



LA LÍNEA DEL TIEMPO PERSONAL. UNA EXPERIENCIA EN LA ESCUELA PRIMARIA¹

HÉCTOR VELÁZQUEZ TRUJILLO

ESCUELA NORMAL NO. 1 DE TOLUCA.
entvam1@yahoo.com.mx

RESUMEN

La ponencia da cuenta de una experiencia de trabajo en la escuela primaria: la elaboración de una línea del tiempo personal. Presenta resultados parciales de un proyecto de intervención encaminado al *Desarrollo de las nociones temporales de los niños en educación primaria*. La experiencia referida fue con pequeños de 5º y 6º grados, durante el primer trimestre de 2015. Partimos de la idea de que sí el niño construye una línea del tiempo personal, con una periodización propia y con base en la consulta de fuentes primarias podrá fomentar el dominio del sistema cronológico, la ordenación de fechas y la continuidad temporal entre pasado, presente y futuro. La experiencia nos permitió apreciar que los pequeños pueden consultar fuentes primarias para recuperar los hechos más relevantes de su historia personal y familiar; que la periodización de su propia historia les permite comprender la periodización occidental del tiempo histórico y que la elaboración de la línea del tiempo les proporciona elementos para enlazar su presente con el pasado, pero no necesariamente con el futuro.

Palabras clave: educación primaria, línea del tiempo, enseñanza de la historia, niños.

¹ Proyecto desarrollado durante el ejercicio de un Periodo sabático, bajo los auspicios de la Subdirección de Actualización y Capacitación Docente del Gobierno del Estado de México.





INTRODUCCIÓN

Uno de los propósitos del estudio de la historia en educación básica es que los niños desarrollen nociones espaciales y temporales para la comprensión de los principales hechos y procesos históricos del país y el mundo (SEP, 2011, pp. 143, 152). El plan de estudios sugiere desarrollar el pensamiento histórico de los niños y define tres grandes competencias: comprensión del tiempo y espacio histórico, manejo de información histórica y formación de una conciencia histórica para la convivencia. Creemos que para lograr el propósito y desarrollar las competencias, como lo plantea Seguí (2011), se requiere rebasar la costumbre de los maestros de exponer la clase, dictar apuntes y pedir la recitación de las lecciones (p. 1).

Se han hecho varias propuestas para modificar la forma en que los niños se acercan al estudio del pasado. Pluckrose (1993) propone que los pequeños aprendan historia mediante la indagación: con el empleo de los métodos que utilizan los historiadores y a través de la consulta de fuentes primarias. González (2001) sugiere que los estudiantes profundicen en uno de los temas del programa y confronten distintas versiones sobre el mismo hecho, a fin de hacer una interpretación integrada de la historia. Wineburg y Martin (2004) plantean que en lugar de que los estudiantes acumulen montones de información histórica, lean y reescriban la historia que tienen que abordar. Galván (2006) propone acercar a los niños a la historia por medio de la vida cotidiana y con base en documentos de archivo, desde los oficiales hasta los familiares, incluidas las fuentes orales (p. 236).

A partir de estas y otras ideas, coordinamos las actividades de aprendizaje en dos grupos de educación primaria. La intención era que los niños se acercaran al estudio del pasado mediante la construcción de una línea del tiempo personal, que se basara en la consulta de fuentes primarias, permitiera la elaboración de una periodización propia y brindará los elementos necesarios para unir su presente con el pasado y el futuro. A partir de febrero de 2015 tuvimos una sesión de trabajo de 50 minutos cada semana: en el aula, definíamos las características del producto y, en casa, los niños recuperaban la información necesaria y lo elaboraban.

La ponencia da cuenta de algunos de los resultados parciales de esta experiencia. Contiene algunos elementos básicos del proyecto, varias de las ideas que tomamos como





referencia, el proceso seguido con los niños, los resultados obtenidos y algunas conclusiones parciales.

