

**El tiempo como experiencia en la enseñanza de la Historia.
Apuntes desde la Educación Infantil**

**Time as experience in teaching History.
Notes from Early Childhood Education**

Alcira Aguilera Morales / Angie Marcela Aguilera Triana

Universidad Pedagógica Nacional de Bogotá
aamorales@pedagogica.edu.co / marcelaaguilera77@hotmail.com

Resumen

El presente artículo recoge resultados de la investigación adelantada en el Estado del arte sobre la enseñanza de la historia en la educación infantil, que abarco una revisión bibliográfica de lo que circula entre los años 2006-2016 en la ciudad de Bogotá. En ella interesaba conocer las perspectivas, problemas y avances que se ubican en la formación del educador infantil, en lo que se enseña a niños y niñas sobre los aspectos temporales asociados a la iniciación del pensamiento histórico. Aquí sólo presentaremos una de las categorías encontradas, que alude a las elecciones sobre el qué enseñar en la educación infantil a propósito de la historia. En este aspecto se encontraron tres asuntos que permiten generar apuestas sobre la enseñanza de la historia y del pensamiento histórico en las edades iniciales: *la experiencia del tiempo en la enseñanza de la historia; el abordaje de los objetos como pretextos históricos; y la comprensión del tiempo sin aludir al contenido histórico.*

Palabras clave: Enseñanza de la historia, didáctica de la historia, tiempo, educación infantil.

Abstract

This article collects results of the research carried out on the State of the art on the teaching of history in early childhood education, which includes a bibliographic review of what circulates between the years 2006-2016 in the city of Bogotá. In it interested to know the perspectives, problems and advances that are located in the training of the child educator, in what is taught to boys and girls on the temporal aspects associated with the initiation of historical thought. Here we will only present one of the categories found, which refers to the choices about what to teach in early childhood education with regard to history. In this aspect three issues were found that allow to generate bets on the teaching of history and historical thought in the initial ages: *the experience of time in the teaching of history; the approach of objects as historical pretexts; and, the understanding of time without referring to the historical content.*

Key words: Teaching history, didactics of history, time, children's education.

1. Introducción

Decía Julio Rodríguez Frutos en 1989 que la crisis de la enseñanza de la historia es igual a la crisis del teatro, se avanza, se mantienen viejos problemas, se retrocede y siempre parece que no se llega a ninguna parte. Pero respecto de esta mirada desalentadora lo que encontramos es un campo en el que hay mucho por hacer en nuestro país, Colombia. Estas líneas no se pueden entender por fuera del compromiso con la formación de los futuros educadores infantiles, pues encontramos en esta profesión vacíos profundos frente a qué y cómo enseñar e iniciar la comprensión del tiempo en la infancia. Ello se debe en gran medida a que tradicionalmente la educación infantil se concentra en la adquisición del código lectoescrito, el manejo de las operaciones matemáticas básicas y el ejercicio de la socialización. A ello se suma que los desarrollos en el campo han privilegiado la enseñanza de la historia en jóvenes que cursan la educación secundaria (Aguilera & González, 2009). En estas miradas, la historia no cabe en el pensamiento infantil.

En este ejercicio investigativo se encontraron tres aspectos que permiten generar apuestas sobre la enseñanza de la historia y del pensamiento histórico en las edades iniciales. Así, *la experiencia del tiempo en la enseñanza de la historia; el abordaje de los objetos como pretextos históricos; y, la comprensión del tiempo sin aludir al contenido histórico*, son derroteros que ofrecen pistas para pensar la enseñanza de la historia en

la educación infantil. Estos aspectos interrogan las no referencias a los contenidos curriculares o a las exigencias normativas establecidas en la legislación educativa, o el desplazamiento que surte en la educación infantil las preguntas por los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, otrora tan referidos. Una hipótesis que permite entender este desplazamiento es que muchos de los documentos revisados se refieren a investigaciones sobre la formación inicial del maestro respecto a la enseñanza o didáctica de la historia, siendo este el nuevo campo de preocupaciones en la enseñanza de la historia¹. Para el objeto del presente artículo, presentamos a continuación los tres aspectos identificados como elementos para pensar la enseñanza de la historia en la educación infantil.

2. Metodología

El estado del arte sobre “La enseñanza del tiempo y la historia en la educación infantil 2006-2016”, es una investigación de tipo cualitativo, que posibilitó una reflexión profunda sobre las tendencias y vacíos en un campo de conocimiento específico. De acuerdo con Molina (2005) el estado del Arte se posicionó como una modalidad de investigación de la investigación, ya que es un estudio analítico del conocimiento acumulado que hace parte de la

¹ El estado del arte sobre “La enseñanza del tiempo y la historia en la educación infantil 2006-2016” realizado por Angie Marcela Aguilera Triana para optar al título de Licenciada en Educación infantil, bajo la asesoría de Alcira Aguilera Morales, contó con un acervo documental de 49 títulos.

investigación documental (la cual se basa en el análisis de documentos escritos) y tiene como objetivo inventariar y sistematizar la producción en un área del conocimiento, ejercicio que no se debe quedar únicamente en el inventario, sino que debe trascender más allá, generando un diálogo hermenéutico del conocimiento y la realidad social. Permitiendo visibilizar de esta manera, los problemas y preocupaciones en dicho campo.

El material a consultar debía ser aquel que circula a nivel Distrital- Bogotá-, sobre la enseñanza de la historia en la educación infantil. Para ello se seleccionó documentos que fueran accesibles de manera impresa o digital, que se encontraran referenciados y/o editados, puesto que hay documentos que son publicados pero aparecen sin referencia en diferentes páginas de internet. Para el rastreo de estos documentos se definieron los siguientes descriptores: enseñanza de la historia, la enseñanza del tiempo, la historia en educación Inicial, el aprendizaje de la historia en educación Inicial o primaria, el tiempo en la educación Infantil, la enseñanza del tiempo en educación Infantil o primaria. Así, se inició la búsqueda en diferentes bibliotecas a saber: Biblioteca Central UPN, Repositorio de la CLACSO, Biblored y biblioteca Luis Ángel Arango.

