveer información que forma parte de la memoria colectiva que no se incluye en

los textos impresos; y *gráficas y estadísticas*, que hacen posible trabajar con la noción de tiempo histórico mediante la observación de los cambios cuantitativos y cualitativos de distintos sucesos y procesos relacionados con la población o la economía de una sociedad (SEP, 2012, pp. 150-152).

La organización de los aprendizajes también fue ajustada. Se integran en cinco grandes bloques, uno por cada bimestre, y se componen de aprendizajes esperados y contenidos. Los aprendizajes esperados son los conocimientos básicos que se espera que los alumnos construyan en términos de conceptos, habilidades y actitudes. Los contenidos son los temas históricos que se han de abordar y se dividen en tres apartados: panorama del periodo, temas para comprender el periodo y temas para analizar y reflexionar (SEP, 2012, pp. 156-157). Con ellos se pretende contribuir al desarrollo del pensamiento histórico del niño.

Como se podrá observar, la tendencia mundial y nacional es la de desarrollar el pensamiento o la conciencia histórica del niño. En lugar de que el niño aprenda historia, que memorice hechos del pasado, se propone que experimente los procesos que realizan los historiadores, en torno a temas de su contexto inmediato, para que comprenda cómo se estudia y reconstruye la historia. De esa forma, podrá acceder a la convencionalidad del tiempo histórico, la multicausalidad de los hechos, la relación pasado-presente-futuro y comprenderse como un sujeto histórico, constituido por el pasado y capaz de actuar en el presente para construir el futuro.

El tiempo y otros conceptos básicos

El tiempo es una dimensión fundamental para el estudio de la historia. Su comprensión no es sencilla, pues se trata de una convencionalidad sumamente abstracta. Su complejidad aumenta cuando se aplica a la vida diaria y al pasado de la humanidad. Veamos algunos conceptos básicos sobre el tiempo y varias ideas sobre el tiempo personal, el tiempo histórico y las fuentes de información.

El tiempo

La historia es una de las asignaturas más difíciles de aprender para los niños de educación primaria. La complejidad reside en el hecho de que su estudio gira en torno a un concepto complejo y de difícil comprensión: el tiempo. Para aprender historia es necesario adquirir una visión global del tiempo y del devenir de las sociedades en él (Hernández, 2008, p. 103).

Existen dos concepciones sobre el tiempo, que son diametralmente opuestas: la circular y la lineal. La circular concibe al tiempo de manera cíclica, es marcado por los ritmos de los astros, sobre todo el sol, y representado por diversos ritos. La lineal ve al tiempo como una recta con un principio y un fin, como algo regular y predecible, como una sucesión continua de pasado, presente y futuro (Cladellas, 2009). Esta segunda concepción del tiempo es la que priva en el mundo occidental y ha sido retomada por la mayoría de las culturas contemporáneas.

Las sociedades cuya vida es regida por la noción de tiempo circular tienen dificultades para comprender la convencionalidad del tiempo lineal. Quizá la razón de ello radica en que el tiempo lineal es una abstracción, un invento del pensamiento humano, no es algo palpable, tangible. Elias (1997, p. 11) señala que el tiempo no es algo definido, no se puede ver, ni sentir, ni escuchar, ni gustar, ni olfatear. El tiempo es inexistente para los sentidos del ser humano. Para hacerlo perceptible es necesario medirlo, a través de ciclos perfectos que rigen nuestra vida. Así, se le mide a través del reloj en horas, minutos y segundos, o por medio del calendario en días, horas, semanas, meses, años, lustros, siglos o milenios.

Para algunas personas la forma en que medimos el tiempo por medio del reloj y el calendario es absoluta y algunos han llegado a creer que su alteración provocaría una catástrofe. Al respecto, Whitrow (1990) señala la reacción de la gente en 1752, cuando el gobierno británico decidió modificar su calendario para ajustarlo al del resto de Europa y decretó que al día 2 de septiembre le seguiría el 14 de septiembre. Muchas personas creyeron que se les estaban acortando sus vidas y algunos trabajadores se amotinaron pues suponían que iban a perder la paga de once días. En la ciudad de Bristol murieron varias personas debido a las revueltas que la medida provocó (p. 15).

El tiempo que establecemos para nuestra vida se basa en la rotación de la tierra, que origina nuestro día, y en el movimiento de la tierra alrededor del sol, que configura el año. La periodización de estos fenómenos es un acuerdo. La división del día terrestre en horas, minutos y segundos es absolutamente convencional. También lo es la decisión de si el día

comienza con la salida del sol, a mediodía, a la puesta del sol o a la medianoche (Whitrow, 1990, p. 16).

Para Elias (1997, p. 57) hablar de tiempo significa vincular al menos tres entidades continuas: los hombres que se relacionan y dos o más entidades en devenir de las cuales una cumple, en cierto grupo humano, con la función de un *continuum* normalizado, como marco de referencia para los demás. Habla, entonces, de tres elementos: el *continuum* personal, que se da entre el nacimiento y la muerte de una persona o de un grupo; el *continuum* estandarizado, que sería una unidad de referencia, como los años del calendario; y la multitud de procesos que mide uno con su propia vida.

Hablar de tiempo implica establecer relaciones entre diversos procesos que se suceden o se superponen. Determinar el tiempo significa comprobar si una transformación recurrente o no tiene lugar antes, después o al mismo tiempo que otra (Elias, 1997, p. 59). Lo que ha cambiado en la historia de la humanidad ha sido la unidad de referencia que establecen los hombres para determinar la relación entre esas transformaciones. Se puede hacer a través de ciclos naturales, lo que pasó entre una cosecha y otra, o por medio de instrumentos que marcan una continuidad, como el reloj y el calendario.

Si la naturaleza abstracta del tiempo que rige nuestra vida diaria no fuera suficiente, nos encontramos que, además del tiempo personal, también existe un tiempo histórico, que pertenece al pasado y que nos permite entender el desarrollo de la humanidad, la historia propiamente dicha. El tiempo personal constituye un mapa de los hechos más relevantes de la vida de los niños y posee una dimensión subjetiva, cargada

de significado emocional (Pozo, 1985, p. 6), que facilita su comprensión. Por el contrario, el tiempo histórico es distante y difuso para los pequeños. Los hechos históricos hacen referencia a un tiempo remoto, con escasa o nula relación con el desarrollo personal de los niños.

La medición convencional que empleamos para hacer la periodizaciones, que toma como punto de partida el nacimiento de Cristo, causa grandes dificultades a los niños. Aunque son capaces de repetirla, no alcanzan a comprender su lógica, cuyo principio es un acontecimiento que no marca el comienzo de la historia, el nacimiento de Cristo, sino que es un punto que se toma como intermedio, pero que no necesariamente lo es, si se considera la duración de la historia de la humanidad. Asimismo, esta convencionalidad del tiempo histórico, sumamente arbitraria, provoca confusión en el niño, le dificulta la ubicación de los acontecimientos en el tiempo y le impide relacionarlos de forma secuencial. Puede repetir la diacronía sin comprenderla.

No todos los niños del mundo comparten la misma concepción del tiempo. La comprensión del tiempo es un acto social. La idea que los pequeños tendrán del tiempo y su medición depende mucho del contexto en que se desarrollan. Los niños de comunidades que se rigen por el tiempo circular, cuyas actividades no son determinadas por las horas, los días y los años, tienen bastantes dificultades para comprender la convencionalidad de la medición del tiempo. En cambio, los niños de las sociedades occidentales, cuya vida es controlada por el reloj y el calendario, aprenden rápidamente estas nociones.

Torres (2001, p. 23) señala que un niño occidental tarda entre siete y diez años en aprender el tiempo. Y, cuando lo

domina, se olvida que lo aprendió y le parece algo evidente y natural. Por el contrario, los niños de comunidades no occidentales, pueden aprender de memoria la medición del tiempo pero no lo relacionan de manera natural con sus actividades cotidianas. Whitrow (1990, p. 22) cita el caso de niños aborígenes australianos, quienes pueden leer las manecillas del reloj como un ejercicio de memoria, pero les resulta difícil relacionar el tiempo que leen en el reloj con el momento real del día.

Tiempo personal

La conciencia del tiempo es producto de la evolución humana. Las ideas del tiempo no son innatas ni se aprenden de modo automático, sino que son construcciones intelectuales resultantes de la experiencia y la acción (Piaget, 1969, citado por Whitow, 1990, p. 18). Los niños pequeños tienen dificultades en adquirir un concepto unificado del tiempo, pues incluso cuando el niño empieza a reconocer secuencias temporales, el tiempo depende de sus propias actividades. Aunque la conciencia de los fenómenos temporales parezca inherente a nuestra experiencia personal, implica un esquema conceptual abstracto, que sólo aprendemos de manera gradual (Whitrow, 1990, pp. 18-19).