PROPÓSITOS Y PREGUNTA

El proyecto de intervención se denomina *Desarrollo de las nociones temporales en la escuela primaria*. Su objetivo general es aplicar una propuesta que fomente las nociones temporales de los niños de quinto y sexto grado de educación primaria. La pregunta que guía el proceso de intervención es ¿cómo contribuir al desarrollo de las nociones temporales de los pequeños de educación primaria?

METODOLOGÍA

Las nociones que tratamos de fomentar fue el dominio del sistema cronológico, la ordenación de fechas y la continuidad temporal entre pasado, presente y futuro (Pozo, 1985, pp. 16-31). El proceso que seguimos fue el siguiente. En primer término, asesoramos a los niños para que recuperaran los acontecimientos más importantes de su historia personal y familiar. Con base en la consulta de fuentes primarias, entendidas como documentos, objetos 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), registraron los hechos de mayor relevancia relacionados con su escolaridad, festejos, viajes, logros y problemas. De manera paralela y también a partir de la consulta de fuentes primarias, anotaron los acontecimientos más importantes de la vida de su familia en los años previos a su nacimiento.

En segundo lugar, guiamos a los niños en la elaboración de su línea del tiempo personal. Tomamos como referencia la concepción de tiempo lineal, que lo ve 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). Con base en la información recabada, construyeron una línea del tiempo horizontal gráfico-simbólica. El esquema que se empleó para su elaboración tenía tres espacios en cada segmento: uno para la periodización, otro para el registro del hecho y el restante para la representación gráfica del hecho.





La periodización fue hecha a partir de su nacimiento: el año cero como punto de partida, los años después de su nacimiento a la derecha y los años antes de su nacimiento a la izquierda. Esta periodización les permitiría apreciar la relatividad de la cronología (Trepát y Comes, 2006, pp. 65-66). Los hechos fueron tomados de los registros previos: personales a la derecha y familiares a la izquierda. La representación del hecho fue a partir de fotografías y documentos digitalizados, dibujos alusivos o recortes de imágenes relacionadas. El llenado de este espacio incluyó dos años más allá de su edad actual, con la intención de que los niños proyectaran su vida en el futuro inmediato y pudiesen establecer relaciones entre el pasado, el presente y el futuro.

En tercera instancia, coordinamos a los niños para que elaboraran su historia personal, vista como 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 (Pages y Santiesteban, 2010, p. 287). Con base en la línea del tiempo redactaron su biografía. Incluyó siete apartados: uno de la vida familiar previa a su nacimiento, otro de su llegada al mundo, tres sobre los tópicos que quisiesen destacar, otro más de sus planes a futuro y el restante sobre las fuentes de información utilizadas. Por razones de espacio, sólo incluimos los resultados de los dos primeros productos: los registros y la línea.

REFERENTE EMPÍRICO

El referente empírico lo constituyeron dos grupos de la escuela primaria Lic. Benito Juárez García, anexa a la Normal No. 1, de la ciudad de Toluca, Estado de México. Un grupo de quinto grado integrado por 48 alumnos, 21 niñas y 27 niños. La mayoría (85.5%) tenía diez años de edad. El resto contaba con once (12.5%) y doce (2.0%) años. Su edad promedio era de 10.16 años. Y un grupo de sexto grado conformado por 41 alumnos, 21 niñas y 20 niños. La mayoría (85.4%) tenía once años de edad. El resto contaba con diez (2.4%) y doce (12.2%) años. Su edad promedio era de 11.09 años.

AVANCES





La experiencia en las aulas de la escuela primaria arrojó resultados interesantes. Veamos algunos de ellos relacionados con dos productos obtenidos. Los registros de los hechos y la línea del tiempo.

