

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL

UNIDAD 321

MAESTRIA EN DESARROLLO EDUCATIVO
VIA MEDIOS

LA HISTORIA Y SU DOCENCIA

TESIS

*LAS NOCIONES HISTÓRICAS:
SU GÉNESIS Y PROGRESIÓN EN EL PENSAMIENTO INFANTIL*

PRESENTA

FRANCISCO JAVIER OLIVA HERNANDEZ

GUDALUPE ZACATECAS JULIO DEL 2003.

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

UNIDAD 321

MAESTRIA EN DESARROLLO EDUCATIVO VIA MEDIOS

GENERACION 1998-2000

LÍNEA DE ESPECIALIZACIÓN

LA HISTORIA Y SU DOCENCIA

TESIS:

LAS NOCIONES HISTORICAS:

SU GENESIS Y PROGRESIÓN EN EL PENSAMIENTO INFANTIL

Presenta

FRANCISCO JAVIER OLIVA HERNANDEZ

GUADALUPE, ZACATECAS, JULIO DEL 2003

ÍNDICE

Introducción	5
Capítulo I El lugar de la Historia en la escuela	
El lugar de la Historia en la escuela	11
La Historia en la concepción docente	12
Didáctica cotidiana	14
Recursos y usos de la Historia en la escuela	16
El espacio de la Historia	18
La evaluación	20
Las efemérides	22
Antecedentes	24
Delimitación	25
Estado de la cuestión.	28
Capítulo II Epistemología del conocimiento histórico	
Conocimiento social	33
La construcción del conocimiento	37
El conocimiento a partir de conceptos	40
El entorno social	45
La construcción del conocimiento histórico	47
El desarrollo cognitivo	50
Capítulo III El componente curricular	
La orientación de la Historia	54
La Historia como disciplina	58
El estudio formal de la Historia	61
El por qué de la Historia	63

Capítulo IV Origen y progresión de las nociones históricas en el pensamiento infantil	
Sobre el método	65
Estudio de un caso específico: Pasado y condiciones de vida	71
1.- Un pasado de pobreza	74
2.- Los héroes en ese pasado	77
3.-Un mundo desigual	82
La idea de pasado bélico	88
1.-El origen de las guerras	90
2.-La bandera y las guerras	92
3.-Los sujetos históricos en las guerras	96
Una noción de pasado estático	104
1-La dimensión atemporal	108
El sentido animista de la Historia	117
1.- Una bandera que tiene vida	119
Conclusiones	128
Bibliografía	132
Anexos	136

INTRODUCCIÓN

LA PROBLEMÁTICA DE LOS SENTIDOS, LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA Y SU RELACIÓN CON LAS NOCIONES HISTÓRICAS INFANTILES.

El problema que se presenta en este trabajo, además de incluirse como un tema complejo por tratarse de la disciplina histórica, es importante de abordar por su carácter fundamental en la educación básica ya que al abordarlo se intenta conocer las representaciones que se hace el niño de primaria sobre los conceptos históricos que se manejan durante el transcurso del ciclo escolar: ¿Es posible comenzar la enseñanza de la Historia disciplinar desde primer grado? Si es así ¿Cuáles son las representaciones que los niños tienen de la Historia Patria, de los héroes?

Para ello nos proponemos en el desarrollo de esta investigación: Conocer la problemática que enfrenta la enseñanza de la Historia al ser parte de una tradición didáctica fundada en la memorización de contenidos sin reflexión. Al obstáculo que representa la escasez de teorías que fundamenten y orienten las estrategias en su manejo intergrupal. Y principalmente, a una idea social que nos hace entender que la Historia en las escuelas sólo se refiere a los sucesos bélicos, a los héroes y caudillos, al nacionalismo y la festividad.

En esa idea la investigación incluye en su primera parte el análisis de la problemática de la Historia y su docencia; se tocan espacios de reflexión donde los libros de texto presentan contenidos de difícil comprensión con relación a las estructuras psicológicas del niño. Y con ello se refiere a la descripción de la propia práctica, la cual presenta dificultades al momento de elegir las estrategias, diseñar los materiales y particularmente al seleccionar los contenidos, que tienen sobre todo, que ser adecuados al nivel de comprensión de los alumnos.

En esa idea en el apartado del Marco teórico se integran dos partes: la primera alude a la teoría psicogenética como alternativa que fundamente la docencia histórica. A un análisis del conocimiento y su elaboración a partir de redes conceptuales que maduran gradual y progresivamente. Y también a la interacción entre el niño y el entorno social; Lo anterior con el fin de mostrar al lector los fundamentos teóricos que avalan la existencia de procesos de pensamiento infantil que en su intento por asirse de su realidad generan creencias y formas de pensamiento muy diferentes a las que posee el adulto. Hipótesis que progresan y se hacen complejas con relación a la influencia social y a la madurez cognitiva del infante.

La sección del apartado teórico integra una confrontación entre los presupuestos curriculares que sustentan la enseñanza de la Historia en la escuela primaria y los diversos planteamientos que investigadores recientes han hecho en torno a la génesis de las nociones históricas en el pensamiento infantil. Confrontación que como veremos, muestra rasgos profundos de incongruencia con relación a los contenidos históricos, sus usos de causalidad, las nociones temporales y espaciales. Y la dificultad, que tienen los niños para comprender esos elementos

Posteriormente se integra un análisis de la investigación empírica orientada por el Método Clínico. En ese apartado se hace una descripción y categoriza la información obtenida durante entrevistas a niños de primer año, grado en el que originalmente se ha estado trabajando para ubicar las diversas percepciones que los niños generan sobre los contenidos de Historia; y en la idea de dar seguimiento al proceso de evolución se trabaja con expresiones y producciones de niños de los seis grados del nivel en cuestión.

De ello, se muestran las categorías obtenidas en la investigación, como lo vienen a ser la idea de pasado bélico en la cual los niños proponen un pasado plagado de guerras, en otra se maneja el sentido animista de la Historia en la que se ha logrado observar que este concepto generado en la epistemología piagetana, llega a los terrenos de la percepción histórica infantil y se incluye como los niños elaboran y reformulan conforme maduran psicológicamente la idea de héroe, en el campo de la historia patria, entre otras se incluye la categoría que abarca las nociones orientadas a ubicar los personajes y sucesos históricos en una dimensión atemporal y concéntrica.

En ese orden de ideas, el lector podrá encontrar las categorías que son resultado del trabajo de investigación con niños de edades que oscilan entre los seis a los doce años, tales categorías representan un esfuerzo importante por reorganizar la visión infantil desde una perspectiva de elaboración del contenido histórico, y son una evidencia tangible de que los elementos históricos incluidos en los libros de texto vigentes, particularmente los que se refieren a la Historia Patria, no son acabados, ya que éstos sufren una asimilación e inmediata reacomodación en el pensamiento hipotético infantil.

No obstante del fundamento curricular en el que se basan los programas de Historia en primaria, la didáctica de la disciplina es un elemento de controversia, por un lado se encuentra a las prácticas del cotidiano escolar en las que la Historia se da como un conocimiento acabado, de tal manera que no hay espacios para la reflexión o discusión sobre la naturaleza de este tipo de contenidos, así los medios para su aprendizaje se limitan a un alumno que escucha, lee y sobretodo posee habilidades memorísticas suficientes como para retener con lujo de detalle los datos interiorizados.

Por otra parte, se encuentra un progreso notable de investigaciones que aluden a la construcción de conocimientos como posibilidad de aprendizaje, aquellas que se refieren a un proceso epistemológico en el que los sujetos como elementos medulares en el proceso educativo tienen la oportunidad de accionar sobre los objetos, en este caso objetos de conocimiento histórico.

Bajo esa idea, la historia se presenta como un contenido u objeto de conocimiento sobre el que se puede ejercer una acción reflexiva, reelaborándolo pero también con probabilidades de asimilación, acomodación y sobretodo de equilibrio, en la medida en que los sujetos, en este caso niños, descubren las variables de los acontecimientos históricos, ubicándolos en el espacio y el tiempo de una forma racional, pero a la vez, apropiándose de esquemas de acción, del tipo de análisis histórico, que les permita reflexionar sobre cualquier contenido.

En un tercer momento y como línea básica de esta investigación surge la posibilidad de integrar una forma de interacción al considerar la particular visión del niño, su inherente capacidad hipotética y su necesidad natural de apropiarse de la realidad a través de continuas y progresivas representaciones mentales, de modo tal, que la fricción entre las didácticas tradicionales en la enseñanza de la historia y la posibilidad de aceptar a la epistemología como alternativa para accionar sobre el conocimiento histórico se colapsan y generan a la vez el plano de las nociones infantiles en la génesis y progresión del conocimiento histórico.

Estas nociones infantiles, que se abordan en el último capítulo del trabajo, se presentan como resultado de la investigación, pero más importante aun, como una forma de entender la actividad mental hipotética en la que el niño interioriza los contenidos históricos, literalmente acabados, a través del discurso del profesor, de los libros de texto y de una tradición escolar basada en orientar a la historia como el resumen de hechos y personajes que han transitado en nuestro devenir histórico.

Bajo estas apreciaciones, es que se organizan los capítulos de la presente investigación, primero al recuperar datos empíricos en entrevistas y ejercicios de observación en los cuáles se destacan los procesos del cotidiano escolar en torno al manejo de los contenidos históricos, con lo que se busca presentar la problemática innegable por la que trasciende actualmente la didáctica en cuestión.

En otro momento se recurre al análisis de las explicaciones teóricas en las que se explicita cómo los sujetos elaboran el conocimiento, específicamente aquel que se refiere a la historia, estableciendo así, que incluso para el caso de la disciplina, existe, como se presenta en la última parte de la investigación, un proceso natural de asimilación de los contenidos históricos, en el que el niño genera y madura sus nociones sobre los sujetos de la historia y su representación incipiente y confusa de un pasado mediato.

CAPITULO I

EL LUGAR DE LA HISTORIA EN LA ESCUELA

EL LUGAR DE LA HISTORIA EN LA ESCUELA

El cotidiano escolar de este espacio refiere a prácticas didácticas basadas en tradiciones escolares muy arraigadas. Podemos encontrar el manejo de la Historia desde primer grado con la ya conocida costumbre de dar lectura semanal a las efemérides de la semana durante los Honores a la Bandera. Asimismo son frecuentes los periódicos murales que integran semanalmente biografías transcritas, dibujos de personajes y sucesos, poesías con sentido patrio y remembranzas de una Historia de Bronce.

En el aula, son intermitentes las narraciones con usos lexicológicos confusos. Manejo de conceptos y datos que se quedan impresos en la memoria de los alumnos. Cuestionarios que se refieren a fechas, lugares y personajes. Y una hora semanal de esta disciplina que frecuentemente se limita a transcripciones de los mismos materiales bibliográficos.

En el proceso de investigación se han realizado una serie de observaciones y encuestas ya citadas, en las que el objetivo es precisar el lugar que ocupa la Historia en la escuela, la idea que tienen los maestros, sus didácticas, sus recursos, su concepto para evaluar el aprendizaje y también cómo enfrentan esos elementos los alumnos, así como detallar en lo posible todos aquellos factores periféricos que se desprenden de dicha asignatura o tienen que ver con su proceso de apropiación, tales como las efemérides, el acto de honores a la bandera e incluso los festejos en los que se conmemoran sucesos históricos que tienen que ver con un complejo proceso de aprendizaje.

LA HISTORIA EN LA CONCEPCIÓN DEL DOCENTE

La lógica de los docentes encuestados se enmarca en orientar la enseñanza de la Historia, incluso desde los primeros grados, al conocimiento de los sucesos más importantes del pasado, aquí, surge una tendencia a privilegiar los personajes, los lugares y las fechas como parte sustancial de una visión histórica permeada por años de esa misma lógica tradicional.

Al encuestar a los docentes sobre el qué conocer y enseñar de la Historia ¹ se han logrado encontrar las siguientes maneras de pensar, que aunque parecen diferentes, al final todas se enmarcan en una idea rectora, orientada a mostrar y trabajar un tipo de historia de héroes, de guerras, de lugares y hechos.

Al cotejar el enfoque curricular de dicha asignatura se ha encontrado por una parte que efectivamente: “Se parte del convencimiento de que esta disciplina tiene un especial valor formativo, no sólo como elemento cultural que favorece la organización de otros conocimientos sino también como factor que contribuye a la adquisición de valores éticos personales y de convivencia social y a la afirmación consciente y madura de la identidad nacional.” (SEP planes y programas 1993)

Sin embargo la idea que tienen los maestros sobre el propósito de la Historia se inclina, como se observa en la siguiente gráfica a privilegiar la enseñanza de personajes y sucesos.

¹ Es importante precisar que en el presente trabajo, la Historia a la que se estará haciendo referencia es la específica de México, y aquella que se relaciona con las fechas que se conmemoran y que destacan especialmente por su connotación escolar y cívica, tales como 13 de septiembre, 16 de septiembre, 12 de octubre, 20 de noviembre.

En esa idea la siguiente tabla nos muestra una idea orientada de la siguiente manera:

CONOCER SUCESOS Y PERSONAJES	71 %
CONOCER SUCESOS MAS IMPORTANTES	12%
CONOCER PERSONAJES MAS IMPORTANTES	9%
CONOCER EL PASADO	5 %
ADQUIRIR VALORES ETICOS	2%
AFIRMACIÓN CONSCIENTE DE LA IDENTIDAD	1%

Cuadro 1. Respuesta de los docentes ante la pregunta qué es lo que ocupa mayor importancia al enseñar la Historia.

Fuente: Entrevista a docentes realizada durante el proceso de investigación cfr. Anexo 2

Al respecto, el grueso de las opiniones se inclinan a entender que la Historia tiene que ver con el conocimiento de los sucesos y personajes como propósito fundamental de dicha disciplina, en contraparte un porcentaje mínimo coincide apenas con la orientación que se basa en el reconocimiento de la identidad, los valores éticos y conocimiento del pasado como perspectiva fundamental en el trabajo de la asignatura en cuestión.

En ese orden de ideas los docentes parecen ir contra corriente al menos en la idea básica con que afrontan la enseñanza de la Historia, y la idea que teóricamente se sostiene en el currículo, si se toma en cuenta: “Que sería del todo inconveniente guiarse por una concepción de la enseñanza que privilegia los datos, las fechas y los nombres, como fue habitual hace algunas décadas, con lo que se promueve casi inevitablemente el aprendizaje memorístico.” (SEP 1993) En el cuadro se puede observar una de los elementos evidentes de que la historia sigue siendo tratada como un conjunto de conocimientos acabados, sin posibilidad de reelaboración o de accionar sobre ellos actos de reflexión y reformulación, en la medida de las necesidades de quererse reconocer como sujeto histórico.

DIDÁCTICA COTIDIANA

Al progreso de las investigaciones que se vienen realizando sobre el aprendizaje de la lectura, la escritura y las matemáticas, la didáctica de la Historia se muestra rezagada ya que los docentes y el desarrollo curricular no han establecido elementos metodológicos específicos capaces de mejorar los resultados de aprendizaje pero también los procesos de enseñanza, como consecuencia en el cotidiano escolar se vienen estableciendo hábitos instituidos de maneras clásicas e inamovibles de trabajar el contenido en cuestión.

Estrategias didácticas más frecuentes	Opinión docente	Opinión alumno
Lectura- cuestionario	50 %	85%
Lectura – ideas principales	23%	6%
Lectura – ilustración	7%	4%
Narración – lectura – trabajo	6%	4%
Lectura – explicación – narración	5%	1%
Lectura – investigación	2%	0%
Lectura-narración-escenificación	2%	0%
Visita a museos, entrevistas	2%	0%

Cuadro 2 . Respuestas de docentes y alumnos a la manera más frecuente de abordar los contenidos de Historia.
Fuente: Encuestas realizadas a docentes y alumnos determinados para la investigación. Cfr. Anexo 2 Y 3

La experiencia de los cuestionarios en alumnos como y docentes es una de las más incidentes; para los maestros la tradición de abordar la Historia con cuestionarios es una didáctica cotidiana y esto se puede comprobar en el porcentaje observado, tanto en las aportaciones de los maestros como en las de los alumnos pues aligera, según expresiones de ellos, lo pesado que resulta dicho contenido, el cuestionario es una herramienta de uso muy común en el devenir escolar, para los alumnos, no son una práctica que se deba

desechar ya que en las encuestas y entrevistas se ha logrado conocer la aceptación de estas prácticas pues suelen ser relajantes y son un convenio entre el grupo y el docente en tanto permiten una estancia más llevadera de la clase, para los alumnos son una oportunidad para, después de cumplir con el requisito y durante el mismo, relacionarse con sus compañeros de manera extraescolar en charlas cotidianas e intercambios diversos.

Con respecto al nivel de comprensión y aprendizaje que ofrece el cuestionario, este se limita al copiado sin lectura transaccional, y a la escritura sin reflexión pero sobre todo al ensanchamiento de la problemática que se vive con relación a los problemas de calidad en los aprendizajes que sobre el contenido histórico se promueven en la escuela primaria.