Pozo (1985, p. 6) señala que el tiempo personal, o tiempo vivido, se refiere a los acontecimientos personales. Es el tiempo que medimos con el reloj, que hace alusión a nuestras vivencias y está cargado de señales emotivas dejadas por nuestra existencia, por lo que poseemos referencias muy claras para representarlo. Es como un mapa de los hechos más relevantes

de nuestra vida y posee una dimensión subjetiva cargada de significado emocional.

La convencionalidad del tiempo es de difícil comprensión para el niño. No es consciente del tiempo sino hasta que empieza a darse cuenta de que las cosas no sólo se relacionan unas con otras, sino también con él mismo y eso sólo es posible con el desarrollo de la memoria. El sentido de la memoria en el niño implica no sólo acontecimientos de su propia experiencia, sino, a su debido tiempo, algunos de la memoria de sus padres y, en ocasiones, sucesos de la historia de su grupo social (Whitrow, 1990, p. 19).

Según Michaud (1949, citado por Whitow, 1990, p. 19), se ha descubierto que a los diez años, sólo un niño de cada cuatro considera el tiempo un concepto abstracto independiente de los relojes reales. Sólo al alcanzar los trece o catorce años la mayoría de los niños empiezan a darse cuenta de que el tiempo que marca el reloj es una convención. En este sentido, los niños de educación primaria estarían en una edad en la que tendrían dificultades para comprender la convencionalidad del tiempo y de la forma de medirlo.

Nuestro sentido del tiempo implica cierta conciencia de duración y también de diferencia entre pasado, presente y futuro. Existen pruebas de que nuestro sentido de estas distinciones es una de las facultades mentales más importantes y distingue al hombre del resto de las criaturas vivientes (Whitrow, 1990, p. 20). Ello implica la conciencia del pasado, el presente y el futuro, nociones que parecen ser propias del hombre.

El desarrollo y las continuas mejoras del reloj mecánico y, más recientemente, de los relojes portátiles, han tenido una

influencia profunda en el modo de vida. Estamos dominados por los planes temporales, tenemos tendencia a comer no cuando sentimos hambre, sino cuando el reloj indica que es hora de hacerlo. En consecuencia, aunque existen diferencias entre el orden objetivo del tiempo físico y el tiempo individual de la experiencia personal, nos vemos obligados cada vez más a relacionar nuestro *ahora* personal a la escala de tiempo determinada por el reloj y por el calendario (Whitrow, 1990, p. 33). El tiempo personal se mide en relación con los instrumentos de medición del tiempo convencional.

Elias (1997, p. 58) señala que, en sociedades altamente individualizadas, es posible utilizar el proceso de la propia vida como *continuum* estandarizado para la determinación del tiempo de otros procesos. Es capaz de definir la sucesión temporal de su propia vida como un específico *continuum* en devenir, a través de la referencia de otro *continuum* estandarizado y socialmente reconocido, como, por ejemplo, la sucesión de años del calendario.

Entre las actividades para introducir al niño a la comprensión del tiempo, Trepát y Comes (2006, pp. 77-78) proponen la confección de una línea del tiempo personal con fotografías. La propuesta se basa en un rectángulo dividido en el número de años que tenga el pequeño. Un espacio para cada año. Empezando por el extremo izquierdo, en la base de cada división se anota una leyenda referida a la edad del niño: *cuando yo tenía un año, cuando yo tenía dos años*, etc. El pequeño recupera fotografías y las coloca en las divisiones correspondientes. La elaboración de la línea se complementa con un diálogo, con base en preguntas, sobre la sucesión de imágenes, los cambios que observa, etc.

Tiempo histórico

El dominio del tiempo histórico, junto con la otra dimensión constituida por el espacio histórico, es una de las competencias que deben desarrollar los niños de educación básica. Pero, ¿qué es el tiempo histórico? ¿Cómo está constituido? ¿De qué manera se puede objetivar para los niños? Según Trepát y Comes (2006), el tiempo histórico puede ser definido como la simultaneidad de duraciones, movimientos y cambios diversos que se dan en una colectividad humana a lo largo de un periodo determinado. Alude a la historia de la humanidad, enfatiza tanto los cambios como las permanencias y toma como referencia las periodizaciones que de ella se han hecho.

Estos mismos autores (Trepát y Comes, 2006, pp. 65-66), señalan que, para introducir a los niños al aprendizaje del tiempo histórico, se requieren de dos momentos. En el primer momento tienen que aprender las nociones que hacen referencia a la civilización y al calendario occidental. En el segundo deben comprender la relatividad de la cronología con el estudio de otras periodizaciones.

A partir del dominio de la medición convencional del tiempo, proponen la construcción de una red de referencias cognitivas consistentes en la sucesión de eras y periodizaciones. Primero se construye una periodización con base en un criterio y después se superponen otras, elaboradas a partir de otros criterios, ya sean políticos, económicos, sociales, culturales o artísticos.

Con base en estos ejercicios, los niños habrán de abordar las representaciones de tiempo de sucesión, la construcción progresiva de duraciones a corto, mediano y largo plazos, la

representación progresiva de simultaneidades cada vez más complejas, de duraciones en un mismo espacio y de diversos espacios intercivilizadores y la representación y análisis de ritmos históricos de cambio y de larga duración (Trepát y Comes, 2006, p. 66).

Lo que denominamos tiempo histórico se representa con el auxilio de escalas temporales que fijan marcas de comienzo y final relativos en una secuencia con ayuda de otra secuencia, por lo que la determinación del tiempo se basa en la facultad del hombre para relacionar dos o más secuencias continuas diferentes, de las cuales una sirve de medida de las otras. Es la sincronización de tipos de procesos en devenir. En todos los planos de la existencia es posible sincronizar, esto es, relacionar y comparar diferentes secuencias, sean estas físicas, biológicas personales, sociales o históricas (Torres, 2001, p. 25).

La apreciación del tiempo proviene de la observación de los cambios, de la relación que realizamos entre los distintos cambios (Torres, 2001, p. 25). La noción de tiempo toma como referencia el intervalo entre dos o más acontecimientos o entre dos o más cambios. En función de ello podemos establecer una relación de tiempo entre ellos, que pueden ser años, lustros, siglos o milenios. El tiempo histórico es resultado del cambio social y varía según se enfoque la realidad. Se puede hablar de cambios de corta, mediana o larga duración. Actúa arrítmicamente, por movimientos internos de tipo discontinuo (Torres, 2001, p. 50).

Pluckrose (1996, p. 30-33), menciona varios conceptos cruciales para la historia: cronología, cambio y continuidad, causa y efecto, capacidad para analizar los datos y la habilidad para

identificarse con las personas de un tiempo pasado. Carretero (1997, pp. 43-45), define al tiempo histórico como una noción central en la historia. Engloba diferentes aspectos que deben ser abordados de manera separada pero que están relacionados entre sí. Menciona a la comprensión de los instrumentos convencionales para medir el tiempo. Al tiempo personal que se vincula tanto con el tiempo físico como con el tiempo histórico. El lenguaje utilizado para referirse a diferentes momentos históricos es muy amplio y variado. La capacidad para representarse dentro de un mismo escenario histórico situaciones que no se corresponden con el mismo tiempo histórico. La dificultad para relacionar el pasado con el presente.

Hernández (2008, pp. 103-106) recupera algunas nociones concretas para desarrollar en educación secundaria. Destaca, por un lado, la ubicación cronológica, la duración, los elementos de cambio y continuidad y la sincronía; y por otro el concepto de causalidad y las relaciones de causa efecto.

El tiempo histórico, entonces, está conformado por una serie de conceptos o nociones fundamentales para que los sujetos comprendan el pasado. Tomamos como referencia la clasificación que realiza Pozo (1985) y les denominamos nociones histórico-temporales. Éstas estarían integradas en tres grupos: cronología, sucesión causal y continuidad temporal.

La cronología (Pozo, 1985, pp. 16-21) es la métrica de la historia. Permite establecer la duración de un hecho o periodo histórico desde su comienzo hasta su final. También hace posible la división de la historia de la humanidad en grandes periodos o eras históricas. La cronología también permite establecer un orden de los hechos históricos en el tiempo. El carácter

abstracto del tiempo dificulta el desarrollo de estas nociones en los niños de educación primaria. La complejidad aumenta cuando los pequeños tienen que ubicar diversos acontecimientos atendiendo a más de una era histórica.