En esta primera revisión se ubicaron en total 78 documentos, de los cuales finalmente 49 títulos, pertinentes al objeto de estudio enunciado.

3. Resultados

En dicha revisión se identificaron tres grandes categorías a saber: “Formación Inicial del Profesorado”, en la que se rastrearon 15 investigaciones realizadas con docentes en ejercicio y en formación a propósito de la enseñanza de la historia. La segunda categoría presenta “Aproximaciones al tiempo desde tres perspectivas”, esta se construyó a partir del análisis de 28 documentos, y se constituyó en el insumo del presente artículo. Y la tercera categoría, hace alusión a la “Narrativa en la enseñanza de la historia”, que retoma los documentos restantes y que se enuncia como categoría emergente.

Como ya se mencionó en este documento sólo se presenta la categoría, Aproximaciones al tiempo desde tres categorías, por ser la que contó con el mayor acervo documental encontrado, y por plantear posibilidades a los docentes en ejercicio y futuros docentes a la hora de enseñar el tiempo y la historia en la educación infantil. A continuación se presenta cada una de ellas.

4. Discusión o análisis

La experiencia del tiempo en la enseñanza de la historia

Quizá eso que llamamos tiempo, que está presente en el día a día, que nace en cada uno de nosotros con latido propio, es lo que justamente ignoramos pedagógicamente hablando. Acaso qué somos si no tiempo mismo, expuesto en la

vida y la vejez, en el tono muscular, en el ritmo cardiaco, en la experiencia vital que nos hace diferentes de lo que fuimos y quizá de lo que seremos, que se expresa en la experiencia acumulada en cada nominación que usamos, en cada objeto que referimos, en cada relación social.

Esta idea de la experiencia del tiempo retomada de Norbet Elias (2010) parte de una sociología del tiempo en la que no se busca oponer el tiempo social al tiempo físico, es decir “Una idea básica es necesaria para entender el tiempo: no se trata del ‘hombre’ y la ‘naturaleza’, como hechos separados, sino del “hombre en la naturaleza” (p.33). Ello nos ubica en el reto de entender la experiencia del tiempo como proceso social a la vez que físico. El tiempo por tanto es producción humana, pues sin hombres y mujeres no podríamos hablar de tiempo, relojes o calendarios, de los ritmos que aluden a tareas, rutinas y finalidades específicas.

De modo que la experiencia del tiempo la encontramos sin la existencia del reloj, o como diría Elias (2010), “los relojes no son el tiempo”, los relojes no revelan los cambios sociales, las tensiones espacio-temporales, la sucesión de eventos etc. Ello implica en el campo de la enseñanza de la historia, aproximar lecturas sobre la experiencia del tiempo, desde las cuáles ubiquemos en qué consiste, cómo se expresa en la infancia, en el entendido que el tiempo no es una medida física, únicamente,

Así pues, lo que llamamos “tiempo” es, en primer lugar, un marco de referencia que sirve a los miembros de un cierto grupo y, en última instancia, a toda la humanidad, para erigir hitos reconocibles, dentro de una serie continua de transformaciones del respectivo grupo de referencia, o también para comparar una cierta fase de un flujo de acontecimientos con fases de otro, etc. Por esta razón, el concepto de tiempo es aplicable a tipos de *continuum* en devenir (Eliás, 2010, p. 93).

Ello lleva a plantear que la enseñanza del tiempo en la educación infantil debe considerar que éste es un acumulado de la experiencia humana que realizó un largo tránsito de generación en generación. De allí que lo que orientó a las comunidades primitivas para mantener la supervivencia, leído en el paso del sol, la luna, el agua y que siglos más tarde se denominó como sol, luna, agua, y siglos más tarde fue representado simbólicamente en meses, años, inviernos etc, es una síntesis humana que ha permitido la supervivencia y regulación humana.

Desde esa perspectiva no existe invención humana ajena a esta experiencia del tiempo, por ello la tomamos prestada para indagar sobre un contenido reiterativo en la educación infantil: la familia. Veamos, la familia es tiempo, resultado de la experiencia humana en torno a la supervivencia, la conveniencia, la prolongación de la existencia, el vínculo afectivo, etc. Abordar la importancia de esta institución social para los grupos humanos, permite un viaje al pasado, una comprensión del presente y un futuro de la misma, que no se puede simplificar en la enumeración de roles dentro de un mismo

modelo hegemónico, papá-mamá-hijos, por ejemplo.

De esta manera la experiencia del tiempo en la familia remite al estudio del origen, las raíces, la genealogía, las espacialidades compartidas y el presente familiar. Ello obedece a que lo que se encuentra en la mayoría de los documentos rastreados, este es el principal grupo social al que se acude para abordar el aprendizaje del tiempo y la historia, pues se considera que “A través de su historia familiar se pueden introducir temáticas del pasado, de la localidad o del país” (Pagès & Santisteban, 2010, p. 301).

Es así como desde el referente familiar propio se puede transportar a otros tiempos a los niños y niñas, para indagar cómo eran la sociedad antes, en el contexto local, nacional e internacional, donde se puede decir que se dan saltos en bucle desde lo particular a lo general. La experiencia del tiempo sistematizada en eso que hoy llamamos familia invita a reconocer las diferencias y pertenencias que se identifican en las distintas generaciones. Tal como lo recoge Molina (2011) la genealogía familiar, puede ser un instrumento que permite llevar a cabo ejercicios de comprensiones temporales en la educación infantil y primaria, siendo utilizada en la introducción del concepto histórico, ya que allí los individuos identifican que pertenecen a distintas generaciones, lo que propicia distinguir una diversidad en cuanto a modelos de familia y sus perspectivas culturales.