En otra de las prácticas se encuentra la narración como tendencia didáctica de la asignatura en cuestión, ya desde el nivel preescolar ² y hasta sexto grado, los docentes hacen uso de la narración como elemento para introducir los contenidos históricos, antes de ir al libro de texto, o después de hacer lectura grupal, en silencio o durante la misma, el maestro involucra su habilidad narrativa integrando los personajes, los sucesos y los datos en un contenido global que luego va llenando de significados el alumno.

Otro de los casos ubicados es el que después de haber narrado el hecho histórico, se les pide a los alumnos que elaboren un dibujo en relación al tema, ya sea como producto de evaluación que se integre al cuaderno de trabajo o como muestra grupal o escolar según sea el caso y la práctica más frecuente.

² En el curso reciente sobre La construcción del conocimiento social en preescolar dirigido a maestros de ese nivel (ciclo escolar 2001 – 2002) nueve de cada diez docentes aportaron que su experiencia al trabajarlos contenidos de Historia se comenzaban por “una breve narración”

RECURSOS Y USOS DE LA HISTORIA EN LA ESCUELA

Ante la lógica de la tradición didáctica de la Historia, los libros de texto, el cuaderno de trabajo, los mapas, la pizarra y cromos de personajes ilustres o parte de nuestra historia tales como Cristóbal Colón, Benito Juárez, Francisco I Madero y Miguel Hidalgo entre otros, se muestran como la única estrategia de complemento en ese sentido la lectura de textos de Historia se basan exclusivamente en el libro, y el cuestionario, el resumen, la copia, la ilustración son recopilados en el cuaderno de trabajo, convirtiéndose en una relación unidireccional alumno- texto, sin más actitudes que la transcripción y repetición sin reflexión. En esa idea, los recursos que más comúnmente utilizan los docentes en orden de frecuencia son los siguientes:

Recursos didácticos frecuentes en el manejo de la Historia	Opinión del docente	Opinión del alumno
Libro de texto (Historia o Integrado) *	67%	84%
Cuaderno	19%	14%
Cromos, ilustraciones, monografía	4%	1%
Mapas	1%	1%
Cartulinas, hojas	1%	0%
Pizarra	1%	0%
Objetos antiguos	0%	0%
Otros (línea del tiempo)**	6%*	0%

Cuadro 3. Apoyos didácticos más utilizados para abordar los contenidos de Historia.

* En el Primer ciclo de Primaria, los contenidos sobre Historia, se encuentran en el Libro Integrado a manera de Textos monográficos. cfr. anexo ,5 y 6

**La línea del tiempo en esta parte se integra como recurso, aunque su orientación tiene que ver como elemento metodológico.

El libro de texto aparece como el recurso principal en el proceso que siguen los docentes al abordar los contenidos de Historia, sin embargo el acceso a dichos, se limita a prácticas como la lectura grupal, la lectura individual la copia y contestar cuestionarios, que conforman un bloque firme de la tradición didáctica existente sobre la asignatura pero también una práctica legitimada en los espacios escolares.

La colección de objetos antiguos, la visita a museos y lugares que son parte de un legado histórico importante son prácticas poco comunes en el cotidiano escolar, sin embargo no por su escasez se pueden omitir aquellas de ese carácter que se han destacado del grupo de docentes estudiado, ya que forman parte de un todo, como lo es la didáctica de la Historia y de las ideas múltiples que los profesores tienen de abordarla. La monografía como práctica del cotidiano escolar, representa un porcentaje elevado como material didáctico extraescolar, el cual supe al final, la consulta de fuentes bibliográficas por parte de los niños, quienes encuentran más accesible el copiado y organización de trabajos con este tipo de recursos, los cuales, muestran una visión dura del pasado, determinado por eventos bélicos y caudillos.

Este rubro se presenta como uno de los pilares en el tipo de historia que se pretende manejar en la escuela, no obstante de las grandes excepciones, el grueso de las didácticas sobre la historia se sustentan en los contenidos que ofrecen los libros de texto, la cuestión surge al plantear la necesidad que impera, de que los niños conozcan otros puntos de vista, y aprehendan con ello la capacidad de confrontación.

Con lo anterior se asegura que accedan de manera natural al dominio alternativo de la disciplina, y es que se puede dejar claro que esta tradición de trabajar la exclusiva pero no única visión de la historia, se maneja también con otros intereses, que al final, lo único que propician se refleja en la dificultad evidente del dominio de los contenidos y su aprendizaje forzado

EL ESPACIO DE LA HISTORIA

El espacio temporal dedicado a cada una de las asignaturas, se presenta como una orientación difícil de cambiar, incluso, curricularmente, la importancia que se le brinda a la enseñanza de la lengua y las matemáticas sobrepasa el equilibrio con relación a las demás asignaturas, para el caso de estudio la Historia, es evidente en las participaciones de los docentes encuestados, ya que a la semana apenas si se supera una hora con treinta minutos en los rangos más altos, en promedio.

Lo anterior se conjuga con las estrategias implementadas por los docentes pero también con un referente temporal bien delimitado, tanto en el momento en que se realizan las lecturas, cuestionarios o copias como en la regularidad de los temas vistos por día y más frecuentemente por semana:

Temas/ contenidos	Tiempo promedio	Opinión de docentes
Dos tema por semana	90 minutos	71%
Un tema por semana	90 minutos	16%
Tres temas por semana	120 minutos	8%
Tres temas por semana	180 minutos	3%

Cuadro 4. Respuesta de docentes a la pregunta cuánto tiempo ocupan regularmente en abordar los contenidos de Historia.

La evidente congruencia entre la didáctica empleada, los recursos más frecuentes, la idea que tienen los docentes sobre el propósito de la Historia y el tiempo que se le dedica, al no ser conceptuada como una habilidad que tenga que desarrollarse, como lo son el caso de las matemáticas y la lectura, uno: el tiempo de trabajo se minimiza, dos.

Los recursos se limitan al libro de texto y tres: las estrategias cuentan con elementos como la transcripción y/o memorización de sucesos, datos, lugares y personajes.

Entonces, el tiempo asignado a la asignatura se ve determinado por la determinación cuantitativa de las tareas encomendadas, como la atención supuesta durante una narración del docente, la precisión en el copiado de textos y la puntualidad en las respuestas correspondientes a los cuestionarios menos orientados a la reflexión y subconscientemente determinados por la memorización.

En el otro aspecto, se puede detectar la persistencia entendida como tradición de privilegiar sólo algunos conocimientos y desarrollo de habilidades aun y muy a pesar de descuidar sino es que minimizar radicalmente la de otros conocimientos pero también actitudes y habilidades que en este caso se promueven con el trabajo de la Historia resulta quizá de la desconexión supuesta que se presenta entre los contenidos de la disciplina y la dinámica de la vida cotidiana.

El origen del limitado espacio temporal y físico que ocupa la disciplina histórica en los programas y en el contexto escolar, parece ubicarse en la tradición de entender que como tal, no es un conocimiento instrumental que nos permita resolver tareas o problemas de la vida diaria, o bien, que sustente posteriores aprendizajes; erróneamente, se ha limitado la disciplina al campo de la festividad y la memoria, sin más propósito que el de la repetición, y sin otro particular que el de un contenido de relleno, en la medida de reforzar un patriotismo, discutiblemente pronunciado.

LA EVALUACIÓN

Al contemplar los hábitos cotidianos en la enseñanza de la Historia no se puede soslayar el factor evaluación, ya que finalmente, éste, se erige como la parte del acto educativo que refleja con precisión la idea del qué y cómo en la didáctica de los docentes.

La precisión o acierto en las respuestas a exámenes, en las preguntas del maestro se basan generalmente en la recuperación de los nombres, los datos, las fechas y los sucesos del contenido histórico en cuestión. No obstante, los trabajos en clase, tales como cuestionarios, copia y resúmenes se agregan en un promedio alto, según expresiones de los mismos maestros, al los promedios finales o bimestrales.

Las tareas que tienen que ver con esos trabajos, se incluyen en el factor de evaluación, y como se observa, el punto reside en la cuantificación de productos y precisión de respuestas, más que en cambio de actitudes y promoción de valores e identidad que curricularmente se establecen.

Tipo de evaluaciones más frecuentes	Opinión de docentes	Opinión de alumnos
Exámenes bimestrales/ anual	64%	71%
Evidencias en clase (cuestionario, resumen, dibujo)	25%	16%
Tareas (Cuestionario, resumen, dibujo, reseña*)	7%	8%
Participaciones orales en clase	1%	0%
No definidos	3%	5%

Cuadro 5. Instrumentos de evaluación más frecuentes para la asignatura de Historia.

* La reseña, es una de las prácticas más frecuentes, ya que en las tareas e incluso el trabajo en clase los alumnos además del libro de texto adquieren la monografía comercial, para vaciar la información solicitada por el maestro, siendo ésta, un apoyo didáctico pero también una alternativa de evaluación para los docentes, en la medida de su cantidad y “buena presentación”

Las tareas como parte de la didáctica cotidiana vienen a ser un elemento del *habitus* escolar y proyección fehaciente de la idea que transita en las aulas, en las mentes de los profesores y en la continuidad de los alumnos, del cómo enseñar y aprender la historia.

De tal modo que el trabajo en clase así como la tarea, limitados a la transcripción de textos, a su ilustración y recuperación de datos, se establece por convención subconsciente, como elemento básico en la orientación que se realiza cuando el sistema educativo, y el docente intentan reconocer los logros alcanzados con relación a la apropiación que hacen los alumnos de los contenidos históricos, pero también al resultado concreto de su práctica educativa.

Aun para el caso de los adultos, y particularmente para los docentes, la evaluación del aprendizaje de la historia, sigue siendo tan cerrada y precisa como siempre, no se puede dejar de mencionar por ejemplo, que en las evaluaciones aplicadas a maestros de primaria, las preguntas que se refieren al dominio de la disciplina histórica, lamentablemente, tienen que ver con el repaso de nombres, lugares y personajes, así como a la organización apegada y precisa de los acontecimientos en cuestión, y no dan pauta, a las alternativas de reflexión y acción que desde la perspectiva de la epistemología histórica se puede hacer sobre dichos contenidos.

Este tipo de evaluaciones cabe aclarar son un instrumento tradicional y preocupantemente oficial, destaca que para los niveles de educación media superior, superior y profesional las condiciones para saber si una persona conoce de Historia, se rigen por su dominio de los personajes, los sucesos y los datos espacio temporales.

LAS EFEMÉRIDES

Cada lunes, durante el tiempo que se rinden honores a la Bandera Nacional permanece imperceptible pero cotidiano un acto tradicional, mínimo, como lo es la lectura de efemérides, y esta, se establece como una proyección de la idea que fluctúa sobre el cómo y el qué de la Historia, pues se recurre a la recuperación de las fechas, de los personajes y del evento histórico a recordar, es importante volver a este tipo de cotidianos en la medida que se deje precisado como es la idea que todavía igual que hace unas décadas, se tiene de la Historia en los espacios escolares.

¿Qué tan efectiva es la estrategia? ¿Qué tanto y cómo aprenden los niños de estas experiencias?, a estas preguntas se ha logrado dar respuesta a partir de la encuesta realizada a docentes y alumnos luego de terminado en acto cívico, se busca conocer la efectividad cualitativa y cuantitativa de dichas prácticas.

Idea posterior que elaboran luego del acto cívico	Porcentaje
No recuerda nada de lo leído	93%
Recuerda ideas confusas (nombres, hechos)	4%
Recuerda nombres, fechas	2%
Recuerda todo con precisión.	1%
Recuerda y entiende.	0%

Cuadro 6. Respuestas sobre lo que se recuerda y entiende de las efemérides leídas en el acto a la Bandera.

Con el anterior análisis, y reconociendo que el estudio de la Historia no se limita a los libros de texto, se han obtenido ideas sobre el uso frecuente de la poesía como recurso para abordar los contenidos en cuestión, los contenidos de eventos bélicos de la Historia nacional, de personajes y fechas memorables, hacen entender esta práctica como una vertiente de la didáctica cotidiana de la asignatura estudiada, en la que la memorización es, por antonomasia, el propósito, medio y fin fundamental de “aprendizaje”.

Tanto la lectura de efemérides como el trabajo con la poesía, se pierden en el cotidiano escolar, pero permanecen en la medida de su práctica rutinaria, y evidencian, la idea permanente que hay sobre la Historia y su enseñanza, sobre los contenidos que se deben privilegiar y las ideas que deben quedar claras en los alumnos, aquí, la reflexión la historicidad, la sucesión no tienen cabida, pues pierden la batalla ante la imposición, eso sí, subconsciente y cotidiana de los nombres, las fechas y los hechos sintetizados, imagen precisa del capital escolar que se ha venido transmitiendo y heredando, de generación a generación.

Para el caso de estos contenidos, la tradición didáctica de la historia resumida en nombres de personajes destacados, en eventos memorables y principalmente en fechas precisas, nos conduce invariablemente a una exclusiva visión de la historia, la de Bronce y a un específico medio para llegar a esta, la memorización, muy a pesar de los vastos fundamentos curriculares que integran los programas de educación actual en nuestro país.

ANTECEDENTES

El propósito original de este trabajo tiene sus bases en el intento por comprender la problemática representada en las prácticas memorísticas y carentes de reflexión, en la enseñanza de la Historia en la escuela primaria. Y con ese intento de comprender, la intención personal que nos oriente a la búsqueda de estrategias metodológicas en las que el alumno sea capaz de comprender los conocimientos históricos que integran los Planes y Programas con un sentido racional y creativo, en el que el análisis de los sucesos tenga que ver más con la comprensión de la historicidad y la larga duración y no solamente con actos mecánicos de interiorización y repetición.

Por tal, está la necesidad de mejorar la labor docente personal en lo que se refiere a la enseñanza de la Historia en primer grado de Primaria; tomando en consideración, tanto los fundamentos teóricos que se han desarrollado para la enseñanza de la disciplina en cuestión, como de las estrategias metodológicas que propicien en el niño, la inclusión de una nueva idea de Historia, más interesante y sencilla pero igualmente reflexiva y consciente.

De ese modo, la reflexión, entendida como factor que constituye aprendizajes satisfactorios, es el fin que se persigue en las conductas tanto del docente como del alumno, y la cual, le permita a este último, desarrollar un sentido de conciencia histórica fundada en la identidad. Identidad que va en esta nueva idea de lo personal a lo universal.

DELIMITACIÓN

El campo específico en que se sitúa este trabajo se basa en reconocer, conceptualmente y desde la Teoría Constructivista, incluida al campo socio histórico por investigadores como Ignacio Pozo, Mario Carrtero y Victoria Lerner, entre otros no menos importantes; los elementos epistemológicos que intervienen en el proceso que el niño de primer grado de primaria sigue al construir los diferentes conceptos históricos.

En esa idea, el estudio se limita a describir el manejo que hacen los niños de los acontecimientos históricos disciplinarios incluidos en el libro integrado para primer grado, y a caracterizar lo más posible las hipótesis incipientes que elaboran los mismos niños en torno a los conceptos que incluyen los textos del libro mencionado arriba.

En el aspecto metodológico la investigación se remite al manejo del Método Clínico, y a la entrevista derivada de ese método, como instrumento que permita reconocer las hipótesis señaladas. Cabe precisar, que en las entrevistas se recurre a casos con niños de primer grado en su mayoría, pero por necesidad metodológica, como se verá, se recuperan algunas entrevistas con niños de grados superiores.

Tal investigación se realiza con niños de primer grado de la Escuela Primaria Candelario Huizar, ubicada en el Municipio de Jerez de García Salinas, en el Estado de Zacatecas, en el periodo de 1998 a junio del 2000. También se realizaron encuestas, observaciones y entrevistas, en la escuela Ford 135, turno vespertino ubicada en el municipio de Guadalupe, así como en las escuelas primarias Niños Héroe de la comunidad El Durazno en Jerez, Zacatecas y Francisco Berúmen Varela Turno Vespertino

en el mismo Estado. Con un total de 123 niños encuestados, ochenta y cinco niños entrevistados, y 82 profesores participantes en las encuestas.

El origen de la problemática referida a la construcción y génesis de las nociones históricas en niños de primer grado de primaria surge de una cuestión de la propia práctica y particularmente en los momentos en que se enfrenta al manejo de los contenidos históricos integrados de forma secuencial en el libro de texto para ese grado, ya que como es sabido el niño de Primer año, visto desde el panorama piagetano, no cuenta con la maduración de sus nociones temporales y espaciales, aspecto que desde el inicio le impide acceder a nociones de mayor complejidad como el tiempo histórico, la sucesión causal o la cronología, entre otras no menos importantes.