1. Los registros de los hechos individuales y familiares. Los registros de los hechos individuales eran más laboriosos que los familiares, pues aquéllos tenían tres columnas por año y éstos sólo una. Sin embargo, la calidad de ambos fue similar y estuvo determinada por la cantidad de fuentes primarias de que dispusieron los niños.

a) El registro de los hechos individuales se ajustó a un formato preestablecido y recuperó información de la historia infantil. Los acontecimientos fueron personales, pero también incluyeron algunos relacionados con su familia: padres, abuelos y hermanos. Varios niños fueron puntuales en los hechos recuperados y precisos en el tipo de fuente consultada (Figura 1).

Figura 1. Imagen del registro completo de los hechos personales de una niña de once años de sexto grado.





Otros fueron muy escuetos en sus registros (Figura 2) y repitieron la misma información año tras año, sobre todo en hechos relacionados con la escolaridad y los cumpleaños. Las fuentes de información fueron las mismas, no hubo diversificación.

Figura 2. Imagen del registro incompleto de los hechos personales de una niña de once años de sexto grado.

Las diferencias en el llenado de los registros no tuvieron que ver con el grado que cursaba el niño, la edad o el sexo, sino con la cantidad de fuentes primarias que tuvieron a su alcance. A mayor variedad de fuentes de información, mayor cantidad de hechos registrados y mayor diversidad de acontecimientos recuperados. Quienes se apoyaron en una sola fuente de carácter oral, mamá o papá, presentaron registros repetitivos o incompletos. Los ejemplos mostrados en las figuras anteriores evidencian dos productos muy diferentes de dos personas de la misma edad, el mismo grado y el mismo sexo. La diferencia parece estribar en el número de fuentes que tuvieron, o no, a su alcance.

b) El registro de los acontecimientos familiares fue semejante. Los niños que dispusieron de una mayor cantidad de fuentes de información realizaron registros más completos y mayormente diversificados (Figura 3). Señalaron más de un acontecimiento por año e involucraron hechos de una mayor cantidad de familiares.





Año	Evento	Lugar
2006	Se casó con su novia, un año después se casó con ella.	Ciudad
2007	Se casó con su novia, un año después se casó con ella.	Ciudad
2008	Se casó con su novia, un año después se casó con ella.	Ciudad
2009	Se casó con su novia, un año después se casó con ella.	Ciudad
2010	Se casó con su novia, un año después se casó con ella.	Ciudad
2011	Se casó con su novia, un año después se casó con ella.	Ciudad

Figura 3. Imagen del registro completo de los hechos familiares de un niño de once años de sexto grado.

Por el contrario, quienes dispusieron de una cantidad limitada de fuentes de información, presentaron registros con mayores omisiones (Figura 4). Anotaron un solo acontecimiento por año, algunos años quedaron en blanco y el número de familiares incluidos fue reducido.

Año	Evento	Lugar
2006	medi de cas	
2007	embarrizo	
2008	en Tetta	
2009	17 años de guerra	
2010	este verano de guerra	
2011	esta es la guerra	

Figura 4. Imagen del registro incompleto de los hechos familiares de un niño de once años de sexto grado.





De acuerdo con los registros de la historia familiar, al igual que en los personales: a mayor cantidad de fuentes de información consultadas por los niños, mayor diversidad de los hechos familiares registrados y mayor cantidad de personas referidas. El número de fuentes primarias con que contaron los niños amplió o limitó la visión de su pasado personal y familiar.

2. La línea del tiempo. El producto más importante fue la línea del tiempo. Su calidad dependió de tres factores: la comprensión de la forma convencional de periodizar, la información previamente recopilada y la proyección de su vida a futuro.

a) La periodización personal despertó el interés de los niños, aunque confundió a más de uno. La mayoría entendió la lógica de periodización (91.7% en quinto y 92.3% en sexto): tomó como punto de partida su fecha de nacimiento y registró los años antes y después de su nacimiento (figura 5).

