

Los límites *compartidos**

Tere Garduño Rubio
Escuela Paidós, México.

Los mapas históricos

Intentando entrar en los meandros de la historia tejida entre Europa y América, nos encontramos en un aula de sexto grado explicando características del Gobierno inglés en el siglo XVII y sus consecuencias en el poblamiento de Norteamérica. Maestra, niñas y niños observan el mapa y van dibujando las colonias inglesas que fueron formándose en América, comentando cuestiones políticas, religiosas, económicas y sociales que originaron la migración. Su pensamiento se va sintetizando en iconos que muestran al Mayflower, holandeses, católicos y pieles rojas.

Cuando se habla de Massachusetts y se nombra a Boston, el lugar común es la Universidad de Harvard. Claudia dice que ella estudiará ahí cuando sea grande. Algunos compañeros la imaginan viajando en el Mayflower, comiendo maíz regalado por los pieles rojas y con sus libros bajo el brazo en el *campus* universitario.

* Ponencia presentada en el III Encuentro Iberoamericano de Colectivos y Redes de Maestros que hacen Investigación desde la Escuela, Santa Marta, Colombia, julio de 2002.

Los niños siguen tejiendo historias y llegan a Carolina del Sur. Unos recuerdan imágenes construidas a través del cine y la televisión, y cruzan sus viejos saberes con este inusitado crecimiento de las colonias.

Al llegar a Georgia, algunos niños llenan la región con hombres encadenados, por lo de haber sido refugio para prisioneros ingleses con grandes deudas que habían sido enviados a esta colonia.

Sin embargo, cuando se habla de cómo los ingleses diseñan esta colonia para establecer una frontera que limite con Florida, a Emilio le brillan los ojos. Escucha la promesa de los refugiados de convertirse en defensores de los territorios ingleses en contra de la expansión española. Emilio une sus ideas acerca del espacio que ha dibujado en su pequeño mapa deforme del cuaderno y las que ha construido directamente de la realidad. Pregunta: *¿Entonces, Florida era de España?* La maestra lo confirma.

Emilio continúa con el hilo de su pensamiento y pregunta: *¿Los cubanos que salieron de Cuba en la época de la Revolución serían nuestros?*

La maestra ve a Emilio y se da cuenta que en su mente se ordenan los esquemas de espacio y tiempo. El niño realiza un ejercicio para entender la relación entre la Florida española, la Revolución cubana y el Miami actual. Busca, en el texto, si se dice algo acerca de México o de Cuba. Observa el dibujo del territorio junto a Georgia en 1750 y trata de responder las preguntas. Establece vínculos entre los espacios geográficos y los tiempos. El 1750 de Georgia, le parece muy cercano al 1810 de México, y quisiera desenrollar los años para comprender los escenarios geográficos.

Entonces, como en un compás sinfónico, la maestra atrapa la melodía que teje el niño y dice: *Observa el mapa y ve lo que pasa en Florida en 1819.*

Emilio lo hace y se da cuenta que Florida se compara con España por los entonces flamantes Estados Unidos de América: *¿Las cosas habrían sido diferentes? ¿Tal vez no hubiera habido invasión!*, dice con una gran satisfacción.

La discusión de la clase toma nuevos rumbos. Se habla de las relaciones entre Estados Unidos y Cuba, la independencia de Cuba del dominio español, los intereses militares de Estados Unidos en la Isla, la política de no-intervención de México, y la amistad de nuestro país con Cuba.

Los esquemas temporales vuelven a atravesar la discusión, pues alguien pregunta por qué España vende a Cuba en 1819, si ya se había iniciado la guerra de Independencia.

Erick dice: *Claro, pero la consumación y la firma de Independencia se da hasta 1821. Entonces los que venden Florida son los españoles.*

Emilio insiste: *Si la compra se hubiera retrasado tan solo dos años, México no la hubiera aceptado. Entonces Florida sería nuestro. Y seguro habría muchos más cubanos en nuestro país.*

La maestra dice: *¿Tú crees que México habría invadido Cuba?*

Emilio responde: *No, claro que no. Todo habría sido diferente.*

Emilio rompe con lo real y construye una relación virtual entre espacio, tiempo, causa y simultaneidad.