La sucesión causal (Pozo, 1985, pp. 21-24) hace alusión a las relaciones entre el tiempo y la causalidad. Tiene dos rasgos distintivos: 1) el intervalo entre causa y efecto suele ser mayor en historia que en otros dominios causales, pues es frecuente que los hechos tengan consecuencias a corto y mediano plazos; y 2) los hechos históricos habitualmente poseen más de una causa y tienen más de una consecuencia, pues no se trata de relaciones causales simples.

La continuidad temporal (Pozo, 1985, pp. 25-26) se refiere a que la historia es un fluir lento e inagotable, en el que se han ido fraguando los cambios que han hecho posible la vida como hoy la conocemos. Se requiere una concepción integradora del funcionamiento social tanto sincrónica, de los hechos que ocurren simultáneamente, como diacrónica, los hechos que se suceden en el tiempo.

Fuentes primarias y secundarias

Los historiadores pueden acceder al estudio de la historia a partir de las evidencias de los hechos que han perdurado a través del tiempo. Estas evidencias son las fuentes de información histórica y pueden ser de dos tipos: primarias o secundarias.

Las fuentes primarias son los documentos, objetos, libros o imágenes que sobrevivieron el paso del tiempo y que, cuando

se les estudia, nos ayudan a tener una visión sobre cómo era la vida en el momento histórico en que se produjeron (Gutiérrez, Robledo y Garcés, 2012). El trabajo del historiador es analizar e interpretar esas fuentes. Las fuentes primarias pueden ser orales, escritas o audiovisuales. Las escritas pueden ser privadas o públicas e incluyen cartas, periódicos, diarios, proclamas, fotografías, etc.

Las fuentes secundarias son productos concretos del uso de fuentes primarias. Pueden provenir de la época en que tuvo lugar el acontecimiento o ser posteriores a ella. Las fuentes secundarias pueden ser libros, revistas, periódicos, grabaciones o audiovisuales.

Las fuentes son constancias de que los hombres estuvieron en ese lugar y en ese tiempo, pero es la mirada epistemológica del historiador la que les da sentido. La intencionalidad del estudioso de la historia es la que le da significado a la fuente y en función de ella crea el conocimiento de los hechos que aborda. Por ello, las mismas fuentes pueden ser motivo de diversas interpretaciones.

Cuando los niños se interesan por el estudio de una época o de un acontecimiento concreto y emplean fuentes primarias y secundarias para abordarlos, tienen dos grandes ventajas: recrean el trabajo que realiza el historiador para el estudio del pasado y comprenden que la historia escrita es sólo una interpretación de un hecho histórico, susceptible de ser reescrita, a la luz de nuevas evidencias o con distintas herramientas metodológicas.

La línea del tiempo histórico personal

La línea de tiempo es una estrategia que se ha empleado para el aprendizaje de la historia. Tiene una gran ventaja metodológica pues hace visible una abstracción: permite representar gráficamente el tiempo en un espacio bidimensional.

Las líneas del tiempo pueden ser de dos tipos por su disposición gráfica: horizontales y verticales. Las verticales consisten en un ordenamiento cronológico de los acontecimientos de una o varias épocas: la fecha es el punto de referencia para el ordenamiento de los hechos. Las horizontales toman como base la recta numérica y sobre ella ubican gráficamente los acontecimientos, ordenados de manera cronológica. Al mismo tiempo, también pueden ser simbólicas y gráfico-simbólicas. Las simbólicas se componen de números y letras: fechas y hechos. Las gráfico-simbólicas también emplean números y letras pero incluyen gráficos: fechas, hechos e ilustraciones. Así, las líneas pueden ser verticales simbólicas y verticales gráfico-simbólicas u horizontales simbólicas y horizontales gráfico simbólicas.

Las líneas del tiempo que más llaman la atención de los niños son las horizontales gráfico-simbólicas. Existen otras cuyo uso no es tan difundido, quizá por las dificultades que su elaboración y comprensión llevan consigo: las de espiral. Aunque ofrecen una visión más precisa de lo que es el devenir histórico de la humanidad, son difíciles de representar de forma bidimensional, lo que complicaría su elaboración por parte de los niños.

Las líneas del tiempo se pueden construir de manera convencional o en espacios virtuales interactivos. Una de las líneas interactivas donde se observa la forma en que este recurso puede facilitar la comprensión del tiempo histórico es la línea del tiempo histórica de la Corporación Británica de Radiodifusión (BBC, 2019), donde el estudiante puede observar, de fondo, una imagen representativa del periodo consultado, el acontecimiento señalado con el cursor y el año en que se tuvo lugar. La línea ofrece la posibilidad de consultar los acontecimientos de la historia de la Gran Bretaña en general o de la historia de Inglaterra, del Reino de Gales, de Escocia o de Irlanda del Norte, en particular.

Existe un sitio en la red donde docentes y estudiantes pueden observar diversos tipos de líneas del tiempo sobre diversos tópicos de la historia universal (Hyperhistory, 2019). Las líneas se pueden consultar a partir de cuatro opciones -gente, historia, eventos y mapas- y en diversas categorías: ciencia, cultura, religión y política. Las líneas del tiempo que se ofrecen son interactivas y muestran información y gráficos con sólo pasar el cursor sobre el tópico deseado.

Asimismo, aparecen varios sitios en la red donde los usuarios pueden crear líneas del tiempo, tanto históricas como personales. Uno de esos sitios es Dipity (2019), que permite la elaboración de líneas horizontales gráfico-simbólicas. A partir de una recta numérica, el usuario puede elaborar una línea del tiempo interactiva de un proceso histórico o de un país insertando texto, imágenes y mapas.

En contextos, como el nuestro, donde no todos los niños tienen acceso a un espacio virtual en el cual construyan una línea del tiempo histórico personal que incluya los acontecimientos

más importantes de la historia nacional y local -historias patria y patria-, entonces la construcción manual de su línea del tiempo es la opción más viable.

El propósito de nuestra propuesta es contribuir al desarrollo de las ideas que el niño tiene acerca del tiempo histórico. Incluye acciones que imitan el trabajo que realizan los historiadores pero aplicadas a su propia vida; considera la recuperación de hechos personales y familiares a partir de la consulta de fuentes primarias; propicia la jerarquización de los hechos y su representación gráfico simbólica; permite la creación de una cronología que divida su tiempo personal en dos eras, antes y después de él; y, por último, hace posible la representación de hechos sincrónicos personales, familiares, nacionales e internacionales.

La idea de trabajar con líneas del tiempo en la escuela primaria no es nueva. Lamonedá (1990, pp. 2, 5) fue una de las primeras en sugerir el empleo de las líneas del tiempo para el aprendizaje de la historia en este nivel educativo. De manera particular, recomendaba el uso de la línea del tiempo mural y la individual como herramienta básica para apoyar la enseñanza de la historia. Creía que de esa manera el niño podría ubicarse en el espacio y en el tiempo y definirse como un ser esencialmente histórico, en constante transformación, y entender que el pasado es un determinante fundamental de la existencia actual.

Según ella (Lamoneda, 1990, pp. 13-14), la línea permitiría al profesor ubicar al niño en el tiempo, para entender la continuidad de la historia, para explicar e ilustrar los momentos de ruptura más relevantes en el proceso histórico. La línea del tiempo también ofrece la posibilidad de relacionar y comparar

los hechos históricos que suceden al mismo tiempo en diferentes lugares, por ejemplo al relacionar los acontecimientos de la Historia de México con los de la Historia Universal.

La SEP también empezó a plantear algunas propuestas en esa misma década. En el libro para el maestro (SEP, 1995, pp. 46-48) sugería diversificar las fuentes de información y proponía leer y elaborar líneas del tiempo. Menciona dos posibilidades, una mural, colocada en la pared del salón, que se iría completando a lo largo del curso, y otras parciales, para ilustrar cada uno de los periodos abordados. Por último, recomienda que los niños dibujen en su cuaderno las líneas que se van elaborando de manera colectiva.

En los programas de estudio vigentes, la SEP (2012, pp. 149-150) sugiere ofrecer al niño una variedad de experiencias de aprendizaje y propone, entre otros recursos, líneas del tiempo y esquemas cronológicos. Servirían para establecer secuencias cronológicas, identificar relaciones pasado-presente y ofrecer a los niños referencias para establecer conexiones entre los acontecimientos que se estudian. Propone hacer más complejo el uso de este recurso conforme avanza de nivel en sus estudios de educación primaria y recupera la elaboración de una línea mural.