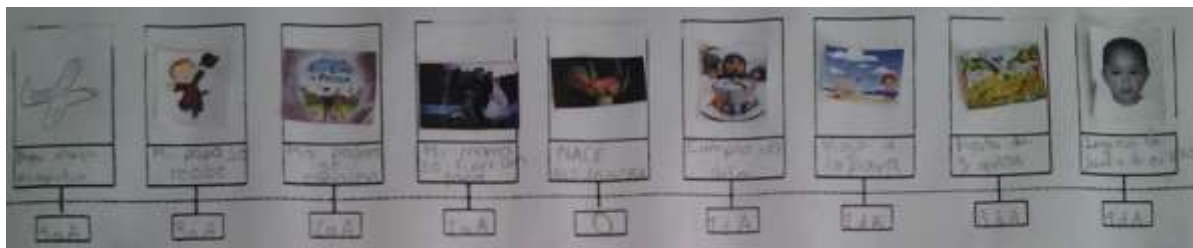


Figura 5. Imagen de la periodización individual de la línea del tiempo de una niña de once años de quinto grado.

Pero no todos comprendieron esta lógica. Algunos niños (8.3%, en quinto y 7.7 % en sexto) se confundieron. Copiaron el ejemplo que mostramos con un niño hipotético llamado Luis o registraron la periodización convencional (Figura 6) en vez de construir la propia.





de los años ni pudieron hacer una jerarquización de los acontecimientos de un mismo año para elegir el más relevante.



Figura 8. Imagen del registro repetitivo de hechos en la línea del tiempo personal de una niña de once años de sexto grado.

c) No todos los niños fueron capaces de proyectar su línea del tiempo al futuro. En este rubro si existió una diferencia significativa entre ambos grados. Sólo el 37.5% en quinto grado y el 76.9% en sexto registró acontecimientos previstos para los años futuros (Figura 9). Los hechos consignados tuvieron que ver, en la mayor parte de los casos, con la escolaridad: egresar de la primaria, ingresar a la secundaria. Los niños de sexto grado vislumbraban la conclusión de un proceso y el inicio de otro. Los de quinto la continuidad de un proceso y su posterior conclusión.

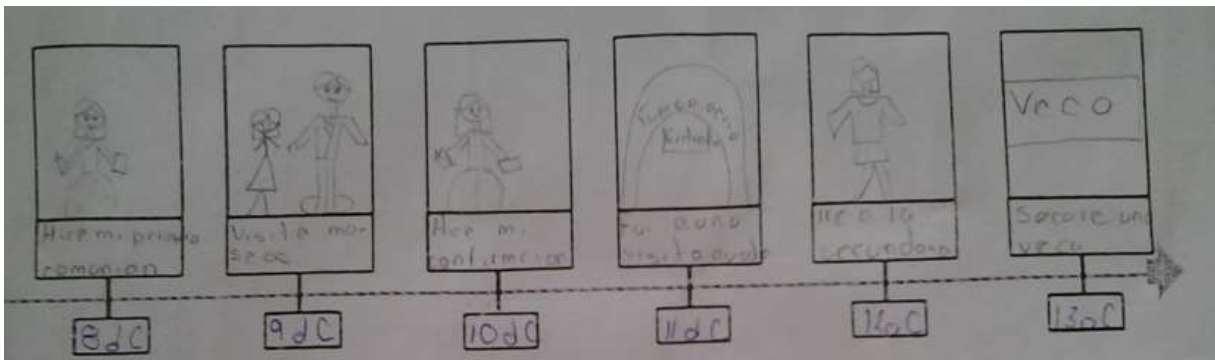


Figura 9. Imagen donde se observa la proyección de hechos a futuro en la línea del tiempo personal de una niña de once años de sexto grado.

Una cantidad considerable de pequeños dejó en blanco los espacios correspondientes a los siguientes dos años de su vida (Figura 10), sobre todo en quinto grado (62.5%), aunque el





porcentaje de sexto grado (23.1%) también fue relevante, sobre todo si se le compara con los dos aspectos anteriores.