Observando esta deliciosa escena escolar, encontramos cómo los niños establecen relaciones, encuentran antecedentes y consecuencias. Ordenan hechos, los articulan con su referente temporal (las fechas) que les dan un apellido. Sin embargo, requieren de las nociones de espacio que involucra proximidades, límites, esquemas de partición y adición en un todo continuo.

No existe una intuición primitiva de tiempo en los niños. La noción de tiempo requiere una construcción prolongada, que pasa por lo preoperatorio hasta llegar a las operaciones métricas. Piaget define al tiempo *«como la coordinación de los movimientos, de velocidades distintas»*.¹ Esos movimientos, son desplazamientos físicos en el espacio².

En las reflexiones que Emilio realiza acerca de La Florida existen desplazamientos reales sobre la representación de espacio, o sea los mapas. Pero, sobre todo, Emilio realiza movimientos internos, acciones anticipadas en espacios físicos reales; mueve los espacios junto con los tiempos para imaginar el desarrollo de otros eventos históricos. *¿Estará construyendo nociones de espacio y de tiempo?*

En este juego imaginario del aula, con los comentarios festivos de los compañeros, *¿estará anticipando acciones en espacios geográficos que evolucionan? ¿Irá más allá de entender dónde está Florida y cuál es su*

1 Battro, El pensamiento de Jean Piaget. México, 1969, pp 193.

2 También considera aquellos movimientos internos, acciones anticipadas o reconstituidas en la memoria, pero cuya realización es espacial.

cercanía con Cuba, o de aprender la fecha en que Florida deja de ser territorio español?

Creemos que Emilio ha ido mucho más lejos. Sus acciones sobre los mapas construidos en colectivo, los comentarios de los compañeros, la sucesión de fechas y fenómenos, lo llevan a interiorizar esta categoría infralógica tan compleja que le permite construir nociones históricas integradas y reflexivas.

Fundamentalmente, Emilio ha construido un método para articular las nociones de espacio y de tiempo para considerar las relaciones de causalidad social. Sabe que es necesario el referente temporal y que éste se explica mejor en un espacio determinado y delimitado.

Por otra parte, Emilio ha tenido una enorme satisfacción afectiva cuando descubrió las relaciones entre espacios y tiempos. Sus expresiones, sus comentarios, sus preguntas, sus reacciones ante las respuestas de sus compañeros y maestra, muestran que experimenta una emoción auténtica ante el conocimiento que ha construido. Emilio confirma lo que señalaba Piaget: «*Ningún conocimiento se construye sin experimentar sentimientos*».

La recreación de espacios en ese mapa que se va construyendo y la vinculación con los referentes temporales favorece una acción real, que paulatinamente se interioriza. Reconstruir dimensiones, relaciones y vínculos de ejes espaciales ha ayudado a los niños a iniciar esta construcción.

Cambio y relaciones causales

Una de las preocupaciones centrales cuando se abordan contenidos en Historia, Geografía y Civismo es indagar sobre la temática estudiada y establecer diferencias y similitudes con otros momentos del pasado o del presente, ya que esto forma parte del proceso de construcción del esquema de causalidad.³

Esta noción se trabaja de manera paulatina en la Escuela Primaria. En 1º y 2º se analizan los cambios que se dan en su propia persona y en su familia.

En 3º, se puede ir hacia el pasado de la familia. Para ello hacen el pergamino de la historia familia, indagaciones sobre la vida personal y banquete de fotos. También se compara la vida de los pueblos mesoamericanos a través de historietas, juegos de preguntas, debates, investigaciones, elaboración de utensilios de diferentes épocas y representaciones.

En 4º se trabaja la tira histórica en sus ejes de espacio y tiempo. Se empiezan a desarrollar hipótesis acerca de los cambios en la forma de vida de las culturas prehispánicas con la llegada de los españoles y el origen de las guerras de Independencia y la Revolución en México.