En ambos casos, se hace referencia a líneas con una connotación netamente histórica. La línea del tiempo que proponemos conjuga el tiempo personal del niño con el tiempo histórico, mediante la incorporación de dos cronologías distintas: la personal y la histórica. En esta línea el niño vincula distintos acontecimientos de su vida, identifica cambios y continuidades y observa algunas relaciones entre acontecimientos de su vida personal y familiar con hechos regionales, nacionales o internacionales. A

los acontecimientos nacionales e internacionales les da significado cuando los vincula con hechos relevantes de su vida, no por una relación de causa efecto sino por una asociación con lo que ocurría al mismo tiempo en otro lugar.

La construcción de la línea histórico personal consta de cuatro etapas y se sustenta en el empleo de fuentes primarias, para las historias personal y familiar, y la consulta de fuentes secundarias, para las historias nacional y universal.

Acopio de información

La primera fase para construir la línea del tiempo es la recopilación de la información. El niño recurre a fuentes primarias para obtener la información de la historia personal y familiar con la que habrá de conformar su línea del tiempo personal. Las fuentes pueden ser orales (padres, hermanos, abuelos y demás familiares), escritas (actas de nacimiento, boletas escolares, constancias religiosas, diplomas) o audiovisuales (fotografías, vídeos, dibujos).

El niño consulta fuentes secundarias para recuperar datos que le permitan conformar la línea del tiempo histórica. Estas fuentes pueden ser de diversos tipos: libros de historia, periódicos, revistas, almanaques, páginas de internet o programas de televisión. Se recomienda que el pequeño seleccione acontecimientos de la historia regional, nacional o internacional que le sean significativos.

Para la recuperación de los acontecimientos de su historia personal se sugiere el llenado de una tabla (tabla 1) que parta de

la edad cronológica de los niños, considere hechos de diversos ámbitos de su vida e incluya la fuente primaria de referencia.

Tabla 1. Para acopiar hechos de la historia personal

Edad	Desarrollo		Escolaridad		Problemas	
	Hecho	Fuente	Hecho	Fuente	Hecho	Fuente
Un año						
Dos años						
Tres años						
Cuatro años						
Cinco años						
Seis años						
Siete años						
Ocho años						
Nueve años						
Diez años						

Fuente: Elaboración propia.

La primera columna de la tabla se refiere a los años del niño, empieza desde su primer año de vida y concluye con la edad que tiene en el presente. Las demás columnas se dedican a los diversos ámbitos de la vida del niño que se quieren historiar, en este caso se considera el ámbito físico, el escolar, el de fiestas y viajes y el de problemas. Cada columna se divide en dos subcolumnas: la primera con el hecho y la segunda con la fuente primaria de donde recuperó la información. Para apoyar el llenado de la segunda subcolumna, el niño se apoya en las acotaciones de la tabla (figura 1).

Figura 1. Acotaciones para llenado de la tabla relativo a las fuentes primarias

Acotaciones
Fuentes:
Orales: Papá, mamá, abuelo, abuela, tío, tía, primo, etc.
Escritas: Acta de nacimiento, diploma, fé de bautismo, reconocimiento, etc.
Audiovisuales: Fotografía, video, invitación, etc.

Fuente: Elaboración propia.

Como es común que las fuentes de información le proporcionen más de un acontecimiento por año, se requiere que el niño elija el acontecimiento más relevante de cada uno de los años y en cada uno de los ámbitos. La información sobre los acontecimientos se la proporcionan las fuentes, la selección de los hechos más relevantes la hace el niño en su papel de aprendiz de historiador.

De esta forma realiza dos de las acciones básicas que hacen los historiadores: la consulta de fuentes primarias y la selección de la información proveniente de esas fuentes, a partir de criterios personales vinculados con un propósito explícito o implícito. Obtiene información sobre su vida a partir de fuentes primarias, tanto orales como escritas y audiovisuales, y selecciona la información que habrá de hacer pública a partir su visión de sí mismo.

Los formatos para el acopio de la información son fundamentales. Como el propósito es que el niño construya su línea del tiempo y no que elabore esquemas, se sugiere que los formatos sean estandarizados y que los proporcione el docente.

Para la recuperación de los hechos de su historia familiar se recomienda el llenado de otra tabla (tabla 2), que sea cronológica, en retrospectiva y parta de un año antes del nacimiento del

niño. Los acontecimientos que se recuperen pueden incluir a su familia nuclear o a su familia extendida y habrán de considerar la consulta de fuentes primarias, sobre todo orales y gráficas.

Tabla 2. Para acopiar hechos de la historia familiar

Etapa	Año	Hechos	Fuentes
Un año antes de nacer	2008		
Dos años antes de nacer	2007		
Tres años antes de nacer	2006		
Cuatro años antes de nacer	2005		
Cinco años antes de nacer	2004		
Seis años antes de nacer	2003		
Siete años antes de nacer	2002		
Ocho años antes de nacer	2001		
Nueve años antes de nacer	2000		
Diez años antes de nacer	1999		

Fuente: Elaboración propia.

La primera columna, que aparece llena en la tabla, refiere los años previos al nacimiento del niño con un conteo ascendente. La segunda columna le solicita al niño la colocación del año civil que se contabilizaba en cada uno de esos años previos a su nacimiento, y tendría un orden descendente. En estas dos columnas se empata la cronología de su vida familiar con la cronología histórica. En la tercera columna registra uno o más hechos relevantes en cada uno de esos años y las fuentes de información. Esta tabla lleva las mismas acotaciones que la tabla de acopio de la historia personal.

Recomendamos que los años de la historia familiar que se documenten sean equivalentes a los años de la historia personal. Si el niño tiene diez años de edad, entonces la tabla de la

historia familiar habrá de considerar de uno hasta diez años antes de su nacimiento. Hemos encontrado que en el llenado de esta tabla es fundamental la disposición de las fuentes orales (padres y familiares) para brindar al niño la información.

La recuperación de la información para la cronología histórica se hace con base en fuentes secundarias y puede considerar hechos regionales, nacionales o internacionales. La tabla (tabla 3) es cronológica y considera los años que abarcan las historias personal y familiar del niño. Se pueden especificar los ámbitos que se sugiere indagar.

Tabla 3. Para acopiar hechos históricos

Año	Hecho regional o nacional	Fuente	Hecho internacional	Fuente
1996				
1997				
1998				
1999				
2000				
2001				
2002				
2003				
2004				
2005				
2006				
2007				
2008				
2009				
2010				
2011				
2012				
2013				
2014				
2015				

2016				
2017				
2018				
2019				

Fuente. Elaboración propia.

La primera columna es ascendente y considera los años que abarcan la historia familiar y la historia personal del niño. Las demás columnas se refieren a los diversos ámbitos que podrían considerarse para recuperar hechos históricos: regionales, nacionales o internacionales. Cada columna se divide en dos subcolumnas: una para el acontecimiento y la otra para la fuente de información.

Las acotaciones de la tabla también indicarían las posibles fuentes secundarias de las que se podría recuperar la información histórica. Las que más consultan los niños son las webgráficas, particularmente la *Wikimedia*, que ofrece una especie de almanaque anual. Este sitio incluye la fecha de los acontecimientos, así que algunos niños recuperan los hechos que se dieron en la misma fecha de su historia personal, aunque no sean los más relevantes del año. La significatividad del hecho seleccionado tiene que ver más con su relación con la vida personal del niño que con su relevancia histórica para el género humano.

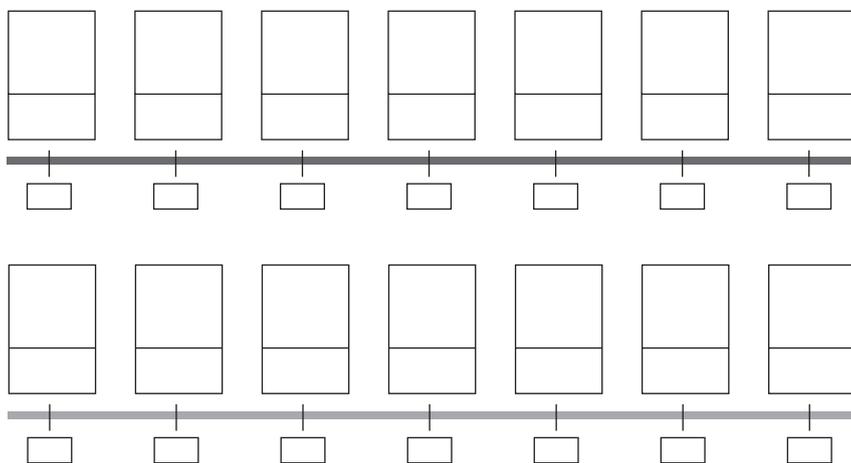
Elaboración de las cronologías

En esta fase los niños elaboran las cronologías. Comienzan con su cronología personal y concluyen con la histórica. Para

facilitar su diseño es conveniente proporcionarles un formato con las dos rectas numéricas que constituirán la línea del tiempo histórico personal. El formato toma como referencia la edad del niño y contiene el doble más tres segmentos. La mitad para su historia personal, uno para cada uno de los años que ha vivido, y la otra para la historia familiar, uno por cada año previo a su nacimiento. Los tres segmentos adicionales son uno para su nacimiento y dos para el futuro inmediato de su historia personal.