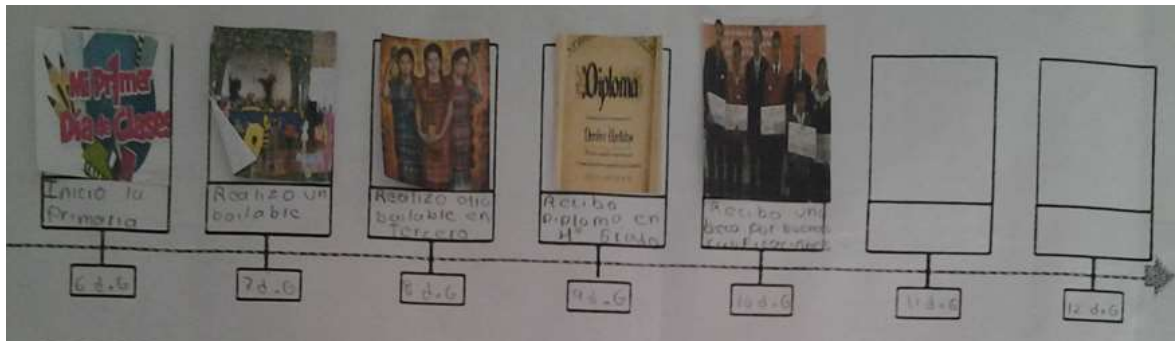


Figura 10. Imagen donde no se observa la proyección de hechos a futuro en la línea del tiempo personal de una de diez años de quinto grado.

A pregunta expresa sobre esta omisión, algunos niños dijeron que no podían registrar lo que aún no había pasado o que no podían adivinar lo que iba a ocurrir. Parece que viven la vida como si la posibilidad de planear el futuro estuviera fuera de su alcance, da la impresión de que no se consideraban sujetos de su historia. El grado que cursan, relacionado directamente con su edad o con las experiencias acumuladas, parece que es el factor importante en este rubro.

CONCLUSIONES PARCIALES

A partir de los resultados observados, podríamos aventurar algunas conclusiones parciales. Los niños de quinto y sexto grado pueden recuperar los acontecimientos más relevantes de su historia personal y familiar. Para ello necesitan tener a su alcance fuentes primarias, entender la convencionalidad de las periodizaciones y ubicar sus vivencias en un tiempo histórico.

Los niños que construyeron su línea del tiempo personal con omisiones fue porque en su contexto no hallaron condiciones favorables: sus fuentes de información fueron insuficientes, sólo una y de carácter oral, se confundieron en la lógica de periodización de su historia, contaron con pocos hechos de su vida como para jerarquizarlos y elegir los más importantes o desvincularon el presente de su futuro.





La experiencia vivida nos dice que es factible que los niños de quinto y sexto grado de educación primaria puedan fomentar tres de sus nociones temporales a partir de la representación gráfico simbólica de su vida y la de su familia: pueden indagar los hechos más importantes en fuentes primarias, hacer una periodización propia a partir de su nacimiento, jerarquizar los hechos vividos a partir de criterios explícitos o implícitos y vincular el presente con el pasado. La idea que no se pudo fomentar con todos fue la continuidad temporal del presente con el futuro. Muchos de los niños, más de la mitad en quinto y poco menos de un tercio de sexto, no pudieron concebirse como sujetos de su propia historia.

BIBLIOGRAFÍA Y REFERENCIAS

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 08 de febrero de 2014, de <http://www.intangiblecapital.org/index.php/ic/article/view/112/98>

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 febrero de 2014, de http://www.bibliotecanacional.gov.co/recursos_user/documentos_bnc/Documento-digital-05.pdf

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.





Pozo, I. (1985). *El niño y la historia*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

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 enero de 2014, de <https://ojcs.siue.edu/ojs/index.php/jicss/article/viewFile/1999/509>

SEP (Secretaría de Educación Pública) (2011). *Programas de estudio 2011. Guía para el maestro. Educación Básica. Primaria. Quinto grado*. México: SEP.

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.

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.