Entonces las familias avisan comprensiones temporales sobre usos y costumbres, sobre las

diferencias culturales, aportando a la comprensión de la negociación intercultural, en la que no se impone un único modelo familiar, ni un único sentido cultural de ser familia. Aspecto fundamental en el compromiso de formar un pensamiento histórico que se comprometa con el reconocimiento y respeto de la diferencia, pues implica comprender diferencias intergeneracionales, de identidades sexuales y socioeconómicas, acentadas en espacialidades específicas. A estos aspectos que posibilita el estudio de la familia, se suma la necesidad de concienciar y descubrir asuntos relacionados con las diferencias de género, etnia, lengua, religión, y de necesidades educativas especiales (Cuenca, 2008).

Al respecto, Molina (2011) recuerda que el abordaje de la familia en la educación infantil posibilita el estudio que abarca en términos generacionales a los abuelos y sus concepciones de familia nuclear, formada por una pareja heterosexual, con uno o más hijos, cabe mencionar que aún en esta sociedad sigue pesando como el ideal de familia. Hasta llegar al análisis de cómo la conformación de la misma ha ido cambiando de manera significativa, encontrándose hoy la coexistencia de diversas familias: extensas, monoparentales, heterosexuales y homosexuales.

Así el tiempo como experiencia en la comprensión de la familia, implica sus procesos de constitución a la vez que el paso por la genealogía familiar. Desde ella se permite recorrer otras geografías, en la que lo urbano, lo

rural, lo extranjero, el desplazado tendrá una experiencia que recuperar al respecto, mostrando la relación de lo familiar con la historia local o global a partir de la comprensión de los cambios y permanencias de este grupo social específico. Así como de los oficios, profesiones y costumbres que les constituye en terminos espacio-temporales. Esta mirada de lo familiar nos acerca al presente, a las afecciones que enfrentan las distintas familias en los escenarios mencionados anteriormente, sus relaciones con el conflicto, la guerra, la injusticia, son historias fundamentales por recuperar y forjar un pensamiento histórico-crítico.

Esta experiencia temporal de lo que llamamos familia, es el primer escenario de socialización de niños y niñas, y su rol en la sociedad influye en la configuración de su personalidad, creencias, prácticas, valores, sentires, normas y hábitos. Este es el presente de la familia, que se amplía al comprender identidades forjadas en este grupo social, tal como lo expresa Cuenca (2008), la importancia de la familia se refleja en todo sentido, durante la vida de los niños y las niñas desde sus primeras edades, con sus pautas de crianza, fortaleciendo su desarrollo cognitivo, socializador, afectivo, entre otros. En esta misma perspectiva Molina (2011), menciona que la familia y la genealogía como tal, cumplen un papel fundamental tanto en el desarrollo de los niños y las niñas como en sus procesos de aproximación a otros escenarios y momentos pasados, donde por medio de la fuente oral y la memoria, reconstruyen hechos y situaciones

pasadas, que le permiten imaginar y comprender la vida de sus abuelos, de sus padres cuando eran jóvenes y así mismo interpretar una serie de acontecimientos que les dan identidad a lo largo de sus vidas y de su presente.

Barrenetxea (2008) recurriendo a [Cooper 2002], también encuentra que la identidad que niños y niñas empiezan a edificar a partir del ámbito familiar se inscribe en lo que conocen del contexto en el que se encuentran inmersos (lo rural, urbano); partiendo del reconocimiento del entorno cercano o inmediato, y en él del familiar. En sus palabras,

Conocer los problemas y los retos del mundo actual es esencial para un compromiso con nuestro entorno. Somos piezas sociales de un gran puzzle humano. Debemos partir de la base, de que la historia nos permite conocernos, conocer la cultura de la cual formamos parte y más allá de eso, de cómo nos integramos en esa realidad. Sin embargo no somos conscientes de que los chicos y las chicas viven rodeados de conceptos que no entienden y que debemos de hacerlos comprensibles aunque sea mediante juegos recreativos o ficciones (p. 379).

En síntesis la experiencia del tiempo en *la familia* pone en juego las nociones temporales para llegar a una comprensión del pasado y el presente, partiendo de lo que se vive, los hechos significativos de la vida, las condiciones de la existencia humana localizadas espaciotemporalmente, siendo la familia una síntesis del tiempo y una expresión de la propia experiencia. Allí está el futuro en esta experiencia del tiempo, en lograr reconocer la

diferencia en el contenido temporal, en permitir la comprensión crítica de la imposición de modelos únicos que se hace desde algunas instituciones sociales, en posibilitar la negociación cultural para crecer en una familia/sociedad distinta.

El contenido temporal sin contenido histórico

Si acudimos a la experiencia del tiempo inscrita en algunas nociones temporales podríamos arriesgar propuestas didácticas de la enseñanza de la historia con niños y niñas. Esta apuesta responde a que en el ámbito formativo del educador infantil, solemos encontrar exigencias sobre la enseñanza del tiempo referida a la lectura ‘adecuada’ del reloj; a simular y representar el funcionamiento de las horas, segundos y minutos, a la exploración de otros modos de medir el tiempo a través del reloj de sol, agua y arena (Torres & Abad, 2006). Pero lo claro es que el tiempo cronológico que vislumbramos en estas acciones no equivale automáticamente a la comprensión del tiempo histórico, es decir el hecho de aprender a medir el tiempo no necesariamente permite explicar lo que se mide (Pagès [1989], citado en Trepate, 2006). Sin embargo en la genealogía de las nociones temporales, el reloj es una de las invenciones más recientes que encontró el hombre para regular y controlar muchas acciones humanas: horas de laborar, horas para comer, horas para el descanso, o para ir y estar en la escuela o en el trabajo etc. Por tanto es una invención compleja en la que,

Mientras los enclaves humanos aumenten más en extensión y relativa autonomía (gracias a los procesos de urbanización, comercialización y mecanización), tanto mayor será su dependencia de instrumentos de factura humana para medir y regular el tiempo, y menor su dependencia de medidas temporales inhumanas y naturales, como los movimientos de la luna, el cambio de estaciones, de la pleamar y la bajamar (Elías, 2010, p. 63).