En este grado se busca reconocer algunas características comunes y diferencias en los pueblos mesoamericanos y su relación con el contexto. Además se trabajan las condiciones del virreinato, colonización y mestizaje. Los recursos son: historietas, debates, investigaciones, guiones teatrales y representaciones.

En 5º, la noción de cambio se complejiza llevando el análisis comparativo a las formas de organización social, económica y política. Se trabajan cuadros comparativos, elaboración de utensilios de época y diseño de guiones teatrales.

En 6º, la noción de cambio trasciende a los pueblos, épocas, modos de producción y relaciones de poder. Se analizan causas, antecedentes y consecuencias. Se trabaja una amplia noción del tiempo, con el fin de poder trasladarse a diferentes épocas. Toma relevancia el papel de la vida cotidiana y los grupos sociales como actores determinantes de transformaciones sociales⁴.

Espacio y tiempo histórico

La enseñanza de la historia integra el estudio de la geografía como un referente para la construcción de la noción de tiempo histórico, ya que ofrece la posibilidad de reconstruir la vida y las acciones de la gente a través del tiempo, sobre el espacio en que éstas se desarrollaron, para comprenderlas, actualizarlas y relacionarlas. Es así, como al recorrer América desde el Estrecho de Bering e identificar las zonas heladas por las que debieron pasar los primeros hombres, se comprende el tiempo, al hablar de generaciones, muertes y nacimientos.

3 Hasta los 6 ó 7 años, las y los escolares consideran que los fenómenos sociales sólo pueden tener una causa única, la que los adultos les han mencionado. Observan al mundo natural con una explicación finalista y artificial, sin espacio para el azar o las eventualidades. Este tipo de explicación impide la comprensión de factores que intervienen en el desarrollo de los acontecimientos sociales. No pueden establecer relaciones de causalidad y si en algún momento las enuncian son por lo general débiles, descriptivas y finalistas. A partir de la posibilidad de empezar a encontrar la presencia de algunos factores, son capaces de considerar la manera como se determinan los hechos. Esto no ocurre antes de los 9 ó 10 años de edad. Es hasta el 4º ó 5º de primaria que empezarán a comprender las relaciones de causalidad y la intervención de diversos factores en el desarrollo de los fenómenos históricos, geográficos o cívicos.

4 Estos elementos se trabajan a partir del libro *Mi familia* y árboles genealógicos, diseño de carteles de diversas épocas, tablas y cuadros, historietas, mapas históricos, diseño de juegos, simulaciones, debates y teatro histórico.

Cuando reproducimos sobre el mapa de México la vida de las culturas prehispánicas, descubrimos que los Olmecas pudieron haber influenciado a los Mayas porque en realidad eran casi vecinos. Observamos también que la influencia de los Aztecas no sólo fue militar; el comercio extendió las fronteras del imperio a muchos pueblos y amplió el impacto de la cultura mexicana en muchos otros lugares. Tiene sentido encontrar huellas de muchas culturas en Tenochtitlan. Una vez más, lo geográfico, explica lo histórico. (Garduño, 2000b, p. 3-4)

En lo que se refiere al espacio, la interiorización de las dimensiones, relaciones y vinculaciones de ejes espaciales ayudan a iniciar esta construcción. El trabajo los acerca y vincula a otros espacios, con experiencias perceptuales directas.

Así, hablar de Tabasco o de Chiapas, no es un mero nombre, sino que representa amigos, gustos comunes, juegos, bailes, música, comida, animales y presencia física.

Significa entender que Tabasco colinda con Chiapas, pero también con Campeche. Significa entender por qué, Veracruz y Tabasco tienen pasados y presentes comunes. Es reconocer los diferentes componentes concretos, significativos que permiten representarse nociones, conceptos e ideas que hacen del espacio y tiempo no sólo nociones infralógicas sino experiencias reales.