Si el niño tiene diez años, entonces sus rectas tendrían 23 segmentos: diez para su historia personal, diez para su historia familiar, una para su nacimiento y dos para su futuro inmediato. Cada segmento se compone de tres elementos: año, hecho e ilustración. La recta para la línea histórica tendría los mismos segmentos e iguales elementos por segmento (figura 2).

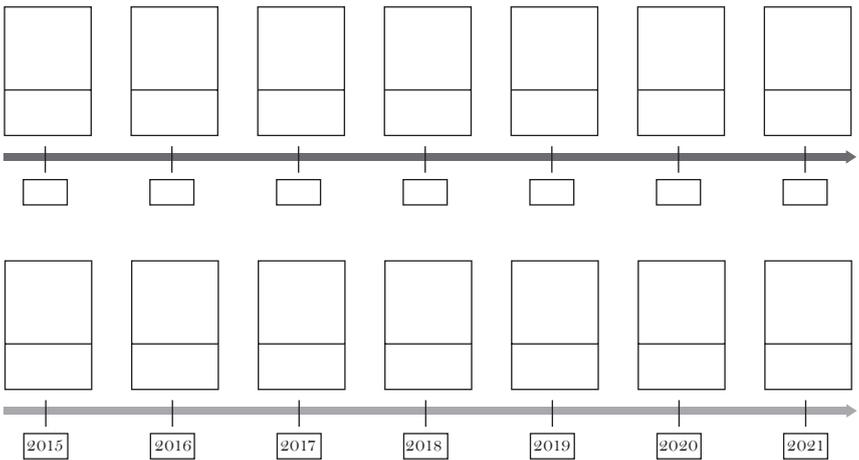
Figura 2. Formato para la elaboración de las cronologías



Fuente. Elaboración propia.

Aunque se puede iniciar con la cronología de cualquiera de las dos rectas, da mejores resultados iniciar con la histórica. Entonces, se inicia con la recta de la parte inferior, de derecha a izquierda, con la colocación, en el rectángulo inferior, de los años. Se inicia con dos (o más, según la intencionalidad de abordar el futuro) posteriores a la fecha de elaboración. Por ejemplo, si se elabora la línea en 2019, se inicia con 2021 (figura 3). Se completa la recta de manera regresiva, hasta agotar los segmentos.

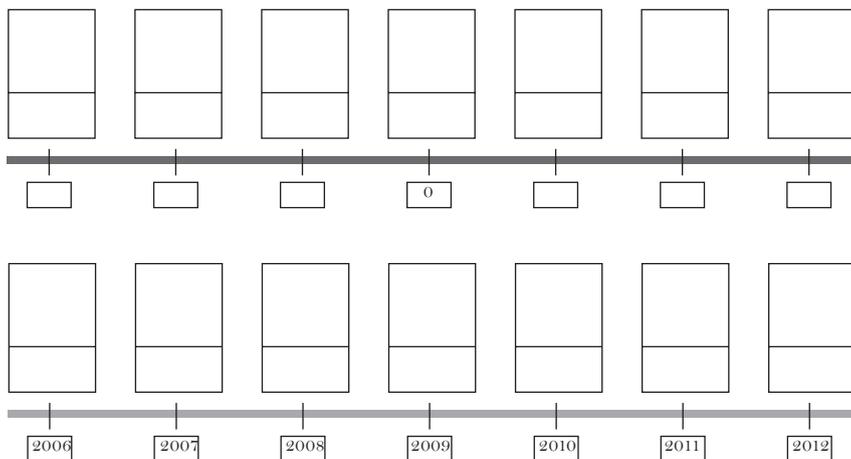
Figura 3. Inicio de la cronología histórica



Fuente. Elaboración propia.

Hecha la cronología histórica se pasa a la cronología personal. Primero, el niño identifica en la cronología histórica su año de nacimiento. Luego, localiza el segmento de la recta superior el segmento paralelo y coloca el número cero en el elemento destinado para la cronología. Por ejemplo, si el niño nació en 2009, localiza ese año en la recta inferior y coloca el año cero en la recta superior (figura 4).

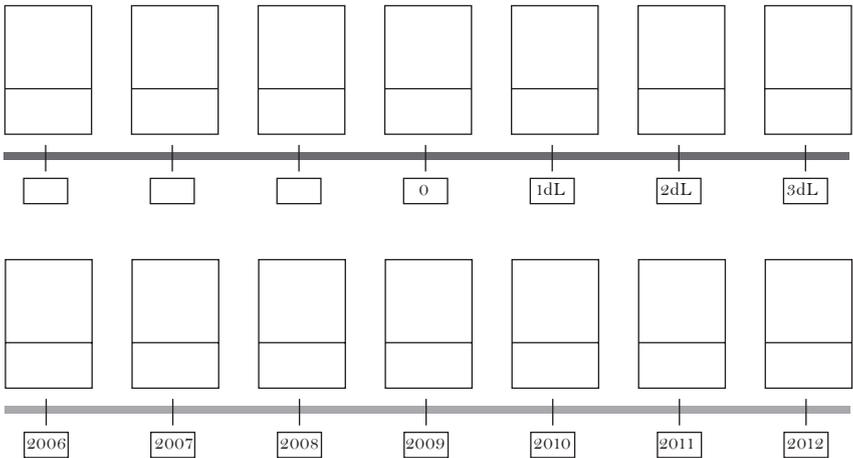
Figura 4. Inicio de la cronología personal



Fuente. Elaboración propia.

Acto seguido, continua con la cronología del lado derecho de forma progresiva: año uno, año dos, hasta concluir con todos los segmentos. A cada uno de los años agrega la letra *d* minúscula y la inicial o iniciales de su nombre. Así, abrevia los años posteriores a su nacimiento: uno después de mí, dos después de mí, hasta concluir. Por ejemplo, si el niño se llama Luis o la niña se llama Luisa, entonces la cronología quedaría así: 1dL, 2dL, 3dL (figura 5).

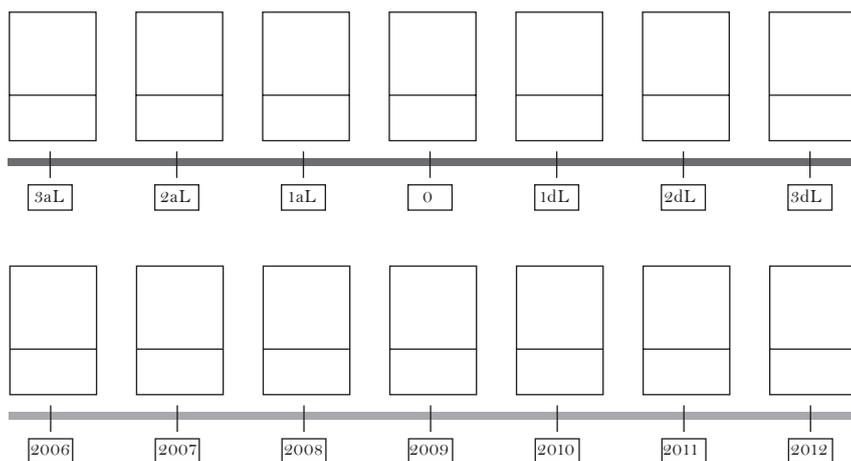
Figura 5. Continuación de la cronología personal



Fuente. Elaboración propia.

Se completa la cronología personal con los segmentos del lado izquierdo, numerándolos de forma regresiva. A estos años se les agrega la letra a minúscula y la inicial o iniciales del nombre del niño. Así, abrevia los años anteriores a su nacimiento: uno antes de mí, dos antes de mí, tres antes de mí, hasta llenar los segmentos. En el ejemplo hipotético que mencionamos, la cronología quedaría de esta manera. 1aL, 2aL, 3aL (figura 6).