De allí que empezar con esta síntesis de la medida del tiempo físico, para iniciar en los niños y niñas la comprensión del tiempo resulta de un alto grado de dificultad. Si miramos cómo las primeras medidas del tiempo fueron rastreadas en los movimientos del sol, la luna, las estrellas, movimientos que por demás no pasan desapercibidos para los niños, podríamos indagar cómo experimentan este paso del tiempo y qué regulaciones sociales implican: el momento del sueño, duraciones de rutinas cotidianas y las implicaciones que ellas tienen en lo que somos. Allí hay una primera aproximación a la comprensión del tiempo antes que al contenido de la disciplina histórica escolar. Y aunque no se trata de oponer lo primero a lo segundo, si es claro que en esta apuesta hay una relación de cosupeditación, en la que es importante iniciar comprendiendo esa experiencia del tiempo en la vida humana.

De allí que en varios de los trabajos consultados se encuentre que en primer lugar se busca acercar a niños y niñas a la comprensión del tiempo desde nociones cercanas y que experimentan a diario como son el hoy, mañana

y ayer. Al respecto Cuenca (2008), retoma estas nociones referidas a una experiencia del tiempo, lo que indica que el acento en la comprensión del mismo no está en su medición. Al decir de Elías (2010) “solo en la vivencia humana se dan las importantes líneas divisorias entre lo que es “hoy”, “ayer” y “mañana” (p. 101). Son estas nociones temporales el inicio de la enseñanza del tiempo, en ellas se reconoce la experiencia del propio niño y niña, sus cotidianidades, hábitos, rutinas, secuencias, ritmos, etc.

A pesar de la amplitud de conceptos relacionados con la comprensión del tiempo, este tradicionalmente ha estado ligado a la cronología como estrategia que permite ubicar acontecimientos con tiempos preestablecidos, como son la secuencia, duración, simultaneidad, antes, después de, mientras, al mismo tiempo que. Es decir, nociones que tienen que ver con la sucesión, duración, cambio y simultaneidad.

Al respecto hay investigaciones que afirman que incluso antes de los cinco años, los niños y las niñas tienen aproximaciones a las nociones de tiempo, alcanzando a elaborar cierta idea sobre la duración, el cambio, entre otros (Calvani [1985] en Trepát, 2006). Así mismo, Hernández (2000) “defiende que el alumnado de educación Infantil y Primaria trabaje todas las nociones relacionadas con el tiempo cronológico: divisiones naturales, arbitrarias y sociales del tiempo, junto con el dominio de máquinas y sistema de medición temporal. También es necesario que aprenda las siguientes categorías temporales: sucesión, reversibilidad,

simultaneidad, continuidad y cambio” (citado en: Pérez, Baeza & Miralles, 2008, p 2). Por esta razón, es importante aproximar a niños y niñas a las distintas maneras de medir el tiempo, a partir de lo físico, lo natural y/o lo biológico, comprendiendo situaciones de cambio y permanencia, continuidad, etc.

Aquí cabe mencionar algunas medidas arbitrarias que los niños y las niñas hacen en su aproximación al tiempo, es así como ellos identifican y diferencian el día de la noche, identificando los tres momentos, mañana, tarde y noche. Aunque a veces lo confunden, al momento de expresarlo son conscientes de que estas nociones guardan cambios. Al igual que con el ayer, hoy y mañana, saben que hay sucesos que ya pasaron, otros que están sucediendo y otros momentos que llegaran, pero al momento de exteriorizar de manera oral, hablan de un mañana que ya paso, un hoy que pasará y un ayer que está pasando, estas medidas que los niños y las niñas hacen del tiempo, reflejan las nociones temporales que ellos tienen así no las expresen adecuadamente.

A diferencia de las anteriores nociones temporales, el pasado, presente y futuro, aunque también se refieren a acontecimientos anteriores y posteriores, son símbolos conceptuales de una forma de relación no causal, no cronológica, que encierran en la síntesis conceptual una determinada manera de *vivir* los procesos referidos a la experiencia (Elías, 2010. p 100). Allí la experiencia del tiempo se ancla a la propia vida de hombres, mujeres, niños, poblaciones

étnicas, con identidades sexuales diferentes, quienes recrean formas propias de vida, narradas en eventos, hitos, luchas, que permiten identificar su paso por el tiempo, pero también sus transformaciones presentes y futuras².

En este sentido Pérez, Baeza y Miralles (2008), proponen que la enseñanza del tiempo y la historia tiene un doble sentido, primero como una estrategia de narración que puede utilizar el maestro para acceder a la mente infantil y abordar conceptos abstractos como el bien, el mal, la generosidad, la justicia y en un segundo momento la historia como ciencia social, que es importante enseñar a los niños desde pequeños, si se convierte en una historia interesante y clara.