En esa idea, el conflicto permanente se refiere a la necesidad de saber cómo manejar las fechas mencionadas en los textos cómo responder a esa imposibilidad de manejar el tiempo en su forma flexible y retrospectiva, y cómo posibilitar la comprensión de los sucesos históricos, más que su memorización simple y llana. Así, la problemática que representa la memorización sin comprensión, ha propiciado los elementos suficientes para orientar el enfoque de esta investigación buscando reconocer las estrategias que permitan a niños del grado mencionado acceder al manejo de los sucesos históricos incluidos en los Planes y Programas para ese grado.

De tal suerte ha surgido la necesidad de reflexionar sobre las estrategias de enseñanza que permitan alcanzar aprendizajes históricos más satisfactorios. Sin embargo al remitirnos al diseño de estrategias se ha encontrado que éstas por lo general deben de contar con un

fundamento teórico que respalde su planeación y ejecución. De modo que en la posterior búsqueda de la teoría la orientación de la investigación viró de tal manera que se hace necesario conocer el proceso a través del cual el niño elabora y madura sus nociones históricas transitando de momentos iniciales a otros de mayor dominio conceptual.

Es así como en el presente trabajo el tema central es el reconocimiento y descripción de los procesos de elaboración y maduración mencionados, recurriendo para tal efecto a un diseño de investigación documental que integra el aspecto teórico, la investigación de casos empíricos así como la descripción analítica de los resultados sustentados en el Método Clínico.

Es preciso, hacer la mención de que en el último capítulo han surgido categorías que organizan de alguna manera las nociones generadas por el pensamiento infantil, dichas categorías de son el resultado posterior del análisis de la información obtenida en encuestas y un ejercicio de reflexión sobre cómo los niños enfrentan los contenidos históricos a pesar de ser éstos, desde la perspectiva escolar, contenidos “acabados”.

ESTADO DE LA CUESTIÓN

Con la expansión de la nueva corriente teórica que viene refrenando una concepción constructivista de los procesos educativos, y a sabiendas de que en esta idea la educación tiene que ver con un equilibrio sujeto objeto, es posible ubicar el tema de la construcción de las nociones históricas en un proceso, que al considerar momentos de apropiación progresiva del conocimiento histórico, se define dentro del Constructivismo.

En el sitio específico del aprendizaje y enseñanza de la historia, esta modalidad teórica permeada por el Constructivismo, alude a procesos en los que el niño genera hipótesis, asimila y madura el conocimiento histórico en cuestión. (Carretero 1985) se refiere al hecho cuando menciona una concepción de aprendizaje histórico supeditado al desarrollo cognitivo, idea en la que destaca cómo lo que un sujeto puede aprender depende de su nivel de desarrollo cognitivo.

Así, el tema del presente trabajo se inserta dentro de esa perspectiva, al coincidir con la idea de que existe una lógica evolutiva y natural en la formación de los conceptos históricos que es acorde al desarrollo cognitivo estaremos en la posibilidad de reconocer las diversas representaciones que se hacen los niños de los distintos elementos históricos con los que tienen contacto cuando cursan los primeros años de la escuela primaria.

En secuencia con esos estudios (Sleeper 1995, p 96) supone la orientación didáctica desde la perspectiva constructivista al acentuar la necesidad de aplicar la psicogenética en la enseñanza de la Historia. Al respecto menciona la importancia de identificar los

elementos conceptuales más destacados y especificar la manera en que estudiantes de diferentes niveles los entienden.

Si recordamos que en primer grado de primaria ya se manejan textos breves sobre hechos históricos se pueden percibir incongruencias entre la complejidad de fechas y conceptos, con respecto al desarrollo de las nociones que requiere el niño para el dominio de tales contenidos. Existen ya estudios profundos (Beck, McKwon y Gramoll 1989) que destacan la problemática de enfrentar redes de conceptos históricos complejos a los estudiantes con niveles cognitivos incipientes.

En ese orden de ideas (Carretero y Limón 1992) refieren al tema en cuestión cuando no se reconocen los conocimientos previos de los alumnos, tanto para replantear los textos históricos como para responder a su proceso natural de evolución y maduración del conocimiento histórico.

Es preciso mencionar que las investigaciones referentes al tema tratado en este trabajo han sido dirigidas en su mayoría a una población estudiantil con edades que oscilan entre los doce y los dieciocho años, es decir, adolescentes. Y tal como lo reconocen los distintos autores el dominio profundo, pero no único, de los conceptos y nociones históricos tiene sus fases de maduración hasta que los estudiantes alcanzan un pensamiento hipotético-deductivo. Tanto Carretero, Asensio, Pozo como Victoria Lerner manejan encuestas de tipo directo aludiendo a conceptos de orden temporal, espacial y causal buscan, reconocer y ubicar las percepciones que poseen los jóvenes de diferentes edades de la disciplina histórica.

Sin embargo al retomar la cuestión de hasta cuándo están capacitados los alumnos para enfrentar los conceptos históricos, reconocemos, volviendo a (Pozo 1985, p 5-13) la existencia de un proceso evolutivo en el que el alumno desde pequeño genera ideas hipotéticas sobre las nociones históricas y particularmente sobre conceptos referidos a la disciplina.

En experiencias del mismo autor aparecen algunas publicaciones sobre sus investigaciones, en las cuales destaca el estudio de las nociones iniciales que subyacen y evolucionan en el pensamiento infantil, propone el análisis de contenidos como las Eras y las diversas percepciones que genera el niño en su tránsito evolutivo.

Con relación al proceso de investigación que orienta el presente trabajo cabe agregar que la búsqueda de esas “creencias” es el elemento medular al momento que se intenta conocer y describir en lo posible los momentos por los que trasciende el alumno de primero de primaria al construir conceptos históricos, aun cuando sus nociones temporales y espaciales no están lo suficientemente maduras, pero que sin embargo le permiten construir hipótesis primitivas del contenido en cuestión.

En otro caso de investigación (Lerner 1988) hace una recopilación sobre el Constructivismo y la Enseñanza de la Historia aludiendo a la necesidad de privilegiar la historia cotidiana, de relacionar el pasado con el presente y de profundizar en periodos históricos estudiando temas concretos como el vestido, el trabajo y la comida. Con ello, afirma la autora, se optimizan las condiciones que respondan a las características de los

alumnos pequeños, que no ocupándose de nociones profundas, sienten una natural atracción y elaboran interesantes hipótesis sobre los temas trabajados.

Más recientemente (Carretero 1996) publicó compilaciones relacionadas con la construcción de la Historia, aspecto que reafirma la necesidad de incursionar en ese campo con el fin de reconocer los procesos que sigue el niño de Primaria al elaborar su conocimiento histórico.

En el mismo año un grupo de maestros del Colegio de Bachilleres de Puebla se dio a la tarea de indagar y producir un trabajo sobre las conceptualizaciones en el trabajo de la Historia. Al respecto y a manera de síntesis se expresa la necesidad de trasladar tales investigaciones en el ámbito de educación primaria, con el fin de diseñar con objetivos claros y recursos precisos que coadyuven a elevar el aprendizaje de la Historia desde los primeros años de escuela.

CAPITULO II

EPISTEMOLOGÍA DEL CONOCIMIENTO HISTÓRICO

CONOCIMIENTO SOCIAL

Es sabido que la base del desarrollo de las estructuras mentales, se centra en la interacción que se genera entre sujetos, por ello se entiende que la interacción, la confrontación y la discusión son elementos básicos de la generación de aprendizajes nuevos en los sujetos.

A partir de lo anterior se presenta en este trabajo la idea central de que el conocimiento social no es transmitido, y menos aun mecanizado, contrariamente, es una producción de las expectativas de los individuos y de los grupos con relación a un sistema de relaciones y contemplaciones de la realidad.

Bajo esa idea, estaremos en condiciones de aseverar que al igual que el conocimiento social, el de carácter sociohistórico es influido y determinado por el contexto social y está muy lejos de determinismos transferencistas, mejor aun, el origen del conocimiento histórico se fundamenta en el sistema de relaciones que por una parte surgen de su relación con las personas y por otra del desarrollo de sus estructuras cognitivas.

Sin embargo, además de la confrontación, es posible encontrar una diferencia bien determinada entre el conocimiento social y el denominado natural o impersonal, tal diferencia tiene que ver con la influencia que ejercen los sujetos sobre las construcciones elaboradas por otros, esto es:

En términos generales podemos esperar una mayor dificultad para el cambio conceptual en el área de ciencias sociales que en el campo de las ciencias naturales, ya

que en las primeras es razonable esperar una notable influencia de los valores y creencias sociales. (Carretero – Limón 1992)

Bajo esa idea, es preciso entender que existe un proceso seguido por los sujetos para construir el conocimiento sociohistórico, influido en el momento temporal y espacial por las tendencias y ambientes sociales.

En este momento, es posible entender que existe una diferencia disciplinaria y epistemológica entre las ciencias naturales y las ciencias sociales, en la medida en que en éstas, existen las variables y la subjetividad permea de indeterminable cualquier ley que pretenda regir el proceso natural de conocimientos sociales.³

Dentro de las influencias sociales es preciso destacar que existen elementos que determinan en cierto modo la construcción de conocimientos sociales y particularmente los históricos:

Damón (citado por Turiel op cit) indica que en el conocimiento social intervienen procesos exclusivamente sociales como la atribución, la comunicación y la adopción de perspectivas que probablemente implican la construcción de nociones y principios muy distintos en cuestión cualitativa a los del conocimiento físico.

³ Según Chadle (citado por Elliot Turiel op cit) de todas las manifestaciones es posible desprender que el conocimiento social es cualitativamente diferente e irreducible al conocimiento no social y como tal incluye procedimientos y estructuras de conocimiento que no existen en el mundo del conocimiento impersonal.

De lo anterior desprendemos que la comunicación entendida como lenguaje, tradiciones y herencias sociales juega un papel determinante en el momento en que los sujetos (niños) afrontan el conocimiento histórico pues son éstos, el contexto inmediato de donde el sujeto toma la primera referencia.

Con relación a la atribución, se recuerda que aspectos como los mitos, leyendas y creencias son igual que las anteriores, causas sociales que alteran, maduran y concretizan a cierto nivel el proceso de construcción de conocimientos históricos por parte del sujeto.

La adopción de perspectivas es el tercer elemento de índole eminentemente social, que determina de manera radical al proceso mencionado. Son la ideología, los prejuicios e incluso el papel del Estado; aspectos que reorientan y modelan los conocimientos históricos construidos por el sujeto.

Hasta aquí, podemos entender que el conocimiento histórico; alejándose de las tradiciones estatistas del saber, tiene que ver con un proceso de continua transformación, idea que nos interesa en la medida que sabemos que ese proceso de interiorización y reformulación del saber histórico tiene génesis primitivas en los niños, las cuales van evolucionando hasta llegar a niveles de complejidad conceptual, capaces de explicar el medio entorno social en el que se encuentra incluido el mismo sujeto y es por tanto producto y productor de estas construcciones.

De lo anterior y al entender que el niño es un ser global y social en su naturaleza, pasamos a reflexionar sobre como al ser parte de un aglomerado social, el niño en sus

interacciones (Vigotsky. L. S. s/a) es capaz de reconocer formas de conocimiento que trata de integrar a sus registros significativos.

Sabiendo que el niño aprende esos modos de conocimiento a partir de sus capacidades y momentos de evolución, se entiende que es precisamente el mismo niño quien elabora distintas representaciones del conocimiento histórico, de la noción de historia y de todo lo referente al contenido, a partir de sus características cognitivas.

Sin embargo, en ocasiones no puede asimilarla, pues no posee los elementos que le permiten integrarla a sus redes conceptuales ⁴ y no hace más que repetir mecánicamente. Por eso, es importante entender los procesos de percepción, concepción y representación del mundo histórico- social (Rangel Ruiz Adalberto 1997) y estar en posibilidades de enfrentar al niño con contenidos históricos acordes a su capacidad comprensiva.

⁴ AUSUBEL.P.David. propone el sistema de redes conceptuales como una actividad de aprendizaje dinámico en el que los conocimientos no son transmitidos sino relacionados.

LA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO.

Para arribar a la descripción de los procesos por los que transita el niño al elaborar los conocimientos históricos, es pertinente hacer un análisis sobre la construcción del conocimiento; que a partir de aceptar su cognición global, se asevera que no hay construcciones de por sí aisladas, contrariamente esas elaboraciones e ideas que el niño se hace de la realidad, tienen que ver con un acto integrador en el que el sujeto pone en juego sus intereses, sus estructuras y momentos específicos de evolución con relación al contenido manejado, de manera que:

“El conocimiento se construye a partir de sucesivas formulaciones que buscan explicar la realidad, a partir de ellas el sujeto va conformando su concepción del mundo que contrasta con el bagaje donde el sujeto organiza lo nuevo de acuerdo con los instrumentos intelectuales de que dispone y sus conocimientos anteriores.” (Rangel Ruiz A. 1997)

Las formulaciones del autor, para el caso de la historia, son el punto de interés de esta investigación. Si se considera dichas formulaciones sufren una constante reestructuración y pasan de lo poco complejo, a redes de ideas conceptuales que evidencian formas de entender el conocimiento histórico de una manera organizada y madura, en relación con la edad de un niño.

Los elementos intelectuales ahí también referidos, son en todo caso, capacidades particulares de cada momento por el que el niño trasciende y que le permiten variar y madurar su idea del conocimiento histórico.

“Es así como se va construyendo el conocimiento. El desarrollo de la inteligencia tiene, por su parte una dinámica específica que no está desligada de los afectos. El conocimiento no es ajeno a la realidad de cada individuo. Está condicionado por las personas, situaciones y experiencias del entorno. Esto explica en parte las diferencias entre un niño y otro, entre personas de grupos sociales y culturas distintas.” (SEP Programa de educación preescolar 1992)

De manera que el conocimiento que el niño elabora, y al reconocer que lo hace desde un panorama global, está siempre determinado por el contexto en el que se encuentra, lo que nos llama aquí la atención es saber cómo el medio incide en la elaboración de los conocimientos históricos.

Como el conocimiento histórico ⁵ no se puede limitar a las definiciones positivas de la historia, donde solo se hace referencia de la historia de héroes y de sucesos, el conocimiento histórico es desde esta perspectiva, una totalización del pasado del hombre, de su presente como su resultado y del futuro como posibilidad.

Es en esa idea, que el niño adquiere nociones sobre el saber histórico, de la voz de sus padres, de la plática de sus abuelos y de las reminiscencias de los objetos antiguos que atraen el pasado al presente, de modo que, es en ese contexto, que él niño se hace las primeras representaciones sobre su propia historia, se sabe producto de ese proceso, que desconoce como complejidad pero del que estructura las primeras hipótesis.

⁵ Cabe aclarar que en la primaria el conocimiento histórico alude al estudio del pasado y los cambios que experimentan las sociedades a través del tiempo. SEP. Libro para el maestro. Cuarto grado.p 19

Entonces a partir de ese contacto el niño elabora representaciones primitivas y se llega a la idea de aceptar que todo comienza ahí, con su necesidad natural de saber más y con el resultado alentador de complejizar sus ideas y conceptos en referencia al conocimiento histórico.

“A medida que el niño crece, el medio natural y social se desarrolla y rebasa los límites de la familia y del hogar. Las experiencias y relaciones se hacen más ricas y diversas en todos los sentidos por los afectos de personas que antes no conocía, por los ámbitos de la sociedad y de la naturaleza que va conociendo, su ingreso a la escuela, entre otros. Si bien el núcleo afectivo sigue siendo su padre, madre y hermanos, todo es mundo exterior de personas, pasa a ser objeto de su curiosidad, de sus impulsos de tocar, explorar y conocer.” (SEP. Programas de educación preescolar 1992)

Entonces y sólo entonces; el conocimiento también comienza su proceso de maduración, ya que conforme el niño crece, complejiza también esquemas⁶ que le permiten afianzar o desechar sus hipótesis primarias y organizar en un todo el conocimiento que le permite a la vez, comprender la compleja idea de pasado.

⁶ PIAGET.Jean. Seis Estudios. Describe los esquemas acción como las estructuras que permiten al sujeto enfrentar situaciones problemáticas con cierta regularidad sin tener la necesidad de ensayar cada vez que se le vuelvan a presentar. Para el caso de la comprensión de la historia las nociones de tiempo, reversibilidad, larga duración y espacio son esquemas fundamentales.

EL CONOCIMIENTO A PARTIR DE CONCEPTOS.

Los conceptos entendidos como palabras esenciales de las que se pueden desprender ideas formalmente construidas y que se puede conectar con otros para generar aprendizajes y posterior construcción de significados, juegan un papel fundamental en los procesos de construcción del conocimiento, y específicamente en el conocimiento histórico.

“Definiremos a los conceptos como objetos, eventos, situaciones o propiedades que posee atributos de criterios comunes y que se designa mediante algún símbolo o signos.” Y que aparecen dentro de los componentes textuales tanto en los libros de texto de la escuela, en el discurso de la familia de los amigos y del docente.” (Ausubel, David 1985)

Esos conceptos, que necesariamente se manejan, son llenados o mejor dicho contruidos por el niño desde sus propias posibilidades, no queda nada sin resolver, atribuciones primarias, representaciones rudimentarias son desde el principio el intento del niño por hacerse de una idea del mundo a partir de los conceptos y son el reflejo de un proceso gradual de construcción que va de lo sencillo a lo organizado para representar y entender determinado conocimiento.