Figura 6. Conclusión de la cronología personal



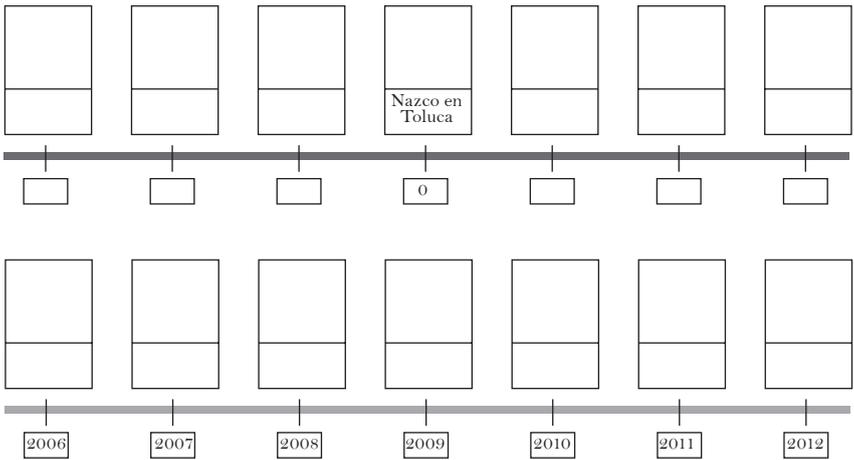
Fuente. Elaboración propia.

Con la elaboración de la cronología personal, el niño puede descubrir la convencionalidad de la cronología histórica y comprender la lógica de la calendarización de antes y después de Cristo. También empieza a percatarse de la diacronía de su historia personal y la sincronía con la historia regional, nacional e internacional.

Integración de las líneas

En esta fase el niño integra las líneas personal e histórica. Comienza con la primera. Con base en la tabla de acontecimientos personales, registra los momentos más relevantes de su vida. Por principio de cuentas, anota su nacimiento en el año cero (figura 7). Se recomienda que redacte los acontecimientos en primera persona del singular.

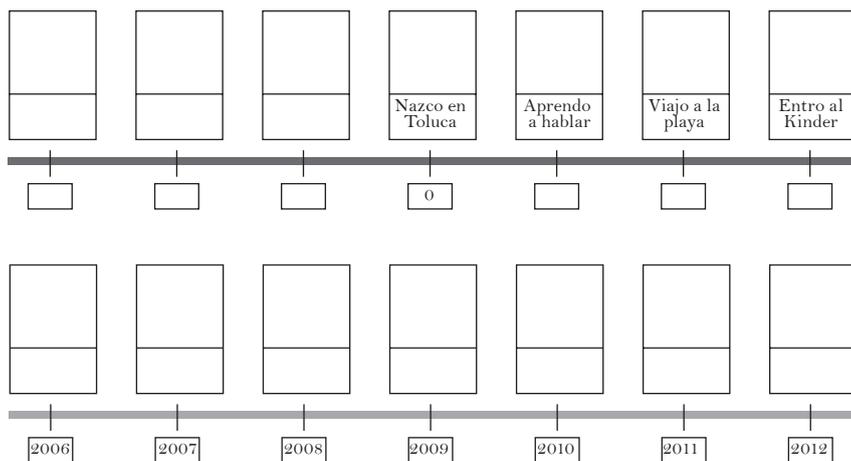
Figura 7. Inicio de su línea del tiempo personal



Fuente. Elaboración propia.

Continúa con el registro de los acontecimientos de su vida en los segmentos de la derecha hasta llegar al presente (figura 8). Como en la tabla de registro tiene más de un hecho por año, habrá de elegir sólo uno, con lo que manifestará implícita o explícitamente los aspectos de su vida que le parecen más relevantes, los que vale la pena resaltar, como hacen los historiadores.

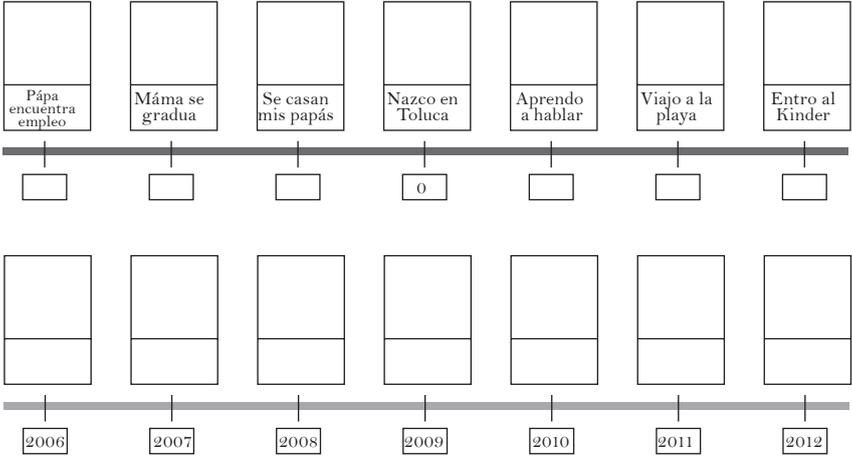
Figura 8. Continuación de su línea del tiempo personal



Fuente. Elaboración propia.

A partir de la tabla de acontecimientos familiares, registra los momentos más relevantes del pasado de su familia, previos a su nacimiento (figura 9). Lo hace de lo más cercano (año uno antes de su nacimiento) a lo más lejano.

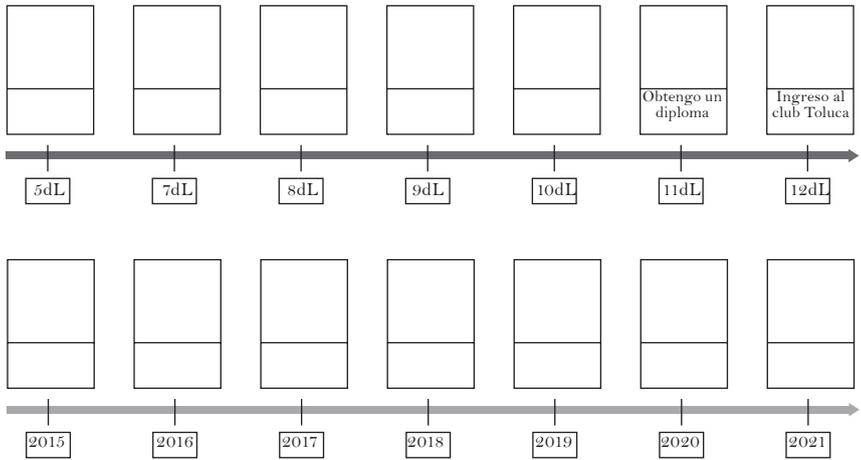
Figura 9. Registro de hechos de su historia familiar



Fuente. Elaboración propia.

Proyecta su futuro inmediato. En los dos últimos segmentos de su línea personal, anota dos hechos que podrían suceder en los dos siguientes años. Pueden ser sobre cualquier aspecto de su vida (figura 10). Lo importante es que, a partir de su pasado y del presente, proyecte su futuro.

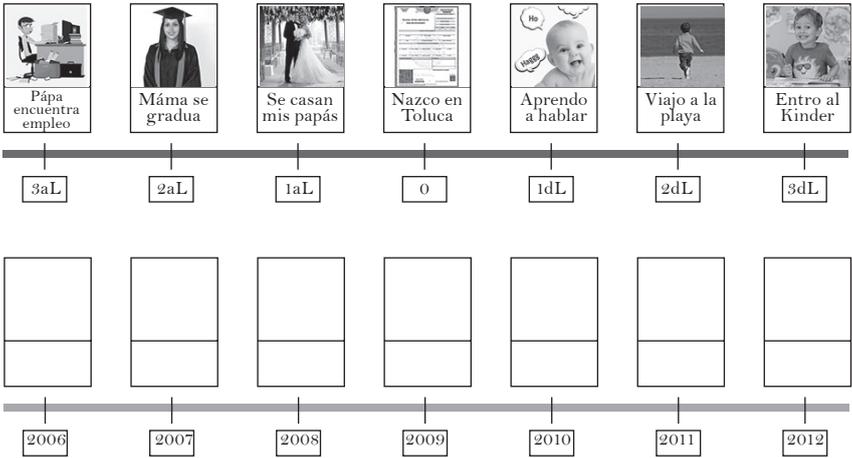
Figura 10. Proyección de su vida hacia el futuro



Fuente. Elaboración propia.