Ello pone de manifiesto que cuando decimos, pensar históricamente, implica entender nociones cronológicas, a la vez que estamos diciendo que requiere esas nociones propias de la existencia humana en la que nos narramos en pasado, en presente y en futuro, dando cuenta de cambios, transformaciones posibles, avisorando futuros deseables. De modo, que niños y niñas puedan dibujar la idea de que aprendemos el tiempo para comprender las huellas del pasado, o para dejar huella, dando lugar a un pensar histórico en el que la invención y la imaginación son fundamentales, al permitirle ubicarse críticamente en una realidad

² Es potente el énfasis que Elías (2010), pone a estas tres nociones temporales, en tanto son una invención humana que no puede restringirse “al plano físico de lo que denominados “naturaleza”, pues están sujetas a que los hombres que viven esos eventos como pasados, presentes o futuros se transforman”.

para avisorar sueños posibles, y en ello la imaginación infantil ofrece muchas lecciones ético políticas para pensar el futuro de la humanidad.

Algunos objetos- pretextos históricos

El tiempo, parafraseando a Elías (2010), visto desde la experiencia, recoge el esfuerzo de una impronta milenaria, que ha transitado de una generación a otra hasta llegar a nominarse o sintetizarse de alguna manera. Él lo ejemplifica en la palabra *luna*, siendo ésta el resultado del esfuerzo de una larga cadena de generaciones a la hora de nominarla. Al respecto Trepát (2006), rastrea la síntesis de esta noción del tiempo lunar, que se expresó en la observación directa asociada a la necesidad de subsistencia de los grupos humanos, pues a través de las regularidades encontradas en el comportamiento de los astros, luna- sol, se podía

explicar o prever los ciclos de los vegetales que se recolectaban, los movimientos del animal que cazaban, la llegada del frío, etc. Con la progresiva extensión de la agricultura y la ganadería esta necesidad se hizo más penetrante ya que había que saber el momento de la siembra, de la recolección, del apareamiento de los animales, de la llegada de las lluvias, del crecimiento de los ríos (p. 27).

La luna, era un signo del momento de sembrar y recolectar, de mareas altas y bajas, de un modo de sobrevivir fundamental. Ella marcó el nacimiento de algunos calendarios, en los que se reflejaba sus regularidades, marcada por ciclos de 29 días aproximadamente. Así, tal como lo

recoge Trepát (2006), los griegos y hebreos contruyeron calendarios de 12 lunaciones (meses), que alcanzaban a sumar años de 354 días. Y no en vano la palabra mes, conserva la raíz griega *men*, que significa luna³.

De esta manera, acudir a los objetos históricos en general, implica comprender esta experiencia del tiempo impresa en la larga cadena que ha transitado cada uno de ellos para permitir comprender críticamente, el hoy, el mañana, lo que somos, lo que queremos ser. Resulta entonces sugestivo indagar por el proceso histórico que se inscribe en la invención aspectos históricos en general, como son, la reserva arqueológica, el barrio, la comunidad étnica, la guerra, los juegos (tradicionales, tecnológicos, simbólicos etc), por citar algunos.

En la revisión documental realizada, el tiempo inscrito en los objetos históricos, alude en primer lugar a la imagen y la fotografía, que sin lugar a duda tienen una gran riqueza en su exploración a la hora de enseñar a pensar históricamente. Es así como Pagès y Santisteban (2010), mencionan que los niños y las niñas de manera activa y directa establecen una relación con la historia a partir de su historia personal o familiar, indagando en la memoria histórica ya sea mediante una imagen, una fotografía, un objeto, que posibilitan el acercamiento a comprensiones del pasado y el presente.

³ En este mismo trabajo Trepát (2006) recoge el origen de nociones temporales como el año, el mes, la semana, el día, la hora, desde una mirada occidental.

Con las diferentes fotografías podemos descubrir los cambios y las continuidades en aspectos concretos de la evolución humana e iniciar al alumnado en la causalidad histórica (¿por qué han cambiado los transportes terrestres?, ¿por qué perduran determinados edificios como las iglesias? etc.). Las fotografías no sólo ayudan a la comprensión del cambio y la continuidad sino que permiten la comparación en el tiempo –con otros períodos, con el presente – y en el espacio – con otros países, con otras culturas–. Una posibilidad son los cambios que se han dado en el espacio urbano en los últimos cien años (Pagès & Santisteban, 2010, p. 301).

La imagen como documento y objeto histórico de acuerdo con Prats y Santacana (2011), se encuentra “Desde el momento en que se comenzó a representar el mundo a partir de imágenes que buscaban recrear, estas empezaron a ser utilizadas como documentos históricos, ya que permitieron “imaginar” el pasado de un modo más vivo” (p. 11). Se puede decir que la imagen, tiene un gran potencial, al permitir reflejar el pasado, posibilitando imaginar e interpretar cómo era el mundo, ya sea en lo físico, en lo natural, lo social etc. Los autores mencionan que este tipo de fuentes se puede encontrar en archivos, hemerotecas, bibliotecas digitales, etc.

Se trata de fotografías antiguas, pinturas, retratos, carteles, sellos, postales, libros antiguos, mapas y planos, etcétera. Es preciso fomentar habilidades de forma ordenada, siguiendo el método de análisis propio de la iconografía histórica. Las cuestiones fundamentales del método pueden ser las siguientes: • ¿Qué ves en esta imagen? • ¿Qué cosas nos enseña esta

imagen sobre las personas, sobre el paisaje o sobre los hechos? • ¿Por qué motivo crees que alguien hizo esta imagen? ¿Fue para una boda o un bautismo? ¿Quién o quiénes fueron sus autores? • ¿Las personas que aparecen sabían que las estaban fotografiando? ¿No lo sabían? ¿Cómo lo deduces? • ¿Sabes de qué año es la imagen? ¿Cómo lo sabes? ¿Se podría deducir a partir de otros elementos? ¿Cuáles? • ¿Conoces o tienes imágenes de la misma época o años? ¿Cuáles son? (Prats & Santacana, 2011, p. 56).