Si los amigos que vienen de Tabasco, de la zona fronteriza con Guatemala, viajaron cerca de 20 horas, las relaciones de distancia con los propios desplazamientos infantiles, pueden apoyar sus representaciones. Si los bailes de Oaxaca y Chiapas tienen algunos elementos comunes, es posible retomar estos datos para reconocer los límites compartidos. Si en la región costera de Guerrero se hacen 'dulces' similares a los de Veracruz, se pueden deducir condiciones climáticas similares.

Para articular estos elementos conviene anidarlos en una construcción que les dé sentido y organice las energías del intercambio entre niños y adultos para su posible interiorización. Ahí emergen fiestas al interior de la comunidad que se convierten en recuerdos e historias comunes y espacios para compartir y disfrutar juntos: Día de Muertos, Navidad, Fiestas de Independencia y de Revolución, convivencias con los amigos de otros estados y regiones.

Pero además de utilizar percepciones, sensaciones y sentimientos, para desarrollar la noción de espacio es fundamental que los niños sean capaces de cons-

truir representaciones formales y abstractas, como croquis, planos y mapas. En Paidós nos propusimos trazar mapas gigantes en el piso del patio escolar, de tal forma que pudieran ser pintados, recorridos, jugados, atravesados en juegos geográficos históricos colectivos.

–*Recorre la frontera entre México y Estados Unidos, ¿ya viste de qué tamaño es?* –dice una maestra a un niño.

–*¿Viste que los desplazados guatemaltecos pudieron pasar por esta región a Chiapas y Tabasco?* – dice Manuel, recorriendo con su mano la región.

–*¡Tanto mar hay en el mundo! De veras que la tierra es chiquitita...!* –grita Kalid, cuando observa a 5 compañeros con la pintura azul, dando color a los océanos.

La construcción de una representación de país, a partir de lo sensorial, lo concreto, lo real, no sólo genera esquemas explicativos fundamentados, sino que implica aspectos afectivos que permiten apropiarse del conocimiento intercultural, a partir de la satisfacción, el placer y el gusto desarrollado en el propio acto de conocer.

La enseñanza de la historia en Paidós, recupera el conocimiento sobre el espacio geográfico⁵ como un referente básico para la comprensión de formas de vida de diferentes pueblos a través del tiempo, mediante herramientas metodológicas como: *El proyecto de Integración Nacional, Mapas gigantes en el patio, y Mapas históricos, periódicos e historietas.*

Pretendemos que las representaciones que niños y niñas construyen sobre el espacio físico se inserten en un proceso de reelaboración que las relaciona con la vida de la gente⁶. No existe una intuición primitiva de tiempo en la infancia; requiere una construcción prolongada, que pasa por sus fases preoperatoria hasta llegar a las operaciones métricas.

Para comprender el teatro histórico, lo trabajamos en Paidós. Esta actividad reúne diferentes retos, pues la elaboración de guiones y la presentación de los mis-

5 En Paidós existe un tiempo específico para la enseñanza de contenidos geográficos en donde se trabajan aspectos vinculados con el análisis de las formas de los países y continentes, ubicación y localización, así como de las regiones naturales, la flora, la fauna, el clima, relieve, ríos y lagos. En este sentido, existiría una 'preparación' para abordar la relación entre espacio físico y formas de vida a través del tiempo, que es la clase de Geografía. En la clase de Historia se pretende evocar las representaciones que los niños han logrado construir durante la clase de geografía y hacerlas avanzar incorporando cuestiones históricas.

6 La construcción del esquema espacio no sólo implica el conocimiento sobre las características físicas, sino también el reconocimiento de que el entorno y la ubicación geográfica influyen en la cultura, historia y economía de los pueblos. Se trata pues, de un camino doble de interacción mutua entre lo geográfico y lo histórico. En este apartado pretendemos destacar la relación entre formas de vida de los pueblos y su entorno natural, sin olvidar que existe un trabajo paralelo durante la clase de geografía que permite acceder al ámbito de las relaciones entorno medio natural y social.

mos en el escenario exige un trabajo complejo. *El actuar como un determinado personaje histórico hace que el sujeto aprecie puntos de vista diferentes a los suyos y facilita la capacidad de ponerse en el lugar de los demás, superando así el egocentrismo intelectual, que muchas veces es causa de incompreensión de las situaciones históricas* (Martín : 1983, p. 70).