En esa idea, los conceptos aun siendo los mismos, son interiorizados por el niño y entendidos de diferente manera conforme madura sus estructuras de pensamiento. Esa evolución que se presenta en el capítulo referido a la descripción evolutiva del niño, es en

todo caso el resumen del proceso necesario por el que transita el niño para elaborar el conocimiento que en este caso es histórico.

Así y “A medida que aumenta el vocabulario del niño, se pueden adquirir nuevos conceptos mediante el proceso de asimilación conceptual, pues los atributos de criterios de los conceptos nuevos se pueden definir por medio del uso de los referentes existentes en nuevas combinaciones disponibles en la estructura cognoscitiva del niño. Mientras que los apoyos empíricos también pueden ser de utilidad para la asimilación de conceptos por parte de los niños pequeños.” (Ausubel, David 1985)

Los conceptos son desde esta perspectiva la idea central en la construcción del conocimiento histórico ya que permiten al alumno a partir de enfrentarlos, recordar situaciones inteligibles y reflexivas, *“definiremos a los conceptos como objetos, situaciones o propiedades que poseen atributos de criterios comunes y que están diseñados en cualquier cultura dada mediante algún símbolo o signo aceptado. Así, triángulo, guerra y verdad son algunos de los conceptos culturalmente aceptados que empleamos.” (Ausubel David. 1985).*

Para el caso de los elementos históricos entre otros: independencia, guerra, invasión, revolución, libertad, imperial, ley, soldado, rey, presidente, dictadura, símbolos patrios⁷ se manejan en la escuela y el niño no en todos los casos, posee una idea previa, al enfrentarlos por primera vez, se produce una interacción entre las ideas que posee el niño y lo que se maneja en el contexto, con ello el niño está en posibilidad de confrontar sus conceptos

⁷ Véase anexo 1 sobre conceptos incluidos en Primer año.

hipotéticos modificándolos e incluso sustituyéndolos por aquello que les parecen adecuados.

En los primeros años, el niño enfrenta conceptos y lenguajes demasiado complicados, que les propician seria crisis, muchas ocasiones la escuela se vuelve aburrida y tediosa ya que el discurso tanto de los libros como de los maestros más que elevado, no es acorde a los instrumentos de comprensión intelectual con la que cuenta el niño a esa edad. *“Hablar desde este punto de vista, no tiene nada que ver con las exigencias de la lingüística. El niño, abrumado muchas veces por el lenguaje de los adultos, que no le sirve para expresar sus deseos y necesidades, inventa palabras, juegos, y otras formas por demás creativas que le sirve para ese fin.”* (SEP Programa de educación preescolar 1992)

El fin de este trabajo es por lo tanto, rescatar esas palabras y formas creativas que inventa el niño y que son para el conocimiento histórico, formas de representación inicial del conocimiento específico del que el niño, a través de ese lenguaje, se vale para exteriorizar sus representaciones.

El choque entre lenguaje del docente y la capacidad comprensiva del alumno dependiendo de su nivel evolutivo, es problema en el proceso de aprendizaje, ya que el niño se fastidia, se confunde e incluso se siente impotente de encontrar y dar sentido a los conceptos manejados por su maestro o por los demás niños que cada lunes se encargan de repetir mecánicamente a través de efemérides, poesías y biografías. También los manejados en los libros de texto y la gente del contexto. (Ausubel, David. 1985)

Si se reconoce que hay una progresiva comprensión y representación de esos conceptos, se tendrán las bases para saber como hablarle al niño, como narrarle una historia, o bien como plantearle la reflexión sobre sucesos históricos determinados, por supuesto, con referencia a su momento de conceptualización del conocimiento en cuestión. En ese orden de ideas y partiendo de que:

La investigación anglosajona sobre la enseñanza de la historia ha hecho grandes avances en algunas propuestas experimentales para el aula en las que el hilo conductor de la asignatura, lo que vertebra el proyecto de la enseñanza de la historia es, precisamente, su propia estructura epistemológica. Para atender a la necesidad evidente de que los alumnos comprenden los conceptos básicos de la estructura de la historia, se parte de las dificultades que los llamados Key Concepts presentan. (Lamoneda, Mireya. 1998)

Bajo esa idea y para el caso en estudio las dificultades son las mismas, es decir, antes de presentar conceptos nuevos a los estudiantes, es preciso conocer las condiciones evolutivas en las que se encuentran, en reconocer su capacidad de abstracción, en conocer sus nociones sociales y también su temporalidad y espacialidad.

Al reconocer que existe un proceso de gradual apropiación del conocimiento, se sabe que las nociones temporales, la espacialidad, la comprensión de la larga duración, son todas, nociones que tienen una génesis en el alumno y que maduran progresivamente hasta alcanzar niveles de complejidad formales.

En ese orden las ideas, es necesaria una reorganización de los conceptos que se manejan en la primaria y específicamente en los libros de texto y en los diferentes discursos escolares, ya que de su buen acoplamiento al momento evolutivo del alumno depende el éxito de la construcción y organización del conocimiento histórico.

De manera que, las creencias que el alumno trae consigo a la escuela, más que intentar erradicarlas, el docente estaría en la idea de aprovecharse de ellas para generar las conexiones entre redes conceptuales de sencillas a complejas en las que el alumno organiza el conocimiento histórico en cuestión.

En el caso del aprendizaje de los conceptos históricos, la tendencia a dar definiciones dentro de la clase, hace demasiado tediosos los procesos mencionados, en esa idea los alumnos sólo son capaces de mecanizar lo expreso en el discurso del maestro o bien lo establecido en los libros.

EL ENTORNO SOCIAL

El contacto con la realidad desde la mirada de autores como Piaget, Inhelder, Vigotsky y Chomsky es el elemento de referencia central en la construcción y apropiación de los conocimientos fundamentales en el niño, idea que nos hace suponer que en el caso del aprendizaje de la historia la cosa no puede ser diferente, si entendemos que el sujeto de aprendizaje sigue siendo el mismo con sus condiciones psicológicas, biológicas y sociales:

“...participamos del supuesto de que en el contacto permanente con la realidad y como parte de ella, el alumno va conformando sus representaciones y construye un conjunto de representaciones que abstrae de su experiencia y de su interacción.” (Rangel, Ruiz Adalberto 1997)

De esa manera la realidad es la parte fundamental de verificación, en la medida que es allí donde al alumno corrobora sus hipótesis, al tomar en cuenta la historicidad de su propia persona, de su familia y de su comunidad insertadas en los procesos de larga duración de los sucesos históricos, los cuales no han quedado atrás sino son un continuo proceso de modificación.

Es posible hasta aquí, concluir dentro de este aspecto, que es importante el reconocimiento del factor social en los aprendizajes y en la formación de conceptos de la disciplina; considerando que el conocimiento no se genera individualmente sino a partir de las diversas interacciones que establece el sujeto.

Bajo esa idea se entiende entonces que el conocimiento social y los conceptos históricos como parte de este, no se generan de manera pura, sino que son también determinados por los distintos matices sociales como la cultura, los grupos y el espacio social y físico particular.

Se habla entonces de una continua interacción en el proceso del orden de lo dialéctico, esto es, una mutua interacción sujeto-conocimiento-sociedad en la génesis del conocimiento histórico.

De igual manera cabe la aseveración de que el conocimiento histórico en su función alejado de tesis memorísticas, cumple la esencial tarea de ayudar a comprender la realidad social presente en la que está inmerso el sujeto, a partir del análisis de su pasado sin perder de vista el futuro basado en el presente.

Aquí surge entonces la función primordial de la Historia, establecer conexiones entre el pasado del suceso histórico con la vida presente del niño para ayudarlo a comprender su realidad social presente, fincada en el estudio de los sucesos pasados.

LA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO HISTÓRICO.

Después de haber hecho un recorrido por los procesos que sigue el niño en la construcción del conocimiento, en la elaboración de conceptos y en la influencia que surte la realidad social en estos; se integra al análisis del proceso en la construcción del conocimiento histórico, al respecto se precisa, que el ser humano desde la infancia y durante su vida, construye distintos conocimientos, que bien pueden ser instrumentales, operativos, funcionales o teorizantes.

En esa idea es importante recalcar que el conocimiento histórico por ser de orden social no es acabado, ya que sufre constantemente reformulaciones, que también en el pensamiento del niño transita y reformula sus hipótesis.

En tal hipótesis, en la construcción del conocimiento histórico, el niño como en toda su infancia pone a prueba sus primeras representaciones y creencias de carácter incipiente y las va madurando hasta que después de haberlas corroborado se suponen equilibradas más no acabadas.

Rescatando el orden de las estructuras disciplinarias, cabe la idea de comprender que existen de paradigmas de investigación que permean las investigaciones posteriores, es el caso del cuerpo teórico desarrollado por Piaget el cual es una estructura sistemática a la que los investigadores aluden con frecuencia, incluso y aun cuando esas tesis son de carácter meramente referido al trabajo del conocimiento lógico y matemático se han dado las atribuciones necesarias para intentar explicar desde la lógica piagetana los procesos de elaboración de los contenidos sociales:

“Los estudios más difundidos hasta nuestros días sobre la naturaleza del pensamiento histórico han sido basados en la teoría del desarrollo cognoscitivo de Piaget, realizados tanto por él, como por sus seguidores en los años setenta y ochenta.” (Lamoneda, Mireya. 1998)

Sin embargo cabría entender que tal vez no todos los conocimientos como ya se veía anteriormente, se estructuran de manera igual, debido a la misma formación de la disciplina o a sus conceptos, al uso funcional de sus contenidos y a su significatividad, así como a su diferente uso y jerarquía social.

Teóricamente esto se puede resumir:

“Para aplicar la teoría del desarrollo cognitivo al proceso de aprendizaje de la historia, primero se debe identificar los elementos conceptuales más destacados y después especificar la manera en que los estudiantes de diferentes niveles entienden los diversos contenidos”. (Carretero, Mario.1992)

En ese orden de ideas, la importancia de reconocer el desarrollo natural del niño y sus primeras representaciones descansa en el objetivo de intentar acondicionar de una mejor manera los contenidos históricos al nivel evolutivo en cuestión, en otras palabras:

“Probablemente necesitamos disponer de un mapa mucho más completo que nos permita saber cuales son las representaciones habituales (más o menos correctas) de los alumnos de diferentes edades sobre los conceptos históricos más frecuentes en la enseñanza”

(Carretero, Mario. 1992) Esa, para este trabajo sería la base principal de arranque en la enseñanza de la Historia, ya que al igual que en la lectoescritura, o en las matemáticas⁸ la descripción y reconocimiento de un proceso evolutivo nos permitiría estar en condiciones de saber cuándo y qué enseñar.

Partiríamos, de las primeras representaciones que el niño elabora entorno al contenido o sea el caso, el concepto histórico, reconociendo que más que una definición es todo un intento por descubrir la manera en que el sujeto intenta asirse del mundo, lo que es igual a decir:

“Es muy probable que también encontremos que existe un conjunto de ideas – espontáneas—que recogen representaciones simplificadas, incompletas e incorrectas de los conceptos fundamentales de la disciplina.” (Carretero, Mario. 1992)

Pero con la suficiente potencialidad epistemológica, que permita al docente coadyuvar al alumno a la elaboración de esos conceptos hasta llegar a niveles de formalidad en la comprensión de su propia realidad, con su pasado y su porvenir.

⁸ Existe un proceso en el que se describen los momentos en los que el niño se apropia de la lengua escrita, de la lectura y la noción de número. cfr. La escritura en la escuela primaria de Margarita Gómez Palacio. 1996

EL DESARROLLO COGNITIVO

“Según la teoría de Carretero, Pozo y Asensio, hay falta de asimilación de los contenidos escolares en la enseñanza de la historia por una posible inadecuación entre la capacidad intelectual o cognitiva del alumno y la estructura de la materia que se pretende enseñar”

(Lamoneda, Mireya. 1998)

De manera que en la construcción de ese conocimiento, aun cuando el alumno sigue su propio proceso, hemos de aseverar que se trunca e incluso desaparece a fuerza de las didácticas que cotidianamente se manejan en el aula. La inadecuación, impide de manera determinante que el alumno aprenda y comprenda a su manera y desde sus condiciones cognitivas los aspectos de la Historia.

En contra parte a la adecuación del conocimiento histórico, está la idea que propone que la problemática en el aprendizaje de la Historia puede estar centrada tal vez, en la manera en la que se les presenta a los alumnos el conocimiento histórico. (Lamoneda, Mireya. 1998)

En tanto, aprovechamos para cuestionar sobre la presentación de los contenidos históricos en primer grado de primaria, ahí en el libro de texto,⁹ la cuestión atiende sobre todo a querer reconocer a) el papel y fundamento de presentar fechas y nombres que desde la perspectiva teórica que venimos manejando no corresponden a la capacidad y a las nociones espacio temporales del alumno, y b) a la incoherencia evidente entre esos

⁹ Véase libro Integrado para Primero y Segundo, que presenta sin otra explicación y fundamento, sucesos históricos desligados de la capacidad comprensiva temporal a los alumnos.

contenidos y los otros elementos históricos que se presentan a lo largo del libro, como lo son la historia familiar y la de la comunidad, que en ningún momento aluden a posibles nexos que fundamentados en la historicidad, y en la larga duración se relacionan de manera lógica con la vida social presente del alumno.

“El estudio de la historia en cuanto a las facultades intelectuales, pone en actividad la memoria, (para retener hechos), la imaginación, el juicio y el raciocinio para descubrir las relaciones de casualidad de los sucesos entre sí.” (Rebsamén, Enrique. 1998)

Sin embargo se entiende que el uso de la memoria no se refiere a mecanización a ultranza, aquí, la memoria tiene que ver, como ya lo describimos en este capítulo, con nociones de orden significativo, en donde lo que se memoriza encuentra significado en conceptos e hipótesis que previamente ya posee el niño.

La imaginación, es en el niño pequeño, el elemento básico por antonomasia. De la imaginación se responde a los intereses del alumno, de la imaginación nos transportamos al pasado, al futuro evocando el presente, de la imaginación surge también las más increíbles hipótesis sobre los sucesos históricos en la mente fabulante del niño.

El juicio y el raciocinio son elementos inherentes en el proceso que sigue el sujeto para elaborar el conocimiento histórico, de ellos se vale para distinguir la fantasía de la realidad, con ellos se fundamenta para establecer nexos lógicos entre el pasado en cuestión y su vida presente, es decir, a partir del juicio y la razón el niño asume su historicidad como sujeto.

En las nociones temporales; para el caso de la historia, parece existir una lógica evolutiva que rige el trabajo de los contenidos históricos, pero que no los omite: *“Por tanto para comprender la historia, además de dominar las nociones propias de las ciencias sociales en general, es necesario un dominio conceptual del tiempo en su vertiente histórica.”*

(Rebsamén, Enrique. 1998)

En otras palabras, la cuestión del tiempo en su vertiente histórica¹⁰ en relación con el dominio conceptual, nos traslada a los terrenos de discusión sobre presentar o no contenidos con fondo temporal a los alumnos de Primero y Segundo año de primaria. Se supone el dominio conceptual en el tiempo tiene que ver con nociones primitivas de dominio temporal que no por eso son desdeñables.

De modo que la evolución y madurez en el dominio conceptual alude, desde nuestra perspectiva a un proceso evolutivo más o menos similar respecto a la edad biológica y psicológica¹¹ en el que el niño comienza con representaciones toscas que conforme y en relación con el contacto entre iguales, el manejo de conceptos de menor a mayor complejidad llega a momentos de madurez en equilibrio, que no por ello son acabados.

¹⁰ El autor hace la precisión de Vertiente histórica, ya que el tiempo como lo veremos en adelante tiene un vertiente histórica y una convencional, y es por lo tanto difícil de estandarizar en la palabra tiempo.

¹¹ Con ello no se descarta que hay niños que maduran sus nociones temporales históricas más o menos rápido con respecto a la media grupal.

CAPÍTULO III

EL COMPONENTE CURRICULAR

LA ORIENTACIÓN DE LA HISTORIA

A partir del presente apartado se trabajan los planteamientos que subyacen en los planes y programas de estudio, en los libros para los maestros y en los destinados para los alumnos. Todo, con el propósito de conocer puntualmente la idea que sostiene toda esa estructura en lo referente a cómo el niño se va apropiando y enfrentando al conocimiento histórico.