De esta manera se encuentra ciertas claves con las que se podría trabajar con las niñas y niños en cuanto al uso de la fotografía y la imagen, lo que permitiría a partir de cuestionamientos, la exploración por parte de los infantes desde su subjetividad, interpretar lo que ven, expresar lo que para ellos representa dicha imagen. De esta manera la imagen hecha objeto o pretexto histórico amplía marcos comprensivos del tiempo, especialmente con los niños y niñas que aún no manejan el código lecto-escrito.

Tal como lo recoge Trepát (2006) en Calvani [1989], se trata de iniciar la comprensión del tiempo histórico tomando como punto de arranque las preguntas de niños y niñas sobre ¿qué había antes de qué existieran los primeros hombres y mujeres?, para desde esta inquietud ubicar diversos recursos iconográficos: diapositivas, dibujos, fragmentos televisivos, documentales, pinturas, fotografías, tebeos, caricaturas, tiras cómicas, que permiten explorar quienes fueron los primeros cazadores, los primeros agricultores, las primeras ciudades, y podríamos extenderlo a las primeras familias, los

primeros conflictos humanos, las primeras lecciones de justicia, por ejemplo. Por supuesto Calvani recupera la imagen para abordar la enseñanza de la historia en las edades iniciales, pero recurre también a los relatos fantásticos y hoy lo extenderíamos a la narrativa y la literatura infantil que aborda el conflicto en las diferentes latitudes del mundo para contribuir en ese pensar históricamente.

Abordar el trabajo con fotografías e imágenes requiere a su vez, otras comprensiones, Gómez Aguado (2012) nos lleva a pensar que al hablar sobre una imagen, primero hay que ir a su origen, analizar lo que pretendía, quien llevó a cabo su realización, ya que siempre muestra un punto de vista subjetivo y no una realidad objetiva. La intención del artista puede ser otra muy diferente a cómo la interpreta quien la observa,

La imagen intenta reproducir las formas de las cosas para recrear su apariencia frente a nuestros ojos. En cambio, la palabra designa conceptos. La imagen, entonces, puede explicarse como un modo de representación visual de cosas que ya son en sí mismas visuales. Las palabras son un modo de designación verbal de las cosas que no son de naturaleza lingüística; son signos inventados que utilizamos para referirnos a objetos que “no están aquí” y las imágenes son formas que representan cosas, fenómenos o ideas que tampoco “están aquí”. Ambas, palabras e imágenes, tienen la función común de significar (Gómez Aguado, 2012, p. 412).

Es así como la imagen en su sentido de significar lo que su artista o autor está presentando, transmite un mensaje que como ya

se había expuesto no es de una realidad objetiva, puesto que cada sujeto la interpreta o la puede interpretar de manera subjetiva, teniendo en cuenta su cultura, sus intereses, sus conocimientos, etc. La autora menciona que es una herramienta que permite ilustrar el pasado, el cómo vivían, o “cómo representan su propio mundo”. Pero a su vez permite la invención, la imaginación y la creación histórica pues a través de ella recreamos un pasado a la vez que proyectamos futuros posibles. De modo que la imagen y la fotografía, permiten hacer una mejor idea de momentos y hechos pasados o históricos, donde se refleja la incertidumbre, angustia, el estado económico, político, cultural y social del momento.

En segundo lugar, el patrimonio histórico-cultural expuesto en museos, monumentos, espacios físicos concretos es otro de los pretextos históricos para abordar la comprensión del tiempo histórico en la infancia. Por ejemplo, Éthier, Demers y Lefrancois (2010) retoman a

Seixas [quien] pone de relieve que los niños pequeños están expuestos a la historia y mantienen una relación con el pasado en su entorno físico (los monumentos, la toponimia, por ejemplo), en el lenguaje (“cuando papá era pequeño”) y en los medios de comunicación. Cooper afirma que incluso antes de su ingreso en la escuela, los niños se ven confrontados a la historia y a diferentes interpretaciones de acontecimientos o fenómenos históricos, bien sea en los cuentos, en discusiones en el seno de la familia, etc. (p. 65).

Al respecto, los autores brindan una gama de posibilidades que sin lugar a duda, permitirían nutrir el aprendizaje y la enseñanza de la historia y el pasado en las primeras edades, partiendo de su entorno físico, los lugares representativos e históricos de su localidad, barrio, ciudad, etc. De allí se desprenden un sinnúmero de posibilidades para hablar, pensar e investigar sobre este lugar, que tiene toda una riqueza en su historia por conocer.

En esta misma perspectiva se ubican trabajos sobre la enseñanza de la historia a través del patrimonio, ya que este resguarda un pasado representado en los relatos y los restos del pasado. De los relatos hacen referencia a fuentes primarias escritas de la historia, tales como crónicas, cartas y otros que han llegado de forma oral. En cuanto a los restos, se encuentra de tipo arqueológicos, arquitectónicos, y artísticos entre otros.

Todo ello posibilita la enseñanza de la historia y propicia situarse en determinado tiempo o lugar. Al respecto Prats y Santacana (2011) encuentran que

enseñar sirviéndose de estos materiales tiene ventajas indiscutibles. Algo similar ocurre con los edificios del pasado. ¿Cómo conocer las condiciones de trabajo del pasado sin visitar una fábrica o un taller? No se puede comprender fácilmente la historia si no se es capaz de conocer o imaginar sus escenarios. En este sentido, las ciudades constituyen grandes contenedores patrimoniales; algunas de ellas tienen visibles las cicatrices del tiempo: paseos o rondas que en su época fueron cinturones amurallados, grandes plazas de armas en donde tuvieron lugar

los acontecimientos más significativos, palacios en donde se gestaron atropellos y tragedias; barriadas que protagonizaron levantamientos populares, etcétera (Prats & Santacana, 2011, p. 57).