Concluido el registro de los hechos de su línea personal, sólo restaría ilustrar cada uno de ellos (figura 11). Se sugiere que lo haga mediante la digitalización o reducción en fotocopia de las fuentes primarias consultadas: acta de nacimiento, diplomas, invitaciones, certificados, fotografías, etc. En caso de que no pueda digitalizar las evidencias consultadas o que la información provenga de fuentes orales, la ilustración de los hechos puede hacerse con imágenes alusivas o recortes de revistas. También es factible que ilustre los acontecimientos con dibujos hechos por él mismo.

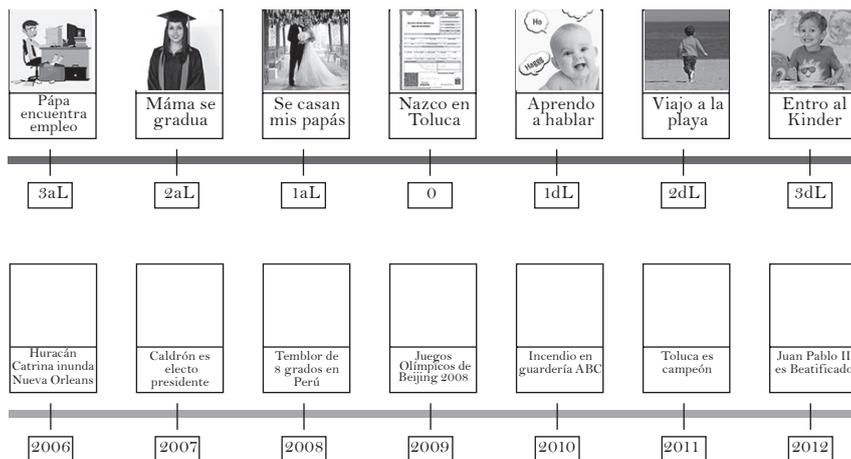
Figura 11. Ilustración de los hechos de su línea personal



Fuente. Elaboración propia.

Terminada la línea personal, continúa con la histórica. Con base en la tabla de registro de acontecimientos regionales, nacionales e internacionales, anota un hecho relevante por cada uno de los años de la cronología histórica (figura 12). La selección de los acontecimientos históricos la había hecho con anticipación, al momento de llenar la tabla.

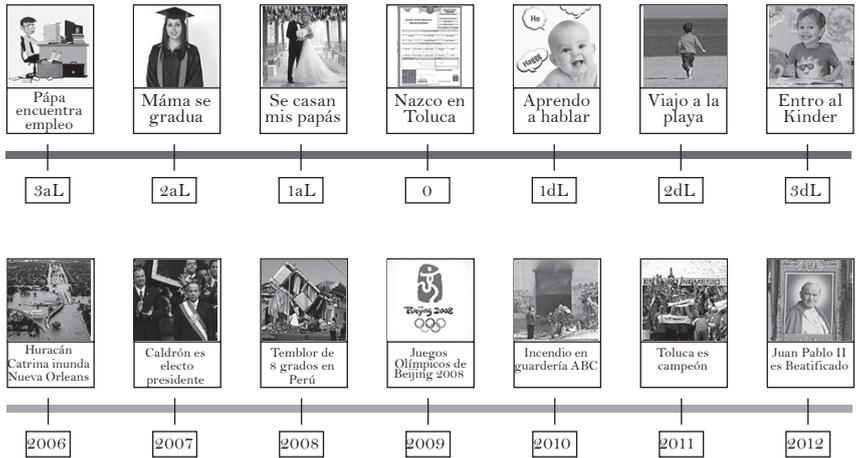
Figura 12. Registro de hechos históricos



Fuente. Elaboración propia.

Se llenan también los dos últimos segmentos de la cronología histórica, los que corresponden a los años futuros. Con base en la información que cuenta, el niño puede predecir lo que podría suceder en el futuro inmediato en su lugar de origen, en el país o en el mundo. Por último, ilustra todos los acontecimientos de la línea histórica (figura 13). Lo recomendable es que sea con imágenes extraídas de la red o con recortes de revistas. En el último de los casos, se puede hacer con dibujos alusivos.

Figura 13. Ilustración de hechos históricos



Fuente. Elaboración propia.

Con esta acción, la línea histórico personal quedaría concluida.

El desarrollo de las nociones

Terminada la línea del tiempo, el niño puede proceder al análisis tanto del producto como del proceso de construcción. La revisión es holística, pero por razones de organización, planteamos las nociones que afirma o desarrolla por separado.

Cronología

La revisión de su cronología personal le permitirá comprender la lógica de la cronología histórica. Le dará la posibilidad de percatarse de la convencionalidad con la que la sociedad divide la historia de la humanidad para su estudio y comprensión. De forma adicional, le permitirá entender que el conteo histórico de los años anteriores al nacimiento de Cristo es descendente y el conteo posterior es ascendente. Esta es una de las ideas más difíciles de comprender para los niños, sobre todo cuando hacen comparaciones entre acontecimientos previos y posteriores al año cero.

Diacronía

En la línea del tiempo personal podrá observar la sucesión de los hechos de su vida a través del tiempo. Mirará de manera gráfica la forma en la que fue cambiando con el paso de los años. Se percatará de los hechos del pasado que dieron origen a su presente.

Sincronía

La comparación de ambas líneas le permitirá percatarse de que existen hechos que se dan al mismo tiempo pero en diferentes espacios. Advertirá que existen acontecimientos ocurridos en otras partes de su país o del mundo que incidieron en su vida personal o familiar. Se dará cuenta que el pasado está entrelazado.

Multicausalidad

La construcción y revisión de su línea personal le permitirán al niño advertir que su vida no es fortuita, que los acontecimientos tienen causas, mediatas e inmediatas, y consecuencias, que se convierten en causas de acontecimientos posteriores.

Se podrá percatar que los hechos tienen sus orígenes en el pasado, que los acontecimientos de la más diversa índole son una conjugación de otros hechos que se dieron anteriormente, como su nacimiento, donde se conjugaron diversos factores para que sus padres se conocieran, le engendraran y permitieran su llegada al mundo.

Cambio y permanencia

La construcción y análisis de la línea del tiempo personal permitirán al niño afianzar la idea de que el mundo y su vida no son estáticos, que cambian lenta o rápidamente. Se podrá

percatar que algunas situaciones cambian con el paso del tiempo, como su estatura o el grado escolar, pero que otras permanecen, como su nombre o su casa habitación.

Continuidad temporal

La recuperación y representación de los acontecimientos de su historia personal, la proyección de su vida para los siguientes años y la conciencia de que lo hace desde su presente, permitirán al niño vincular pasado, presente y futuro. Advertirá que su presente es resultado de los acontecimientos que se dieron en su familia desde antes de su nacimiento y de los hechos que se sucedieron en su vida. Apreciará que el futuro puede ser influido por lo que él es y por lo que ha sido. El niño podrá percatarse que es un sujeto histórico: constituido por su pasado y capaz de participar en la construcción de su futuro.

Por último, además de desarrollar sus nociones temporales, la construcción y el análisis de la línea histórico-personal, permitirá al niño introducirse a la metodología de la historia, a la manera en que los historiadores reconstruyen el pasado.

Al revisar ambas líneas del tiempo podrá percatarse que para su elaboración se requirió de la información que le proporcionaron las fuentes históricas que consultó. Podrá afianzar la idea de que las evidencias históricas son fundamentales para conocer y reconstruir el pasado. Apreciará que existen vacíos en su pasado familiar y personal por la falta de fuentes de información. Advertirá que la forma de proceder es la misma

que siguen los historiadores para escribir sobre los hechos del pasado.

Ante la necesidad de seleccionar sólo un acontecimiento por cada uno de sus años de vida, notará que no se puede recuperar todo el pasado, que es necesario seleccionar los hechos de mayor relevancia. Advertirá que escogió ciertos acontecimientos a partir de criterios implícitos o explícitos, tal y como lo hacen los historiadores.

Lo mismo ocurre con la línea histórica, donde el niño tuvo que seleccionar uno de entre una gran cantidad de hechos que se sucedieron cada año. Puede tomar conciencia de que el acontecimiento elegido lo fue por su trascendencia para el presente. Apreciará que la relevancia de los hechos no la da el pasado en que tuvieron lugar sino el presente desde el que se estudian.