En esa intención, en el libro que integra la disciplina histórica en primer grado encontramos que: *“El estudio de la historia en este grado, esta orientada a estimular la curiosidad de los niños por el pasado al promover que identifiquen los cambios ocurridos a través del tiempo en su cuerpo, sus gustos, y preferencias, en su familia y su casa, en objetos de uso común, así como en su escuela y en la localidad donde vive”*. (SEP Libro para el maestro Conocimiento del medio. 1999)

Y esta orientación permite encontrar una idea de Historia inmediata, que se limita a lo individual, ya que el manejo de elementos contextuales se debe particularmente al momento evolutivo que Piaget, denomina como operaciones concretas (Piaget, Jean. 1988) el cual se caracteriza por la necesidad que tiene el niño de elementos concretos para elaborar sus aprendizajes.

La idea propuesta para el manejo de las nociones temporales y el tiempo físico en relación con la Historia, propone estrategias en las que los alumnos se familiaricen con medidas e instrumentos convencionales que le permitan ir elaborando una noción progresiva del tiempo histórico.

En esa idea, entendemos que la Historia se maneja en una modalidad micro, que incluye los elementos personales que le permitan al niño hacerse de las ideas de progresión con relación a los cambios de su persona y gradualmente de su familia.

Lo que se refiere a la insoslayable Historia cívica presenta un serio problema de contradicción en la medida que en los libros de texto del primer ciclo, (incluidos primero y segundo grado) aparecen con la secuencia que lleva el libro.

Al respecto; la orientación de este tipo de Historia en los grados mencionados fundamentan que:

“Se pretende también que los niños conozcan el origen de los símbolos patrios y se familiaricen con algunos hechos centrales del pasado común de los mexicanos. Para ello se estudian, temas referidos a pasajes y personajes de la historia de México, de acuerdo con la secuencia del calendario cívico” (SEP Libro para el maestro. Conocimiento del medio 1995)

Pero tal pretensión está en desacuerdo con todos los presupuestos manejados en el apartado anterior que respaldan la incapacidad del niño para comprender este tipo de sucesos, en tanto manejan periodos de tiempo incomprensibles y espacios físicos de difícil ubicación para los alumnos de esta edad.

No podríamos aseverar que la estructuración en la que: *“ los temas de estudio están organizados de manera progresiva, partiendo de lo que para el niño es más cercano y*

concreto, y avanzando hacia lo más lejano y general” (SEP Plan y programas de estudio. 1993) sea equivocada. Muy por el contrario, está fundamentada en las nuevas teorías psicológicas en que se sustenta nuestra educación.

Sin embargo existe una contradicción entre la propuesta anterior y el manejo de los principales hechos históricos que aparecen en el libro de texto de primero y segundo grados, sin más fundamentos que el de su secuencia por orden de aparición durante el año escolar.

Ahora bien, el trabajo con este tipo de contenidos se respalda así:

“No se pretende que los niños memoricen información relacionada con estas fechas cívicas, sino que, por medio de narraciones, la lectura de esos y otros textos y la participación en festejos organizados en la escuela, se familiaricen con esos acontecimientos y reflexiones por qué se conmemoran”. (SEP. Libro para el maestro. Conocimiento del medio. 1995)

Pero consideramos que muchas de las veces, tales narraciones quedan, al menos en esos grados, con más elementos fantásticos para el niño, que de realidad.

En tanto que se presenta como una enorme dificultad de reflexión en torno al por qué, en la medida que esos sucesos no tengan nexos naturales con los padres, abuelos y familia del niño, todos éstos, elementos básicos en la comprensión de la Historia lejana para el niño.

En una propuesta de trabajo, cabría agregar también todos aquellos elementos que permitan incorporar las experiencias previas de los alumnos, para establecer conexión de conceptos y posibilidades de aprendizaje significativos que faciliten la comprensión de esos sucesos tan complejos.

Una alternativa interesante que integra el texto revisado supone el estudio de las características de los personajes centrales de los hechos históricos manejados en el primer ciclo de primaria. Así, aspectos como la niñez, anhelos, dificultades y logros permiten hacer más concreto el contenido en cuestión y comprensible a sus capacidades de aprendizaje.

Sin embargo, las prácticas cotidianas desconocen que: *“No es indispensable que los niños memoricen las fechas de nacimiento, el lugar u otros datos y referencias que rebasen sus posibilidades de comprensión”*. (SEP. 1993) Y muy por el contrario, los exámenes, las actitudes de los docentes y las didácticas fundamentales en monografías y biografías inalterables, siguen siendo el punto básico en el manejo de los contenidos históricos tanto en el primer ciclo como en todo el nivel de educación básica.

LA HISTORIA COMO DISCIPLINA

Es hasta el tercer grado de primaria que los alumnos comienzan el estudio “formal” de la Historia y se le da un carácter de seriedad que parece dejar en el camino y con cierto nivel de insustancial lo tratado en los primeros grados. Al precisar los que nos concierne, en este grado se integra a la Historia con otras dos disciplinas con las que se intenta dar globalidad al conocimiento social.

De ese modo:

“En el tercer grado se inicia el estudio sistemático de la disciplina. En este grado, los alumnos aprenderán de manera conjunta los elementos más importantes de la Historia y la geografía de la entidad federativa en la que vive, poniendo especial atención a los rasgos del municipio o micro región de residencia. (SEP Planes y programas. 1993)

Esto supone un avance considerable y observable en la capacidad del dominio de las nociones temporal y espacial con respecto a las que el niño posee en el primer bloque, y que, al ingresar al tercer grado desarrolla con certeza subyacente todo ello en el enfoque del curriculum de educación primaria.

Asimismo es evidente, que se entiende la capacidad de dominio en la cantidad de contenidos de forma considerable ya que se agrega al trabajo una monografía que contiene una gran cantidad de información histórica.

Los propósitos que se persiguen en el estudio de la Historia en este grado tienen que ver con que el niño: *“Reconozca las principales etapas de la Historia de la entidad, sus principales características y advierta que ésta forma parte de la Historia de México, además avance en el dominio de las nociones de tiempo, cambio histórico, cultural y relacione entre pasado y presente”* (SEP. Libro para el maestro 3er grado. 1995)

Pero el presupuesto de ir de lo cercano a lo lejano parece sugerir una paradoja al excluir temas referentes a la historia de la familia y personal, temas que parecen desconectarse del resto de la Historia que se trabaja, temas que tienen que ver más con un recorrido de la historia evolutiva, que con una búsqueda por encontrar el sentido de la larga duración.¹²

En esa misma idea el reconocimiento de etapas presenta una contraposición al pensamiento global que posee el niño aún en tercer, cuarto y en sí durante toda la primaria.

Esta manera de dividir la Historia, en palabras de Francisco Larroyo, es también cuando no tienen los fundamentos estructurales, psicológicos y funcionales, un contenido de alta complejidad para el individuo que la enfrenta.

Continuando con la cuestión que nos centra la atención en el trabajo, recordamos que la historia en su carácter formal ha sido introducida en tercer grado y subyace en la propuesta curricular una preconcepción acerca de que los niños en ese grado han alcanzado un dominio de las nociones espacio temporales lo suficientemente avanzados como para comprender periodos de tiempo que incluyen milenios.

¹² AGUIRRE, Rojas Carlos Antonio. En una de sus propuestas acierta la necesidad en el uso del concepto “larga duración” para la comprensión de la Historia.

Así es como recordamos que en los libros mencionados para ese grado:

“El bloque IV abarca la mayoría de los contenidos que se incluyen en la segunda parte del curso y alude a un estudio general de la entidad. El programa establece como referencia para el desarrollo de este bloque las principales etapas de la historia Nacional: México prehispánico, Descubrimiento y conquista de México, La Colonia, la Independencia y el primer imperio y el primer imperio, la Reforma Liberal y las luchas por la soberanía de la nación, el porfiriato. La Revolución Mexicana y México contemporáneo”. (SEP, Libro para el maestro Historia 3er grado)

Recordando, que además de toda esta amplitud de contenidos deberemos sumar los incluidos en la Monografía Estatal (SEP, Monografía estatal de Zacatecas. 1994) y que ambos en conjunto, representan un gran complejo de redes conceptuales que, difícilmente, el niño podría, en tercer año hacer significantes con sus conocimientos previos.

EL ESTUDIO FORMAL DE LA HISTORIA

Como cualquier propuesta de trabajo, el currículum para la educación básica posee sus propios fundamentos y asimismo cuenta con una orientación de la estructura y contenidos que como cualquier plan en acción persigue propósitos particulares.

En el caso de tercer grado de primaria, se propone que se haga un estudio más sistemático de la historia. Lo que nos permite cuestionar sobre la dudosa y supuesta sistematicidad en el estudio de los contenidos señalados en los dos grados precedentes.

Al respecto el texto destinado a los maestros deja bien especificado que:

“En tercer grado los niños estudiarán el primer curso sistemático de historia. Al realizarlo se espera que avance en el dominio de las nociones de tiempo, cambio histórico, herencia cultural, relación entre pasado y presente, y adquiera una visión inicial de las grandes épocas de la historia de la entidad federativa donde vive”. SEP. Libro para el maestro. Historia 3er grado. 1995)

Sin embargo al recordar algunos presupuestos de Ignacio Pozo, en su texto *El Tiempo Histórico* (Pozo, Ignacio. 1999) el niño aun no tiene en cuenta las eras cronológicas. El mismo autor en su texto sobre las *Nociones Temporales*; el niño cuenta con una noción máxima de un mes atrás en cuestión de comprensión del tiempo, situación que indica un serio problema de conexión, entre los contenidos históricos y la capacidad del niño.

El libro de trabajo para el maestro parece estar en un plano de vaivenes, pues mientras acepta el desarrollo natural del niño al mencionar que: *“La historia estudia el pasado y los cambios que experimentan las sociedades a través del tiempo. Tiempo, pasado, sociedad y cambio son conceptos fundamentales de la historia, cuya comprensión es difícil para los niños”*. (SEP. 1995)

Asimismo, la experiencia personal, disminuida en su tratamiento didáctico en el grado que se alude, representa un elemento en cuestión, en la medida que el niño, sólo a partir de establecer nexos de continuidad histórica entre él, su familia y el pasado, es capaz de adquirir una noción de tiempo histórico incipiente.

De modo que sí: *“Los procesos sociales, aún cuando sean actuales, no forman parte de su interés inmediato y no les encuentran significado preciso. ¿Qué significado pueden tener para los niños los enfrentamientos bélicos para definir la organización del Estado o las formas de gobierno?, Si para los adultos quienes participan, es difícil..., para los niños resulta mucho más complicado”*. (SEP. 1995)

Entonces la cuestión es saber cuál es el papel de todos los contenidos que de manera definitiva se establecen a partir de tercer grado, si el niño no es capaz de comprender, los sucesos sociales, sino encuentra significado y relación con lo presente, ¿No es urgente, acaso, la reorganización del contenido histórico en Primaria?

EL POR QUÉ DE LA HISTORIA

En el caso de la historia, el por que de su inclusión en la escuela antes se fundamentó en crear conciencias patrióticas y nacionalistas como lo fue el periodo de la educación de los setenta. Actualmente, el para qué de la historia se orienta a que ... “ *esta disciplina tiene un especial valor formativo, no sólo como elemento cultural que favorece la organización de otros conocimientos, sino que también como factor que contribuye a la adquisición de valores éticos, personales y de convivencia social y a la afirmación consciente de la identidad nacional*”. (SEP. Libro para el maestro, 4º grado 2000)

Aún cuando eso suceda, el papel de la Historia en la escuela sigue siendo cuestionable si recordamos que: “*Los adultos se forman gradualmente una idea más o menos clara del pasado*”. (SEP. 2000) Y que sus funciones mentales superiores como el raciocinio y la memoria les permite enfrentar la complejidad del tiempo histórico y la larga duración.

Aquí el papel de la Historia tiene que ver con un propósito de comprensión de la propia persona, de las que nos rodean y de la generalidad, incluso esta idea es propuesta en el Libro para el Maestro de cuarto grado, en el que se menciona: “*Sólo el estudio de la Historia puede ayudar a formarse una idea global del devenir humano, a distinguir procesos, a encontrar similitudes y diferencias con otras sociedades y a valorar en su sentido pleno, la importancia de la creación individual y colectiva*”.¹³

CAPITULO IV

ORIGEN Y PROGRESIÓN DE LAS NOCIONES HISTORICAS EN EL PENSAMIENTO INFANTIL

SOBRE EL METODO.

Al incursionar en el estudio del razonamiento infantil se ha considerado prudente recurrir a la metodología que Piaget uso y perfecciono en el transcurso de sus investigaciones. Considerando que la génesis de los conceptos históricos hipotéticamente se propicia desde la edad escolar, surge la necesidad de recurrir al Método Clínico el cual teniendo sus bases en la medicina, fue interdisciplinado por Piaget para elaborar su amplia teoría psicogenética.

Comenzaremos por citar que desde el momento en que Piaget aporta el método clínico para explicar los procesos de aprendizaje en el niño mediante un trabajo experimental incorpora técnicas que suplen tanto al test como a la Observación Pura.¹⁴

A diferencia de otros diseños de investigación, el Método Clínico (que desde este momento acotare con las grafías MC) definido para la psicología es esencialmente individual por lo que supone un trabajo personal.

El MC se define así por que se niega a constreñirse a la representación de problemas estandarizados, mejor aun, se opta por partir de precisas ideas rectoras, adoptar las expresiones y en caso necesario, las situaciones mismas, actitudes y vocablos del sujeto analizado.

¹⁴ Se observa que la objetividad del test representó para Piaget un obstáculo a superar, de manera que recurrió tanto a la Observación Pura como al interrogatorio.

Cuando se recurre al MC ¹⁵ estaremos en la necesidad de conversar libremente con el sujeto, en lugar de limitarse a preguntas fijas y estandarizadas. Y conserva todas las ventajas de una charla adaptada a cada niño.

El método utilizado por Piaget procura advertir lo que se oculta detrás de las apariencias. Es una auscultación mental. No abandona la partida cuando el niño da una respuesta incomprensible o contradictoria, por el contrario, acosa siempre el pensamiento fugitivo.

En ese orden de sistematicidad el MC propone la búsqueda del pensamiento infantil para captar su actividad lógica profunda y la estructura característica de cierto estadio de desarrollo. Sin eludir la controversia de lo cualitativo vs cuantitativo sus primeras investigaciones incorporan gráficas de frecuencia, curvas correlacionales y hasta índices de dispersión. Pero conforme evoluciona y perfecciona, tal herramienta obtiene el carácter cualitativo ¹⁶ y las tablas que después aparecen en sus numerosos estudios, tal como lo menciona uno de sus colaboradores, son de mero trámite informativo, más que descriptivo.

Alejado de los datos el MC incorpora incidencias verbales, representaciones imaginadas e incluso dibujos que constituyen parte fundamental en la medida que coadyuvan a la descripción de características específicas del pensamiento infantil en determinado momento.

¹⁵ Para 1947 Piaget y sus colaboradores llegaron a hacer alusión del MC como Método Crítico.

¹⁶ En dos de sus libros *La représentation du monde chez l'enfant* (1926) y *La causalité psychique chez l'enfant* (1927) el elemento cuantitativo ya no se percibe y por tanto sus definición cualitativa permea en delante sus investigaciones. Nota del autor Bang Vinh op cit

De ese modo la elaboración de resultados empíricos se aplica al análisis detallado del contenido de las respuestas, al agrupar éstas en categorías y jerarquizándolas, deslindando sus interconexiones que establecen algunas escalas acumulativas.

El elemento medular de la metodología en cuestión es el interrogatorio, basado en previas observaciones y en el rescate de expresiones incidentales, intenta superar lo subjetivo y tendencioso con la constante variación de las preguntas sin limitarse a un cuestionario fijo.

En esa idea la observación pura ofrece una alternativa para el rescate de comentarios y preguntas que hacen los niños, los cuales nos apoyan en la orientación del interrogatorio. Al momento de analizar la información se busca en las colecciones preguntas de los niños la existencia de ideas análogas que permitan la guía de cuestionamientos. De este modo el MC participa de la experiencia en el sentido en que el investigador se plantea problemas, forma hipótesis, hace variar las condiciones que entran en juego, y, comprueba su hipótesis al contacto de las reacciones provocadas por la conversación.

Así el MC participa de la observación directa, en el sentido de que el interrogador, dirigiendo se deja dirigir, y tiene en cuenta todo el contexto mental del niño.¹⁷ Además, hemos de agregar, para el caso específico de este trabajo el contexto social a de ser determinante en la orientación y carácter de los resultados.

¹⁷ Cuando hiciéramos referencia a ese contexto no podremos soslayar la amplia gama de investigaciones hechas por el propio Piaget con relación al desarrollo mental del niño, particularmente a lo que denomina primera infancia que va de los dos a los siete años, estudio que aparece en su *libro Seis estudios de psicología* Ginebra 1964 pp 31-60.

El investigador, debe reunir dos cualidades: saber observar, dejar hablar al niño, no agotar nada, no desviar nada y al mismo tiempo saber buscar algo preciso, tener una idea directriz, justa o falsa, por comprobar.