De acuerdo con lo planteado es necesaria la visita *in situ*, donde los niños y las niñas acceden a lugares significativos, llenos de vida e historia, que aunque el tiempo ha pasado, su esencia aún perdura permitiendo transportar sus mentes a otro tiempo, imaginando cómo era, cómo quedaron registradas esas huellas, cómo eran quienes las dejaron etc. Así mismo otro ejemplo de ello se rastrea en el acceso al arte rupestre y las figuras antropomorfas impresas en piedras históricas, entre muchos otros.

Pérez, Baeza y Miralles (2008) explican que en educación infantil, el trabajo con fuentes, es la manera más apropiada para aproximar a las niñas y niños al pasado. “El alumnado debe familiarizarse con los objetos, documentos y restos diversos relacionados con el pasado, debe identificarlos y clasificarlos”. (p 2). En esta perspectiva se documenta, experiencias como la de Bardavio y González (2008) la cual “se fundamenta en la simulación del método de investigación Arqueológica, en la arqueología experimental y la empatía histórica, reproduciendo la vida cotidiana en los tiempos prehistóricos, así como el mundo medieval en una tierra de frontera [La Noguera] y las dificultades de la vida cotidiana de la población en la contienda de la Guerra Civil”. Así, los autores visitan tiempos lejanos inscritos en yacimientos arqueológicos, en castillos e iglesias

románicas, en la exploración del inicio del arte, los sonidos y músicas de la prehistoria, y los escenarios de la guerra, entre otros. Todos ellos pretextos para indagar por la vida cotidiana, los cambios y transformaciones en el espacio y las relaciones sociales.

Por otra parte, Velásquez (2016) nos habla sobre una apuesta desde “Nuestra Vida en juegos”, donde su experiencia se desarrolló con niños y niñas de grado primero, buscando contribuir al desarrollo de habilidades de pensamiento en los primeros años y con ello identificar y fortalecer las nociones de cambio/ permanencia, ordenamiento/temporalidad y simultaneidad de acontecimientos.

Desde estos pretextos históricos, en la aproximación de los niños y las niñas al tiempo se permite también que clasifiquen, seleccionen, identifiquen, comparen, hagan sus propias distinciones, dialoguen sobre un antes, un después, un durante, un mientras, entre pares y con adultos, favoreciendo sus comprensiones temporales, su lenguaje, fomentando el desarrollo de la imaginación, situándose en otro tiempo, transportándose a tiempos lejanos y cercanos, que han dejado sus huellas, su esencia y en lo concreto podemos hallar la evidencia de lo que un día fue, y de lo que de manera crítica se podría cambiar.

Finalmente, Díaz (2012) hace énfasis en que “En un principio, la extensión del tiempo se confunde con la de la propia existencia del niño. Un acontecimiento sólo ha sucedido “antes”, si ese “antes” se relaciona con un hecho vivido por

él. Si éste no puede aprehender el tiempo independientemente de su experiencia personal, tampoco es capaz de distinguir los momentos aislados de su entramado” (p. 2). Es decir que esta primera aproximación a la comprensión temporal parte de la propia experiencia subjetiva del niño y la niña, es importante tener en cuenta esta mirada, ya que la comprensión del tiempo es compleja, pensar su enseñanza desde un acontecer aislado de los niños y las niñas, dificultará en cierta medida esta comprensión, puesto que en un inicio como lo menciona el autor, para el niño, solo existe si él lo ha vivido.

5. Conclusiones

Adendas necesarias

Este panorama de lo que se enseña en la educación infantil a propósito de la formación en el pensamiento histórico y la enseñanza del tiempo y la historia, nos permite arriesgar algunos aspectos para continuar el camino formativo en estas edades.

Por ello no podemos dejar de mencionar la necesaria correlación entre espacio, tiempo y grupos humanos cuando se habla de formar un pensamiento histórico. Ello se devela en las tres categorías encontradas, tanto en la experiencia del tiempo a partir de un grupo social, así como en la aproximación del tiempo antes que del contenido histórico, como en los pretextos históricos, se encuentra estas relaciones, que aquí solo separamos en términos hermenéuticos,

pero que en el campo formativo permanecen juntas.

Por ello algunos autores refieren la comprensión *espaciotemporal*, en la que a la vez que damos cuenta de las relaciones sociales, aproximamos la identificación de objetos y sus desplazamientos, “describimos posiciones o trayectos a través de indicaciones espaciales, describir y representar de forma simple el contexto inmediato, reproducir la organización espacial de un limitado grupo de objetos, poner interés en el descubrimiento del espacio, entre otros. Ello se hace en gracia, también de la posibilidad de comprender temporalidades forjadas por diferentes grupos sociales que hablan de ritmos, sucesiones, cambios, simultaneidades, causalidades, lo que permite no sólo aproximarse a la orientación espacial, sino también a la orientación y caracterización temporal en la que participamos como grupos humanos” (Cuenca, 2008).

Se reitera entonces que el tiempo histórico está vinculado a la comprensión de aspectos como duración, cronología, cambio, simultaneidad, multicausalidad, continuidad, periodización, permanencia, empatía y descentración. El espacio es entendido como un producto de las relaciones sociales. Desde este concepto estructural, los niños tienen un acercamiento temprano con nociones que tiene que ver con: arriba / abajo, delante / detrás, encima / abajo, izquierda / derecha, dentro / afuera, cerca / lejos, que les permiten un acercamiento al concepto de espacio desde su vivencia, siendo el

cuerpo propio la principal brújula para ubicarse. Así, el espacio como contenido de las ciencias sociales, puede ser trabajado desde las diferentes representaciones del espacio: planos, mapas, gráficas para orientarse y desplazarse. Y los sujetos - grupos sociales, referidos al conocimiento de sí mismo y al conocimiento de agrupaciones sociales –Instituciones sociales– como la familia, la comunidad barrial, la escuela y el Estado, epistémicamente se comprenden en interrelación.