REFERENCIAS

- Arteaga, B., y Camargo, S. (2012). Educación histórica, una propuesta para el desarrollo del pensamiento histórico en los estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria. Recuperado el 13 de febrero de 2014 de http://www.dgespe.sep.gob.mx/public/comunidades/historia/recursos/educacion_historica_19_de_agosto_2012.pdf
- Bautista, K. M. Y., y Frasco, M. C. (2011). Desarrollo de nociones temporales en estudiantes de secundaria a través de la elaboración de historietas didácticas. *Memoria del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Consejo Mexicano de Investigación Educativa/Universidad Nacional Autónoma de México.
- British Broadcasting Corporation (BBC) (2019). British History Timeline. Recuperado el 12 de enero de 2019 de http://www.bbc.co.uk/history/british/launch_tl_british.shtml
- Burke, P. (2006). *La Revolución historiográfica francesa. La escuela de los Annales: 1929-1989* (Trad. Alberto Luis Bixio). Barcelona: Gedisa.
- Burke, P. (ed.) (2007). *Formas de hacer historia* (Trad. José Luis Gil Aristu). Madrid: Alianza editorial.
- Cámara de Diputados (2000). Evolución jurídica del artículo 3º constitucional en relación a la gratuidad de la educación superior. Recuperado el 13 de diciembre de 2018 de <http://www.diputados.gob.mx/bibliot/publica/inveyana/polint/cua2/evolucion.htm>
- Camargo, S. (2012). La evaluación del espacio histórico en la prueba ENLACE 2010. *Perfiles Educativos*. XXXIV (137).10-27.
- Carretero, M. (1997). *Construir y enseñar. Las Ciencias Sociales y la Historia*. Argentina: Aique.

- Carretero, M. y Montanero, M. (2008). Enseñanza y aprendizaje de la Historia: aspectos cognitivos y culturales. *Cultura y Educación*, 2008, 20 (2), pp. 133-142. Recuperado el 08 de noviembre de 2018 de http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/en-senanza_aprendizaje_historia.pdf
- Cladellas, R. (2009). El tiempo como factor cultural y su importancia socioeconómica: Estado de arte y líneas futuras. *Intangible capital*, 5 (2), 210-226. Recuperado el 05 de noviembre de 2018 de <http://www.intangiblecapital.org/index.php/ic/article/view/112/98>
- Dipity (2019). Create a time line. Consultada el 12 de enero de 2019, en: <https://www.timetoast.com/timelines/dipity-online-timeline>
- Elias, N. (1997). *Sobre el tiempo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Elliott, J. (2005). *La investigación acción en educación*, 2ª ed., Madrid, Morata.
- Galván Lafarga, L. E. (Coord.). (2006). *La formación de una conciencia histórica. La enseñanza de la historia en México*. México: Academia Mexicana de la Historia.
- González, I. (2001). *Una didáctica de la historia (2ª Ed.)*. Madrid: Ediciones De la Torre.
- Gutiérrez, J., Robledo, S., y Garcés, J. S. (2012). Uso y análisis de fuentes. Recuperado el 13 de octubre de 2018 http://www.bibliotecanacional.gov.co/recursos_user/documentos_bnc/Documento-digital-05.pdf
- Hernández Cardona, F. X. (2008). *Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*. México: SEP.
- Hyperhistory (2019). History. Recuperado el 10 de enero de 2019, de http://www.hyperhistory.com/online_n2/History_n2/a.html
- Lamonedá, M. (1990). *Una alternativa en la enseñanza de la historia a nivel primaria*, México, Ediciones de la Casa Chata.

- Latorre, A. (2007). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*, 4ª ed., Barcelona, Graó.
- Méndez, S., y Tirado, F. (2013). Pensar históricamente: una intervención formativa. *Memoria del XII Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Consejo Mexicano de Investigación Educativa/Universidad Autónoma de Guanajuato.
- Montes de Oca Navas, E. (2007). La educación en México. Los libros oficiales de lectura editados durante el gobierno de Lázaro Cárdenas, 1934–1940. *Perfiles Educativos*. 29(117), 111-130.
- Pagés Blanch, J., y Antoni Santisteban Fernández (2010). La enseñanza y el aprendizaje del tiempo Histórico en la educación primaria. *Cuadernos CEDES*. 30(82), 281-309.
- Pluckrose, H. (1993). *Enseñanza y aprendizaje de la historia* (Trad. Guillermo Solana). España: Morata/Ministerio de Educación y Ciencia.
- Ramírez, R. (1948). *La enseñanza de la historia en México*. México: IPGH.
- Rubio, M. J. y Varas, J. (2004). *El análisis de la realidad en la intervención social. Métodos y técnicas de investigación*. Madrid: Editorial CCS.
- Sánchez Quintanar, A. (2002). *Reencuentro con la historia. Teoría y praxis de su enseñanza en México*. México: UNAM.
- Sánchez Quintanar, A. (2006). Reflexiones sobre la historia que se enseña. Galván Lafarga L. E. (Coord.). *La formación de una conciencia histórica. La enseñanza de la historia en México*. México: Academia Mexicana de la Historia, 19-45.
- Santisteban Fernández, A. (2007) Una investigación sobre cómo se aprende a enseñar. *Enseñanza de las ciencias sociales*, 6, 19-29. Recuperado el 21 de noviembre de 2018 de <http://www.raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/viewFile/126326/190673>
- Seghi, L. (2011). A Time for Change: Transforming a New Generation Of Students into Historical Thinkers. *The Councilor: The Journal*

- of the Illinois Council for the Social Studies. 72(1). Recuperado el 21 de octubre de 2018, en: <https://ojcs.siue.edu/ojs/index.php/jicss/article/viewFile/1999/509>
- SEP (Secretaría de Educación Pública) (1993). *Plan y programas de estudio 1993. Educación Básica. Primaria*. México: SEP.
- SEP (Secretaría de Educación Pública) (1995). *Libro para el maestro. Historia. Sexto grado*. México: SEP.
- SEP (Secretaría de Educación Pública) (2012). *Programas de estudio 2011. Guía para el maestro. Educación Básica. Primaria. Quinto grado*. México: SEP.
- SEP (Secretaría de Educación Pública) (2013). *Programas de estudio 2011. Guía para el maestro. Educación Básica. Secundaria. Matemáticas. 2ª*. Ed. Electrónica. México: SEP.
- Taboada, E. (1999). El papel de la investigación educativa en la transformación de la enseñanza de la historia. *Procesos. Revista ecuatoriana de historia*. (13): 141-156.
- Taboada, E. (2001). Los fines de la enseñanza de la historia en educación básica. Secretaría de Educación Pública. *Historia y su Enseñanza I. Licenciatura en Educación Primaria. Cuarto Semestre*, México: SEP, 68-75.
- Torres Bravo, P. A. (2001). *Enseñanza del tiempo histórico*. España: Ediciones de la Torre.
- Trepat, A. (1999). *Procedimientos en Historia. Un punto de vista didáctico*. 2ª. Ed. España: Graó-ICE Universidad de Barcelona.
- Trepat, A., y Comes, P. (2006). *El Tiempo y el espacio en la didáctica de las Ciencias Sociales*. 5ª Ed. Barcelona: Universidad de Barcelona/Graó.
- Vázquez Bravo, F. (2011). Concepciones epistemológicas de la historia en estudiantes de la licenciatura en educación primaria. *Memoria del*

- XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Consejo Mexicano de Investigación Educativa/Universidad Nacional Autónoma de México.
- Vázquez, J. Z (1969). La educación socialista en los años treinta. *Historia Mexicana*, 18(3), 408-423.
- Velázquez, H. (2011b). Entre el recuerdo y la comprensión. *Educación 2001*. XVII(199).16-21.
- Viñao, A. (2006). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas*. 2ª. Ed. Madrid: Morata.
- Wineburg, S., & Martin, D. (2004). Reading and Rewriting History. Students learn to read critically as they plunge into primary and secondary sources looking for historical fact. *Teaching for Meaning*. 62(1). 42-45. Recuperado el 28 de agosto de 2018, de http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el200409_wineburg.pdf
- Whitrow, G. J. (1990). *El Tiempo en la historia: la evolución de nuestro sentido del tiempo y de la perspectiva temporal* (Trad. Teresa Camprodón). Barcelona: Crítica.

Desarrollo de nociones temporales en educación primaria, de Héctor Velázquez Trujillo, se terminó de imprimir en diciembre de 2020, en los talleres gráficos de Editorial Cigome, S. A. de C. V., ubicados en vialidad Alfredo del Mazo núm. 1524, C. P. 50010, colonia La Magdalena, Toluca, Estado de México. Cuidado de la edición: Daniel Alberto Centeno Fuentes y el autor. El tiraje consta de 750 ejemplares.