Con relación a la problemática que representan las incertidumbres de la interrogación, la finura en la interpretación es el recurso que ayuda a salvar ese proceso, además de que debe ser base para superar el problema que representa atribuir a todo lo que ha dicho el niño ya el valor máximo, ya el valor mínimo.

Precisamente en esta duda de prestar toda atención o negar lo que dice el niño el MC propone el análisis de las respuestas a partir de cinco reacciones observables.

- a) El no importaquismo: Cuando la pregunta planteada no provoca trabajo, el niño contesta lo que sea.
- b) Fabulación: Cuando el niño sin reflexionar, responde a la pregunta inventando una historia que no cree.
- c) Creencia sugerida: Cuando el niño se esfuerza por responder al entrevistador pero la pregunta es tendenciosa o sugestiva.
- d) Creencia disparada: El niño contesta con reflexión, extrayendo la respuesta de su propio fondo, sin sugestión, siendo la pregunta nueva para él.
- e) Creencia espontánea: La pregunta es nueva para el niño pero la respuesta es fruto de una reflexión anterior y original. (Hay con anticipación hipótesis)

Es evidente que al menos de las tres primeras clases de reacciones el investigador deberá hacer caso omiso, prestando mayor atención a las creencias disparadas y espontáneas por razones de lógica procedimental. En todo caso el medio para discernir es conocer con profundidad el comportamiento del niño, aprender a conocer su lenguaje y formular las preguntas en este mismo lenguaje.

En el proceso metodológico que integra la interpretación de resultados en el MC destaca tanto conceder importancia a los resultados de la lógica infantil como de sus representaciones psicológicas. En esa idea la regla del Justo medio refiere la necesidad de conceder a todas las respuestas un valor determinado y a la vez considerar tales respuestas más que una realidad, un síntoma.

Como anteriormente se manejó, es necesario también un proceso de agrupación de resultados por analogía con el fin de verificar la incidencia y establecer categorías que a la vez que se puedan jerarquizar también permitan hacer descripciones lo más imparciales posibles en torno a las características psicológicas y perceptuales de sujetos de una edad media.

Ante la problemática que representa la influencia del contexto y particularmente de los adultos en el momento en que el niño elabora percepciones de conocimientos específicos cabe mencionar que dicho conocimiento en su origen (social) es resultado de esta interacción por lo que en el campo de lo social no vale tal discernimiento.

Desde los presupuestos de Piaget en esa fusión niño - adulto, aquel no se limita a copiar todo, considerando sus estructuras cognitivas hay que pensar en la existencia de hipótesis originales y espontáneas. Este principio consiste en considerar al niño no como un ser de pura imitación sino como un organismo que asimila las cosas, las criba, las digiere, según su estructura propia. De este modo, aun lo que está influenciado por el adulto puede ser original. Después de superar estas cuestiones, estamos en la posibilidad de integrar los resultados, luego de haber sido cribados a partir de su discriminación considerando el tipo de reacción que nos ofrecen las diversas respuestas de los niños.

Recordando que: *La uniformidad de las respuestas de una misma edad media: Si todos los niños de la misma edad han llegado a la misma representación de un fenómeno, a pesar de los azares de sus circunstancias, de sus tropiezos, de las conversaciones oídas, etc., hay en ello una razón en la originalidad de la creencia.* (Piaget, Jean. 1984)

Estaremos en la posibilidad de organizar la información, haciendo bloques selectivos de respuestas y estableciendo estadios y conceptos categóricos que la cognición infantil elabora de la realidad en cuestión. A medida que la creencia del niño evoluciona con la edad siguiendo un proceso es preciso aceptar la veracidad de esas categorizaciones rescatando en lo posible las respuestas de los niños que sean reflejo de esa evolución. La verificación de las creencias si éstas están formadas por la mentalidad infantil no desaparecen bruscamente, sino que en niños de diferentes edades hemos de encontrar tales creencias pero en otro tipo de combinaciones o rasgos de cambio. La resistencia a la sugestión en la respuesta del niño y el progreso de representaciones periféricas permiten corroborar la autenticidad de las representaciones ubicadas dentro de categorías.

ESTUDIO DE UN CASO ESPECÍFICO

Pasado y condiciones de vida.

En un pensamiento adulto, como el nuestro, la visión del pasado está fincada en la capacidad de retrospección temporal, y en las habilidades que nos permite la reversibilidad temporal así como en el conocimiento parcial del contenido de un pasado en cuestión. En el niño, sin embargo, parece existir un devenir cognitivo permeado por las hipótesis en las que proyecta ideas muy particulares sobre el pasado y los contenidos históricos que enfrenta.

Un hecho que no escapa a la visión que se le ha mostrado a los niños incluso desde antes de ingresar a la educación formal es la idea que se hace del pasado, ya que está matizada sino es que impregnada totalmente por la originalidad de su pensamiento infantil, en el que el pasado se ve caracterizado por intereses concretos y por una visión que sólo observa desde una panorámica: la infantil.

Al cuestionar a los niños sobre cómo piensan que era la vida antes, se pretende encontrar ideas rectoras en torno a su visión del pasado, no obstante, y a pesar de la influencia escolar que es innegable en la orientación del pensamiento infantil, destaca la originalidad de creencias que se agrupa en varias vertientes, la primera engloba una serie de creencias espontáneas y disparadas en las que concibe a ese pasado lejano como una dimensión estática en el que imperaban las guerras.



Gráfico 1. Elaborado por un niño de 6 años en el cual se muestra su concepción global del pasado y en el que se proyecta la idea genera sobre la historicidad de los roles sociales con relación al hombre trabajando y la mujer en el hogar.

En el dibujo se puede apreciar la idea plasmada de los niños en dos vertientes importantes de la noción que van generando paulatinamente sobre el pasado, la primera tiene que ver con las condiciones de pobreza imperantes tanto en las representaciones didácticas como en los libros de texto, y aunque para los adultos resulta lógico por el conocimiento que se tiene, para los niños la idea de pasado pobre es un marco más global y referente indispensable para explicarse las relaciones entre personas en esa dimensión espacio temporal como lo es el pasado.

La otra noción que surge en las representaciones que los niños se hacen del pasado es la explicación que se hacen de los roles sociales en el pasado, en el cual la mujer era distinguible del hombre en la medida de su dedicación al hogar, mientras que para este el rol del trabajo parece inherente en el pensamiento infantil, al menos en su conceptualización del pasado.

La vertiente de estas respuestas que se agrupa en la idea que elaboran los niños al creer que en el pasado las condiciones de vida eran de miseria y pobreza extrema, esta noción aparece en niños de entre seis y siete años progresa parcialmente en niños de ocho y nueve años, en los primeros esta situación se presenta como estado inherente a los sujetos que la poseen; mientras que en los de mayor edad aparecen evidencias de causalidad en las que las condiciones son generadas por agentes exógenos. Paralela a esta creencia se logra ubicar la referencia continua que hacen los niños al describir las características materiales de la vestimenta, la alimentación y las viviendas del pasado.

Un tercer grupo de creencias sobre la idea que tienen los niños del pasado es la noción persistente en la que se enmarcan caracterizaciones muy originales que los niños hacen de los héroes ¹⁸ ya que los ubican en un primer plano con necesidades humanas como cualquier otro ser pero también, como lo veremos en el apartado referente al animismo infantil, en el cual atribuyen a estos sujetos de la historia capacidades sobrenaturales; en la primera idea, de la que aquí nos ocupamos, estos sujetos suelen verse afectados por las condiciones de vida en el pasado y no escapan a la injusticia, a la pobreza o bien se les adjudica una condición económica solvente.

¹⁸ Se ha considerado pertinente denominar a estos héroes como personajes de la historia. (Benito Juárez, Miguel Hidalgo etc.)

1.- Un pasado de pobreza

La creencia de que el pasado incluye una sociedad pobre, con carencias y malas condiciones de vida es recurrente en las ideas que a continuación se citan:

Miriam 7.0 ¹⁹ Se le ha preguntado ¿Cómo imaginas que era la vida antes? Para eso se hace la referencia de lo que había antes de que naciera ella, antes de que nacieran sus abuelos, recordemos que las habilidades temporales en niños de estas edades son aun incipientes.

A la pregunta contesta: *Antes había árboles, plantas, animales vivían en casas de madera, de paja, eran pobres porque no tenían dinero, porque hacían trabajo y no les pagaban, la gente comía pan, leche, agua, la gente se vestía usaba tela delgadita*²⁰

Tanya 7.1 ¿Cómo vivía la gente antes? *Mucha gente era pobre sólo tenían tortilla y frijoles para comer, vivían pobres. Los malos les daban poquito dinero.*

Juana 7.5 *La gente antes vivía en casas de adobe, tal vez comían carne de víbora.*

Rito 9.6 A esa pregunta contesta: *Las casas eran de paja de puros ladrillos, así despintadas mesas de piedra comían carne de animales y fruta.*

¹⁹ En la estructura del trabajo aparecen las edades de los niños, en años y meses, con esto se intenta explicar la progresión de las nociones particulares y el surgimiento de conceptos periféricos.

²⁰ En la mayoría de las respuestas se ha intentado la transcripción oral intentando no hacer cortes, asimismo puede observarse que aparece el nombre de los niños con su edad en años y meses, ya que como se verá en el caso del animismo infantil, es necesario hacer el análisis de los casos con referencia a su edad.

Algunas de las palabras de este niño se ven determinadas por los contenidos que se trabajan en cuarto grado de primaria, en tal grado la disciplina histórica incorpora lecciones que comienzan con el poblamiento de América, en las cuales se describe la alimentación y la vestimenta, sin embargo se presenta una mezcla de ideas cuando expresa sobre las casas de ladrillos y las mesas, que no serían congruentes a ese periodo descrito.

Yeiri 10.2 Después de mencionarnos que antes había casas y gente como ahora explica: ¿Y cómo eran esas gentes? Pues como no les pagaban a los campesinos robaban a sus patronos y comían puros frijoles, su ropa era muy zarrapastrosa.

Sofía 11.3 Previamente ha hecho una exposición verbal con respecto a las injusticias sociales de antes e intentamos profundizar preguntando *¿Cómo era la vida de esas personas? Muy diferente a la de hoy, antes había personas que trabajaban de sol a sol, sin recibir pago y las tierras que trabajaban la mayor parte se la llevaban los ricos.*

En un aspecto importante y salvando el precepto que el Método Clínico sugiere al comprobar una percepción, en las respuestas del grupo de niños persiste un proceso en la evolución del concepto de *pasado pobre*, que primero se refleja en la alimentación y la vestimenta (niños de 7-8 años) para luego incorporar a su discurso explicativo conceptos como “pago” y “trabajo” que justifican las causas de la pobreza, esto en niños de 10 y 11 años.

En el discurso argumentativo de los niños la tendencia a describir las casas y el tipo de alimentación genera la idea del interés que sienten por esos aspectos del pasado, sin

embargo también puede confrontarse con las imágenes y textos escolares que presentan a la Historia desde esa única visión. Apegados a la reflexión se ha encontrado un progreso gradual en la idea, al principio, en los sujetos más jóvenes, la pobreza es inherente a los sujetos y a las condiciones generales pues abarca la vivienda, la calidad de la alimentación, la vestimenta e incluso los estados anímicos de los sujetos.

A medida que tienen contacto con los contenidos escolares, particularmente los históricos, y que, principalmente, logran otro grado de madurez temporal y reflexiva los niños, aunque siguen evocando condiciones de un pasado pobre, aluden a esta pobreza que deja de ser inherente y encuentra sus causas en agentes exógenos como terceras personas o condiciones adversas no comprendidas por ellos.

2.- Los héroes en ese pasado

La tendencia de la escuela a presentar una clase de historia de héroes define en parte la orientación de las creencias infantiles que hasta aquí se han descrito, se dice en parte porque gracias a la originalidad de ese pensamiento infantil a la espontaneidad y creación de hipótesis, esos pensamientos logran asirse de lo que se trata en la escuela, pero dándole interpretaciones muy definidas y diferentes a los objetivos planteados:

Joaquina 7.6 Se le ha preguntado quiénes vivían en el pasado: *Pancho Villa, él hizo las guerras y también tenía cañones y escopetas y también era rico porque trabajaba y abandono a su familia.*

José 7.4 *Los niños héroes comían panes, tortillas, agua y cosas que contenían maíz.*

Rubén 7.4 *Los niños héroes eran unos niños buenos y comían de todo y eran muy buenos con las personas y jugaban con los niños y también eran héroes en ganar en todo.*

Daniel 8.0 *Los niños héroes iban a la escuela y comían sopa y jugaban fútbol y vivían en casa de tabla y eran pobres, pidieron limosna, se peleaban con los otros niños y ganaban los niños héroes.*

Alfredo 7.9 *Cristóbal Colón era bueno y unas personas eran pobres y les aventaba dinero y unas personas no tenían hogares y Cristóbal Colón mandó a sus amigos a que les hicieran casa.*

Rubén 7.4 *¿Cómo vivía la gente antes? Vivía mal, pero el presidente dijo – ya se acabo voy a mandar un ejército, los franceses con tanta comida y los de nuestro país cansados y trabajando.*

La condición social de los niños de estas edades, su nexos con el juego y con la alimentación, es decir sus apremiantes humanas, son proyectadas en esta original creencia, en la cual los sujetos de la historia son concebidos por el niño en una visión que a la escuela se le limita sino es que dificulta manejar con frecuencia, como lo es el lado humano del pasado y los héroes, la alimentación, la vestimenta e incluso los sentimientos y condiciones como la bondad y la maldad personificadas e inherentes a estos sujetos, que, dejando a un lado su halo de poder, se desarrollan en su humanidad.

En ese sentido el contexto significativo del término “heroico” es interiorizado por los niños como una serie de conductas en las que el bueno enfrenta a los malos y en lo que los pobres, los necesitados, son ayudados incondicionalmente por un sujeto ambivalente, en el que destacan privilegios de solvento económico suficientes como para beneficiar al pobre.

La literalidad del término “niños” juega un papel determinante en las primeras nociones que los niños generan con relación a los contenidos históricos, el caso particular orienta el pensamiento infantil a creencias en donde los Niños héroes más que sujetos militarizados que lucharon por la defensa de la soberanía, son una proyección del mismo niño, con intereses y actividades similares como el juego, la alimentación e incluso el rol social.

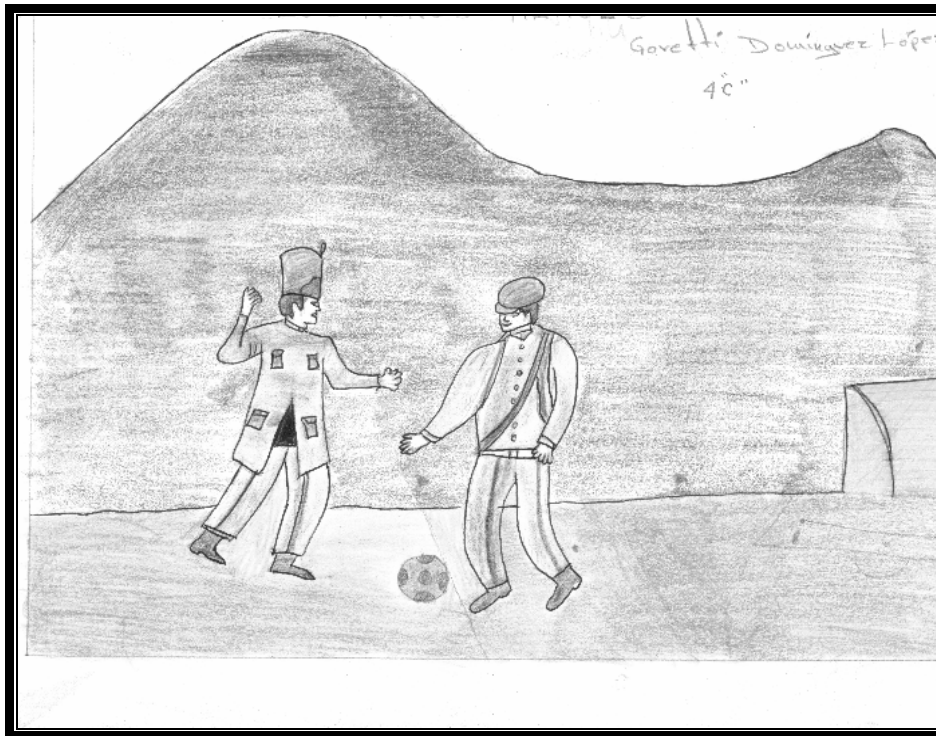


Gráfico 2. Elaborado por una niña de 9 años que cursa cuarto grado. Se puede observar la tendencia a incluir elementos que son de interés para los propios niños aun cuando en la visión tradicional de la Historia no se manejan.