Inquieta la labora formativa en torno a la imaginación, la creación, la inventiva, lenguajes no racionales que permiten aproximarse a la comprensión del pasado, pero también del futuro, pues vemos que de este último casi ninguna experiencia habla. Lo consideramos esencial en tanto formar a pensar históricamente, esta íntimamente relacionado con la formación de un pensamiento crítico frente a esas historias y mitos nacionales en que se han educado a niños y niñas, pero también frente a una realidad que no deseamos y que nos impulsa entonces a forjar futuros deseados, futuros que también dibujamos con lápiz y acuarela de la mano del pensamiento histórico desde la infancia.

Por último, encontramos que en el ámbito colombiano, desde la lectura bogotana que se abordó en el Estado del Arte, la formación en pensar histórico, la iniciación en las comprensiones temporo-espaciales y la historia en la educación infantil, sigue siendo un campo de desarrollos incipientes. La productividad

académica que circula al respecto en la ciudad es en su mayoría producida principalmente en España (18 documentos), sin embargo el año en el que se ubica mayor productividad en este campo fue el año 2008 (6 documentos), elementos que cuestiona el lugar de nuestro país en el desarrollo de esta perspectiva de conocimiento en la educación infantil. La comprensión del tiempo y el pensar histórico tiene una incidencia fundamental en la formación de sujetos políticos pero si consideramos que ello sólo se logra en la adolescencia seguiremos condenando a la infancia a un contenido ahistórico y apolítico del mundo social.

Somos conscientes que curricularizar la enseñanza de la historia en las edades iniciales no soluciona los problemas de comprensión del tiempo y la historia de nuestros niños y jóvenes, pero su exclusión en la formación inicial profundiza este déficit, asunto que por demás es un llamado ético con el mundo, con el otro diferente, con la construcción de justicia social, si se quiere.

7. Referencias bibliográficas

- Aguilera, A. & González, M. (2009). *La Didáctica de las Ciencias Sociales para la Educación Infantil*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional de Colombia.
- Bardavio, M. & González, P. (2008). La Arqueología y la Prehistoria como eje en un proyecto integrado de comprensión del

- territorio. El ejemplo del campo de aprendizaje de La Noguera. En R. Ávila, A. Cruz y M. Díez (Eds.), *Didáctica de las Ciencias Sociales, Currículo Escolar y Formación del Profesorado. La Didáctica de las Ciencias Sociales en los nuevos Planes de Estudio* (pp. 473-483). Jaén: AUPDCS.
- Barrenetxea, I. (2008). La historia en el aula de primaria. En R. Ávila, A. Cruz y M. Díez (Eds.), *Didáctica de las Ciencias Sociales, currículo escolar y formación del profesorado. La Didáctica de las Ciencias Sociales en los nuevos planes de estudio* (379-390). Jaén: AUPDCS
- Cuenca, J. M.^a (2008). La enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales en Educación Infantil. En R. Ávila, A. Cruz, y M. Díez (Eds.), *Didáctica de las Ciencias Sociales, Currículo Escolar y Formación del Profesorado. La Didáctica de las Ciencias Sociales en los nuevos Planes de Estudio* (289-312). Jaén: AUPDCS.
- Díaz, D. (2012). Jugando con la Historia en educación primaria. *Revista Clío*, 38, 10.
- Elías, N. (2010). *Sobre el Tiempo*. México: FCE.
- Éthier, M. Demers, S. & Lefrancois, D. (2010). Las investigaciones en didáctica sobre el desarrollo del pensamiento histórico en la enseñanza primaria. Una panorámica de la literatura publicada en francés e inglés desde el año 1990. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, 9, 61-73.
- Gómez Aguado, G. (2012). El uso de la imagen en la enseñanza de la historia. En X. Rodríguez, A. Toriz & M. Acevedo (Comps), *Memorias Tercer Encuentro Nacional de Docencia, Difusión y Enseñanza de la Historia y Primer Encuentro Internacional de la Enseñanza de la Historia* (pp. 410- 421). México: Universidad Pedagógica Nacional de México.
- Molina, S. (2011). El uso de la genealogía para la enseñanza de la Historia en los niveles educativos iniciales. *Revista Clío*, 37, 1-19.
- Molina Montoya, N. (2005). ¿Qué es el estado del arte? *Ciencia y tecnología para la salud visual y ocular*, 5, 73-75. DOI: <https://doi.org/10.19052/sv.1666>
- Pagès, J. & Santisteban, A. (2010). La enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico en la educación primaria. *Revista Cad. Cedes, Campinas*, vol. 30, n. 82, 281-309.
- Pérez, E., Baeza, V. & Miralles, P. (2008). El rincón de los tiempos. Un palacio en el aula de educación infantil. *Revista Iberoamericana de Educación*, 48, 1-10.
- Prats, J. & Santacana, J. (2011). ¿Por qué y para qué enseñar historia? En *Enseñanza y aprendizaje de la Historia en la Educación Básica. Teoría y práctica curricular de la Educación Básica* (pp. 18-64). México: SEP.
- Rodríguez Frutos, J. & Campuzano, A. (1989). *Enseñar Historia, Nuevas propuestas*. México: Fontamara.
- Torres, M. y Abad, J. (2006). “Mi mano es un reloj de arena”. *Revista Aula de Infantil*, 30, 7-17.

Trepat, C. & Comes, P. (2006). *El tiempo y el espacio en la didáctica de las Ciencias Sociales*. Barcelona: Graó.

Velásquez, W. (2016). El desarrollo de la Temporalidad y el Tiempo Histórico en la Escuela: Una experiencia Formativa en Educación Infantil. *Trabajo de grado, para optar por el título profesional de Licenciada en Educación Infantil*. Colombia. Universidad Pedagógica Nacional.