La recreación de espacios en diversos tipos de representaciones y su vinculación con referentes temporales a través de la acción, permite una interiorización paulatina gracias a las acciones reales y a las relaciones de ejes espaciales y de reflexiones causales. Esta perspectiva implica una concepción epistémica que recupera los componentes necesarios para comprender los diversos escenarios históricos y espaciales.

n

Referencias

BATTRO, A. *El pensamiento de Jean Piaget. Psicología y epistemología*. Buenos Aires : Emecé, 1969.

GARDUÑO, Tere. *Guía Paidós: 20 años*. México: Instituto de Investigaciones Pedagógicas. A.C. Documento Interno, 1991.

GARDUÑO R., Teresita. *La genèse d'une innovation pédagogique*. Suisse : Université de Neuchâtel. Dossier de Psychologie, N°. 51. Éditions EDES, 1998.

GARDUÑO, Tere. *Aprender y reconstruir la historia: una opción para la formación cognitiva, afectiva y social de los educandos*. México : Instituto de Investigaciones Pedagógicas. A.C. Ponencia presentada en La enseñanza y el aprendizaje de la Historia. 1er. Encuentro bilateral Cuba- México, 1998.

——— *De norte a sur México es mucho más que ríos, montañas, mares, valles y penínsulas: la enseñanza de la geografía en Paidós*. México : Instituto de Investigaciones Pedagógicas. A.C. Guión para Video. Documento Interno, 2000b.

MARTÍN, E. *Jugando a hacer historia: los juegos de simulación como recurso didáctico*. *En*: Infancia y Aprendizaje. Madrid, 1983.

PIAGET, Jean. *La epistemología del tiempo*. Buenos Aires: El Ateneo, 1966/1971.

PINAL-Douriez. *La construcción del espacio en el niño*. Madrid : Pablo del Río, 1979.

Diálogo del conocimiento

Una de las condiciones clave para el ejercicio de la pedagogía activa –y humana– es el establecimiento, por parte del maestro, de vínculos. Éstos se dan en dos direcciones: los que existen entre las disciplinas y, los más importantes, entre maestro y alumno. Pero aún existen otros, entre los que caben destacar los que relacionan lo actitudinal con lo conceptual, lo procedimental con lo lúdico, y aquellos que simplemente apuntan al desarrollo del pensamiento.

El caso de Emilio y cómo la maestra trabaja son ejemplos sencillos de cómo se hace para desarrollar el pensamiento –el socio-histórico–, a partir de una situación real de clase. La estructuración de nociones clave de espacio y tiempo en los niños, que resulta siendo más importante que memorizar fechas, sucesos y lugares conectados apenas por el concepto de historia, convierten la clase en un ejercicio constructivo (y hasta constructivista) que haría las delicias de Piaget.

Las velocidades aludidas en el texto de este autor, desde el inicio de la experiencia pedagógica son obvias: la diacronía acelera su ritmo histórico y se alinea con el pensamiento de Emilio; o mejor, el *modo* como Tere ejerce su práctica pedagógica, hace que Emilio se apropie del tiempo congelado en un libro, en un mapa, lo iguale con el suyo e interrogue, *en nuestro tiempo*, por los cubanos. Pero Emilio hace más. Supera su instante presente y continúa preguntando *qué habría sucedido si...*

Nada más interesante que vincular hechos pasados, relacionarlos con el presente y sugerir, con base en ello, un futuro que directamente nos afecta. Queda simplemente en el tintero la noción de historia que se trabaja en clase, y una inquietud: ¿cómo hacer para que *siempre* en clase haya relaciones sincrónicas? Es un tema de discusión amplia que supera no sólo la intención pedagógica de esta experiencia, sino este espacio y el carácter de *Nodos y Nudos*.

Germán Gaviria Álvarez
UPN. CIUP. Proyecto Red CEE