El pensamiento infantil, en esa idea, enmarca como es natural, todas sus hipótesis en terrenos concretos inmediatos , de modo que en sus creencias el niño concibe a estos sujetos desde su dimensión social, en la que tuvieron una familia, necesidades fisiológicas, relacionados con espacios escolares, con elementos lúdicos, su pensamiento egocéntrico evoca héroes infantilizados que igual que él, jugaban y peleaban, seres humanos con actividades sociales específicas como el trabajo.²¹

²¹ Piaget, en su obra *Seis estudios*, refiere al hecho cuando menciona: “En cuanto a las relaciones entre el niño pequeño y el adulto, es evidente que la presión espiritual ejercida por el segundo sobre el primero no excluye para nada ese egocentrismo a que nos hemos referido: a pesar de someterse al adulto y situarlo muy por encima de él, a manera de ciertos creyentes ingenuos con respecto a la divinidad, y de esta forma llega más que a una coordinación bien diferenciada, a un compromiso entre el punto de vista superior y el suyo”

Durante el presente trabajo se ha manejado la necesidad de retomar los elementos sociales en la construcción que hace el niño de la Historia, la pregunta sería ¿cómo?, la respuesta, trabajar de manera lo más natural posible los intereses del sujeto con quien estamos tratando, al respecto agregamos:

“Individualmente, como los aspectos de la historia son muy variados, algunos de ellos están al alcance de la mentalidad de los niños y les gustan.” (Leif , Jet al. 1961) La idea residiría hasta aquí en retomar lo que les gusta a los alumnos, la cuestión que posteriormente plantean los mismos autores es, sobre como es que en el uso de cuentos y leyendas la Historia pierde muchos de sus rasgos fundamentales como es su veracidad, de ahí que no resulte tan propicio el uso de la literatura sino se está en posibilidad de generar en los alumnos posiciones concretas y objetivas frente a los sucesos referidos.

En la enseñanza de la Historia, el temor de los estudiantes con respecto a la memorización de fechas y nombres es fundado debido, principalmente, a la desconexión que esos datos mecanizados tienen de su realidad social inmediata, así:

“Más útil es el interés natural que al niño brindan los oficios, los trabajos, las actividades diversas y los diferentes modos de vivir. Del coche al avión, de la diligencia a los trenes rápidos y automóviles, de la pala al arado y al tractor, desde la fragua al martillo-pilón, desde la choza a la caza de piedra, al castillo, al palacio renacentista, al inmueble moderno.... He aquí un interés propiamente histórico que despierta realmente el sentido de la Historia en el niño. Y es sin duda nuestro apoyo más valioso y seguro en esta difícil enseñanza.” (Leif , J. et al. 1961)

Es en esta idea el concepto larga duración es el que nos permite reconocer que al niño le es posible acceder a los contenidos históricos en la medida que se reconoce parte de ellos y que los considera inacabados, es decir que poseen potencialidad futura, en resumen, es el trabajo de la Historicidad base en el proceso que sigue el niño para elaborar ese tipo de conocimientos.

De esa manera, el reconocer la evaluación de oficios y trabajos, así como de instrumentos, le permiten elaborar hipótesis que verifica al encontrarse con sucesos determinados. Lo que destaca aquí, es que la historia no debe referirse solo a los sucesos políticos, a los grandes personajes y a las fechas. La historia desde esta panorámica tiene que ver con elementos concretos que son familiares al niño y que le interesan de modo por demás natural en la medida que es él parte de ese devenir histórico.

3.- Un mundo desigual

Como es sabido, el pensamiento infantil se caracteriza por su intermitente actividad hipotética, hipótesis y comprobaciones en las que las creencias buscan asirse del mundo tangible pero también del abstracto, como lo es el pasado, en esa búsqueda de equilibrio, el niño es creador de lo externo pero también resultado de su influencia, en ese proceso dialéctico, el niño cuando busca explicarse un pasado desolador, lleno de injusticias y sufrimiento, establece que antes igual que ahora, había niños, que igual sufrían por las condiciones de ese contexto.

En la creencia del infante en el pasado como en el presente, persiste gracias a su pensamiento fabulante la lucha entre el bien y el mal, y se presenta como parte fundamental de su visión, una visión que incluso se asemeja a la historia de la humanidad, en la que desde las sociedades primitivas hasta las contemporáneas, el conflicto entre el bien y el mal permea todos los espacios y por supuesto el devenir histórico, bajo este análisis se han encontrado las siguientes ideas:

Ricardo 9.2 *En el pasado trabajaban mucho, hacían casas, la vida era aburrida porque maltrataban a la gente la golpeaban porque no hacía caso, no había nada que hacer mas que trabajar.*

Edith 9.3 *Los niños andaban desnudos, corriendo de un lado a otro llorando.*

Angélica 9.7 *La vida de los niños en el pasado era fea porque andaban descalzos. En ese tiempo comían masa y los platillos eran sus manos.*

Eduardo 9.2 *La vida antes era aburrida, eran pobres y tenían que pelear contra el enemigo.*

Omar 11.0 *Esa vida era diferente a la de nosotros, los platos eran de barro y pensaban igual que nosotros.*

La espontaneidad infantil proyecta la visión de los niños al explicarse el pasado, y al hacerlo, lo hacen de manera inmediata con referencia a otros niños, esto porque es de la realidad, con los que tienen mayor contacto y a los que al parecer conocen más. Al concebir a los niños del pasado evocan imágenes en las que se veían afectados por las condiciones de ese pasado pobre, esos niños que reiteradamente manifiestan en sus expresiones suelen ser los más afectados por las condiciones, por ese proceso de desigualdad inherente y de niños a la deriva.

La presencia inherente del trabajo, de la sumisión y del maltrato así como de una obligada lucha contra los enemigos permanece en estas creencias, en las cuales el niño concibe al pasado como un ambiente de trabajo obligado, en el que las condiciones del mismo eran inhumanas.

En esa idea, en el pasado como en el presente, para el niño los sujetos poseen identidades individuales y manifiestan estados anímicos que en una línea parecen ser más

bien, los estados que tendría el niño si hipotéticamente estuviese en esas condiciones, nociones como “tristeza” , “aburrimiento”, “soledad” acompañan la personalidad de los niños del pasado pero también de los héroes, que por una parte tenían que cumplir con ciertas obligaciones inherentes a su condición social, pero por otra son la evidencia en palabras infantiles de la parte humana que persiste cuando los niños evocan al pasado.

Las ideas planteadas tienen un proceso de progresión con relación a la larga duración de los hechos y de los sujetos históricos, pero también con relación al sujeto que los observa, entonces se logra ubicar que los niños con una edad mayor , esto es once años, evocan ideas en las que los sujetos históricos tienen una conciencia de su condición y están en posibilidades de cambiarla, mientras que en niños de seis a ocho años la condición social de pobreza es inherente a los individuos portadores.

Los niños de mayor edad presentan ideas en las que la lucha, el trabajo y el heroísmo tienen un propósito humano, tendiente a mejorar las condiciones de vida y condiciones sociales existentes.

Como se observa, en la idea que se expone, el grupo de niños evidencian por una parte una percepción del pasado que parece ser determinada por la incidencia directa de las imágenes y conceptos que se integran en los libros de textos referidos a la Historia. No obstante, a partir de su experiencia y características cognitivas los alumnos hacen transformaciones en la orientación del contenido y destacan aspectos como la alimentación

y la vestimenta que son el reflejo de producciones originales y personalizadas así como de sus concepciones hipotéticas y espontáneas.

Subyace entonces en la idea de pasado pobre un progreso que nos permite encontrar en la mentalidad infantil rasgos de evolución o mejora histórica que van de las “malas” condiciones a una calidad de vida mejor, lo que a su vez parece ser el resultado de las condiciones de vida actual del niño y su comparación hipotética con el pasado.

Es preciso recordar que este interés natural de los niños por conocer otros rasgos de la historia diferentes a los presentados convencionalmente, son descritos acertadamente por (Lerner, Victoria. 1998) cuando menciona la necesidad de privilegiar la historia cotidiana, de relacionar el pasado con el presente y de profundizar en aspectos como el vestido, el trabajo o la comida. (Lerner, Victoria. 1998)

En ese sentido la misma autora ha desarrollado una serie de textos sobre las diferentes épocas históricas de México, caso particular el diario de un niño durante el movimiento de Independencia, aunque con otra visión, la oportunidad de responder a los intereses infantiles con este tipo de historiografía abre la posibilidad al cambio de las didácticas tradicionales fundadas en la Historia de héroes.

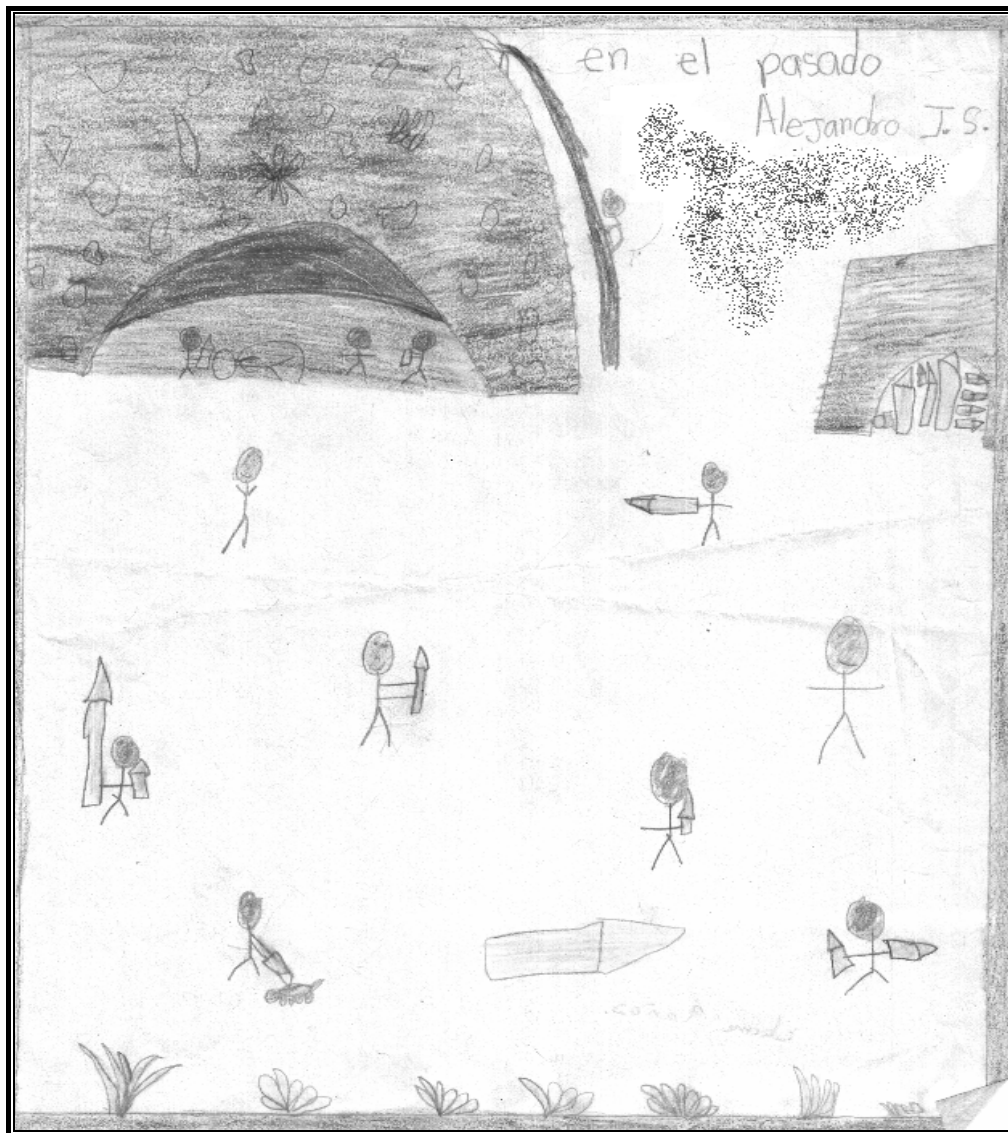


Gráfico 3. Dibujo de un niño de seis años en el que se percibe una idea de pasado plagado de eventos bélicos, con orientaciones a un tipo de vida primitiva y de constantes conflictos que muestra las bases en las que los pequeños aprenden a ver el pasado desde esa única perspectiva.

Entonces surge la idea de partir de esos elementos que sí le interesan al niño, para manejar el tipo de Historia abstracta que le es incomprendible. La cuestión reside en ponernos en el lugar del niño, en virar nuestros propios objetivos y saber qué es lo que interesa; evitando dejar plasmada en la mente infantil una idea que el docente pretende y

que no parece surtir gran efecto, si en cambio lo es el responder a las necesidades y condiciones del alumno.

En esa búsqueda de la identidad, parece ser más lógico que el niño se identifique con los sucesos históricos en la medida que le son familiares, al descubrir que en aquellos acontecimientos la gente vestía de tal manera y usaba otras tecnologías, se prevé el surgimiento de un interés más natural que no por eso es menos reflexivo.

LA IDEA DE PASADO BÉLICO.

En otra categoría se han logrado integrar la serie de percepciones que reflejan en el niño un pasado plagado de eventos bélicos y reconociendo que la historia que se maneja en Primaria es de esa índole,²² no se puede omitir que la originalidad del pensamiento infantil reorienta tales contenidos adecuándolos a sus estructuras y elaborando hipótesis espontáneas o disparadas que son diferentes en mucho a la idea que poseen los adultos.

El problema que se presenta al buscar el sentido ontológico de las guerras es por sí, una oportunidad para las mentes infantiles, una alternativa de proyección de fabulación y en medida del progreso mental, de actos de reflexión.

Al profundizar en la idea que los niños poseen del pasado se encuentra que su visión se enmarca en un pasado de guerras, de pugnas constantes y de un espacio social y físico inestable. En este apartado se observa como los héroes están estrechamente ligados a esos conflictos, sin embargo llama la atención la incompreensión evidente que los niños tienen de la identidad y del sentido patrio así como del contexto político como elementos ontológicos inherentes de las guerras.

²² Joaquín Prats alude al hecho al mencionar: “En la mayoría de los casos, la enseñanza de la historia, pasó a ser una forma de ideologización para transmitir ideas políticas y sentimientos patrióticos, la consolidación de los estados liberales y el surgimiento de los nacionalismos llevó aparejado el interés por parte de los gobiernos de fomentar el conocimiento de la historia nacional como medio para afianzar ideológicamente la

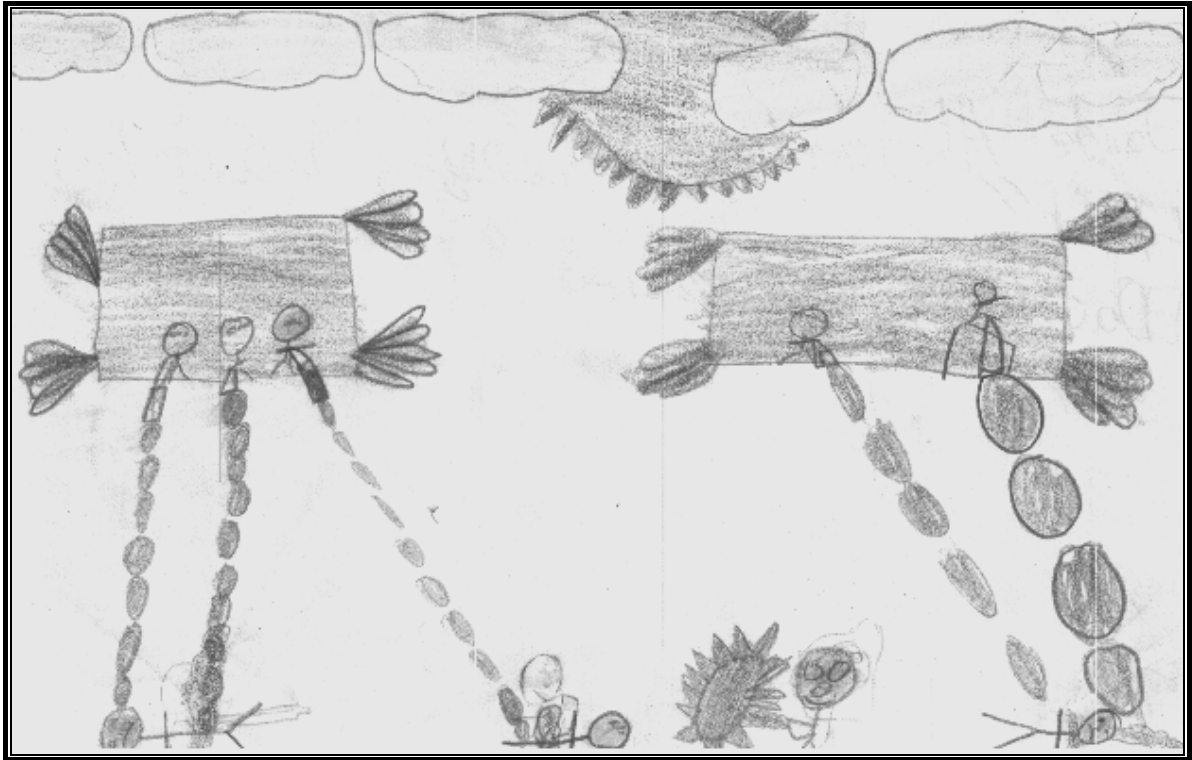


Gráfico 4. Realizado por un niño de siete años en el cual permanece una visión del pasado como una entidad física y temporal definida por los sucesos bélicos.

La percepción del niño en relación a esas consideraciones se orienta al manejo de discursos que tienen que ver con sus intereses personales y su visión del mundo, con condiciones de dominio y gobernabilidad que lejanos al patriotismo y a la identidad, tienen su origen en la territorialidad y sentido justiciero del ser humano.

legitimidad del poder y cimentar y estimular el patriotismo de los ciudadanos. Cfr. Didáctica de las Ciencias sociales, Geografía e historia. N. 12 Abril 1997.

1.- El origen de las guerras

En los niños más pequeños seis y siete años, se encuentra que las guerras tienen un origen apegado al sentido del deber, es preciso citar que en ese momento, desde preescolar y durante la primaria, el conocimiento de reglas, el respeto a los turnos y el sentido del deber en los tratos se van fijando en la personalidad infantil como una forma de integrar e integrarse a la sociedad,²³ en esa idea encontramos la siguiente creencia:

Tzitzí 6.0 *¿Por qué hacían las guerras? Las guerras se hacían porque hacían tratos y no los cumplían y entonces se querían vengar.*

En la creencia se encuentra toda la originalidad del pensamiento infantil en el cual las únicas razones del sentido ontológico de las guerras tienen que ver con intereses personales y con sistemas de relaciones entre personas que luego se vierten en actos de venganza en los que la pugna entre el bien y el mal cobran sentido, más aun en niños de esta edad, en donde la protección del Yo, todavía es muy fuerte. En otros casos se delimita un sentido de intencionalidad de esas guerras en niños de ocho años, en los que el motivo siguen respondiendo a sus intereses cronológicos:

Andrés 7.0 *La independencia es la guerra porque peleaban para cuidarse de los otros malos, de los soldados, porque querían robarse su dinero para ser ricos.*

²³ En referencia a Piaget se recuerda: “ A nivel de la vida colectiva en cambio, empiezan a parecer entre los niños juegos con reglamento, caracterizados por ciertas obligaciones comunes que son las reglas del juego. En Piaget, Jean. Seis estudios. ed. Ariel. Barcelona. 1986. p. 40

Hilario 7.4 *¿Por qué hacían las guerras? Para quedarse con toda la riqueza todo y querían a la gente para esclavos y ¿Con la guerra que pasó? Tuvieron que vengarse de los ricos.*

Rito 9.6 *La independencia fue como si fuera una guerra pero de puros indios y todo eso ¿Para qué era la guerra? Para recordar cuando fue el quince de septiembre lo que pasó hace muchos años. ¿Y que pasó hace muchos años? Hace muchos años peleaba mucha gente y murió en la guerra ¿Por qué peleaban? Peleaban por un motivo porque se empezaron a decir cosas que era su mejor grupo y así empezaron*

En estos niños un sentido del bienestar personal por las guerras traza una línea progresiva de creencias sobre el hecho en cuestión, sin embargo es notable una evolución , primero porque los elementos materiales dejan de ser el propósito de esos conflictos y en segundo término porque en los niños mayores la temporalidad permite mayor reflexión en torno al hecho en un ir y venir hipotético que analiza el pasado desde el presente, aunque todavía con un sentido original orientado por los tratos de persona a persona y el valor de la promesa o el incumplimiento, así como los conflictos grupales, muy propios del carácter gregario en la humanidad.

2.- La bandera y las guerras

Otro elemento causal de las guerras , en el pasado bélico expuesto por los niños, es el que se presenta en la idea que sostiene que las guerras tienen su origen en la defensa a ultranza de la bandera, pero en un contexto animista, en el cual, este objeto cobra un valor vital especial, y en el cual su existencia asegura la paz y la existencia de los sujetos que luchan por ella:

Tanya 7.1 *¿Quiénes vivían en el pasado? Benito Juárez, él fue presidente ¿Por qué era presidente?* ²⁴ *Peleaba con los malos para defender al pueblo y a la bandera ¿Por qué defendía a la bandera? Porque era símbolo de su amor.*

Rubén 7.4 *Antes había guerras ¿Qué pasaba en esas guerras? Luchaban por su país, mandó un ejército a que luchara con los franceses y luchaban porque iban a destruir la bandera de México.*

Ricardo 9.2 *En la guerra de independencia peleaban ¿Por qué peleaban? Para defender la bandera ¿Por qué la defendían? Por que era suya ¿De quién? De los niños héroes y de la gente ¿Cómo era la guerra? Muy fea porque tenían espadas, cuchillos, pistolas y cañones contra la gente porque querían que la otra gente hiciera lo que ellos querían. etc*

²⁴ La mayor parte de las preguntas que se plantean a los niños entrevistados incorporan el “por qué” ya que se ha encontrado la facilidad de este elemento en cuanto a su posibilidad holística, la cual confiere a las respuestas del alumno mayor oportunidad de expresión, en ese orden, Piagen menciona: “ Pero a partir de los tres años y a veces antes, aparece una forma esencial de preguntar que se multiplica hasta aproximadamente los siete años, los famosos “por qué” de los pequeños, a los que tanto cuesta a veces al adulto responder: El “por qué” se propone averiguar la razón de ser de las cosas, es decir, una razón a la vez causal y finalista. Cfr. Jean Piaget Seis estudios. P.40

Esta idea pone en evidencia la creencia que tienen los niños al encontrar el origen de las guerras en la protección de la bandera. Acostumbrados a un tipo de dominio territorial acorde a su edad y características socioafectivas, y dependientes del mundo exterior, los niños encuentran en la bandera el sentido de la lucha. Y su protección cómo el principio de los eventos bélicos pasados.

A partir de tercer grado, no obstante, el manejo de la Historia, incluye elementos que llevan a los alumnos a reconocer el pasado como origen de su presente en un apartado que se denomina Herencia, ya sea de los prehispánicos, del virreinato o de la Revolución Mexicana, al presentarse como alternativa para el dominio de la disciplina, los docentes, como se ha visto en el estudio contextual, se limitan al copiado de textos o al trabajo con cuestionarios sin otra idea que la de dar por vistos y agotados los temas en cuestión.

La visión de un pasado bélico en el pensamiento infantil tiene uno de sus orígenes en la visión historiográfica²⁵ que se les ha presentado en los contenidos escolares, ya que sólo se presenta una historia de guerras como la única posibilidad de mostrar el pasado y quizá como una estrategia para fomentar a ultranza un tipo de patriotismo y amor cívico que son sólo un fragmento de las amplias posibilidades de conocer el pasado desde otras perspectivas historiográficas.

²⁵ Joaquín Prats. op cit. Sugiere el acercamiento a otras corrientes historiográficas como el trabajo de la Microhistoria, la historia de género bajo una didáctica holista en la que sean reconsiderados elementos para el trabajo en clase como la historia local, los grandes hitos de la guerra siempre contextualizados y analizados como plasmación concreta de explicaciones más amplias o como elementos que ayudan a entender un periodo o un momento. cfr. op cit. p 15.



Gráfico 5. Un niño de siete años, que cursa segundo grado plasma su interiorización de la Historia presentada en la escuela, en la cual se percibe la dificultad en la definición dimensional.

En esta representación, por ejemplo, la bandera aparece como un elemento inherente de los sujetos pero también de los hechos del pasado, como un representativo, y como un fin en la medida que proporcionaba un tipo de identidad entendida por los niños como protección.

Algunos casos de niños de entre ocho y nueve años generan una línea de ideas en las que ese pasado de guerras se enmarca en una confusión de sucesos. Indeterminados los

sujetos de la historia y confusas las nociones espaciales y temporales, el niño que vive explicándose su realidad concreta y también la abstracta, en la que se enmarca el pasado, encuentra un espacio idóneo para suponer un matiz de intencionalidad en el que los sujetos son, en el pasado, artífices de su realidad:

Rubén 7.4 *Antes había revolución ¿Qué era? Eran buenos ellos y comían de todo ¿Qué hacían? Ellos eran luchadores y siempre ganaban tenían barcos bonitos y hubo guerra entre ellos ¿Por qué hacían la guerra? Porque eran presidentes y eran buena gente con la gente, creía en ellos y eran luchadores y nunca perdían.*

Jorge Armando 7.1 *Los niños eran los de la guerra y peleaban y un día querían hacer guerra y ellos formaron un equipo y así llamaron los niños héroes y llegó el día que querían hacer la guerra y ellos no comían ni les gustaba ir a las fiestas y un día hicieron la guerra y murieron.*

Treysi 9.7 *Cristóbal Colón quería descubrir América pero pensó que había descubierto otro país y ahí no había carros, había agua, había guerras ¿Por qué había guerras? Por los países, querían conquistar para ser presidentes.*

Felipe 9.8 *La independencia era que Miguel Hidalgo quería salvar el país e iban a hacer un tipo de guerra y lo mataron en la guerra.*

Las guerras en el pensamiento infantil son el resultado de la intención egocéntrica de los sujetos. A medida que evolucionan estas creencias es posible ubicar que el fin de esas guerras está en el beneficio personal idea que es parte de la naturaleza infantil.

3.- Los sujetos históricos en las guerras.

Ahora bien, esta visión bélica del pasado conjunta ideas de niños de ese bloque de edades en donde los héroes convergen en un espacio en el que los sucesos se entremezclan , pero siempre apareciendo en ese contexto de guerra:

Benito 7.9 *Antes de que nacióramos había muchas guerras* ²⁶ *los mexicanos tenían balas en el pecho y nunca se vencían desde entonces empezaron las batallas como la batalla de Puebla, la lucha de Benito Juárez García, la ejecución de Miguel Hidalgo y cuando quemaron los pies a Cuauhtémoc y seguían en la batalla los mexicanos.*

Lidia 9.1 *Cristóbal Colón murió en la guerra, él tuvo que luchar para defenderse el día de 1998, él luchó en la noche a las diez de la noche y él tenía su uniforme y su casco o sombrero era muy bonito uniforme.*

Diana 9.9 *A Cristóbal Colón lo mataron en 1987 y hubo una guerra y por eso lo mataron, lo dejaron bien muerto y eran unos señores bien malos ¿Por qué eran malos? Por eso ya no revivió y los echaron a la cárcel y todavía están en la cárcel.*

De estas ideas es preciso destacar como la inmadurez en su dominio temporal ²⁷ provoca que en las creencias infantiles los héroes aparezcan entremezclados en sucesos y tiempos incoherentes, sin embargo la necesidad explicativa hipotética de los niños muestra una vez más que a pesar de la confusión, el factor inherente en la idea del pasado sigue siendo la

²⁶ María del Carmen, otra niña de esa edad, nos explica ¿Tu sabes que es el pasado? Es cuando había guerras, antes de que nacieran todos.

guerra, en la cual desde la perspectiva infantil, acontecieron todo tipo de situaciones como la muerte de personajes hasta la sucesión secuencial de eventos marciales, que son en resumen, evidencias de las dificultades que encuentran los niños en edad escolar para acomodar el hecho histórico y el pasado en cuestión.

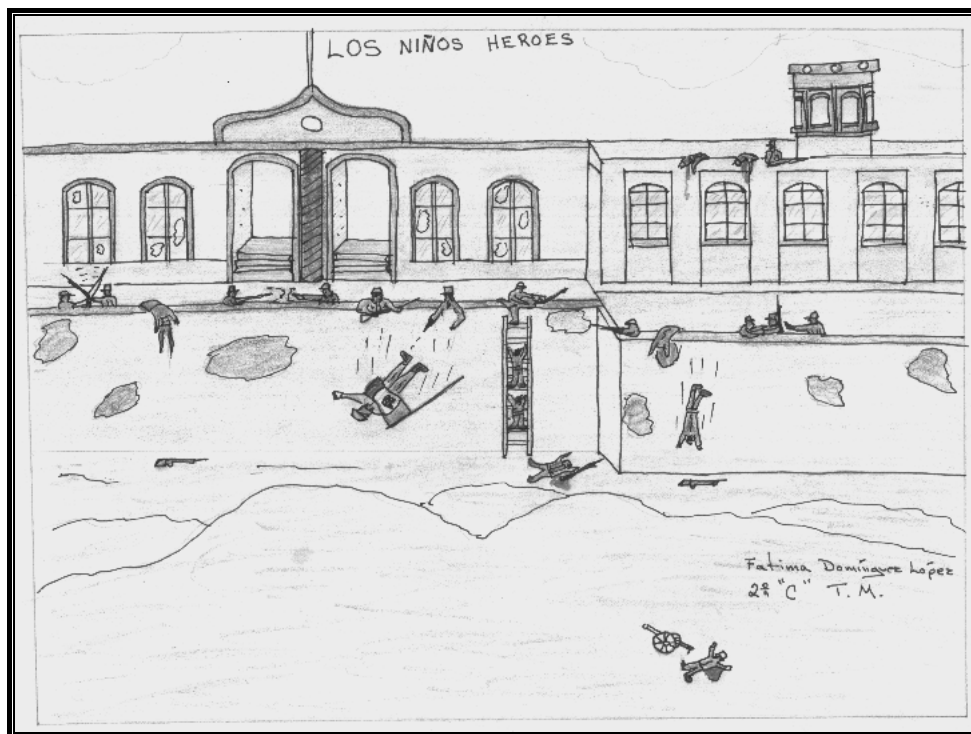


Gráfico 6. Una niña que cursa siete años reproduce un retablo de la batalla de los Niños Héroes, en el que el factor bélico, la bandera y la muerte son parte inherente en la visión de la Historia tradicional.

Como esta imagen, la mayor parte de los trabajos escolares al menos en el primer ciclo se enmarcan en los límites de una Historia de guerras, la cual le da al niño los elementos suficientes para elaborar las nociones respectivas y generar hipótesis tempranas sobre el pasado lejano.

²⁷ Ver anexo 4 en el cual los niños evocan unidades de expresión temporal de manera arbitraria.

Se ha encontrado un perfil particular de ideas en las que persiste una perspectiva bélica del pasado, antes todo era guerras, el mundo, la vida social, el ambiente físico, estaban teñidos por este tipo de eventos, los cuales en los niños más pequeños parecen tener su origen en la búsqueda del bienestar personal y de la acumulación de riquezas mientras que en niños de mayor edad, estas ideas se basan en la búsqueda del bien común, precisamente como resultado de la progresión en sus nociones cognitivas como la reflexión y el dominio temporal, pero también con un contacto mayor con contenidos escolares de esa índole.

Categoricamente la evolución de los motivos de una guerra muestran que hay cierta actividad hipotética en los niños al enfrentar estos contenidos, el ejemplo en el que la guerra inicia por promesas incumplidas en niños de seis años evoluciona para convertirse en intenciones de dominio o sentido de la justicia común, aparece también en los más pequeños una tendencia a expresar la voluntad intencional ²⁸ de los sujetos, es decir, a proyectar en sus creencias su personalidad infantil en la que la realidad externa fluye y existe en medida que el niño, o un ser externo la determina:

Jorge Armando 7.1 nos explica *“En ese tiempo las personas andaban a caballo y nadie usaba carro, un día hicieron una guerra y le llamaron Revolución Mexicana y al fin murieron todos”*

Es fundamental, en el estudio de la historia que los sujetos reconozcan su historicidad, a partir de establecerse como resultado de una línea cíclica evolutiva. Es decir, conozcan la larga duración de la sociedad humana y se ubique en la historia mediata e inmediata.

²⁸ Ese mismo sentido de intencionalidad se encuentra en niños de siete años como el caso de Joaquina que menciona: “Pancho Villa hizo las guerras y también tenía cañones y escopetas”

Esa alternativa, como se presenta, propone una nueva forma de comprender la Historia. De manera que: *“Al abordar los contenidos con este enfoque se puede ayudar a los niños a desarrollar nociones fundamentales para que comprendan el pasado de la entidad y se explique el presente como herencia de las acciones de sus antepasados”*. (Lerner, Victoria 1990)

Concretamente, el rescate de las experiencias personales y el análisis de los acontecimientos familiares son aspectos fundamentales de los que se sirve el niño, utilizándose como referencia temporal, es decir, una línea reversible que le permita ir al niño de su persona, a su familia hasta llegar a los acontecimientos históricos en cuestión. Pero siempre, sabiéndose parte de ellos y no de otra manera.

Otra de las cuestiones fundamentales en la orientación que se le da a la Historia es el manejo del tiempo ya que sí bien: *“Algunas investigaciones han demostrado que una de las principales dificultades del niño al estudiar historia es el dominio de la noción de tiempo”*. (Lerner, Siga Victoria. 1990) En las prácticas cotidianas e incluso los libros de texto subyacen y afloran contenidos con el sobre uso de conceptos temporales como siglo, periodo, época o bien el sobre uso de las fechas como referente a evaluar en la disciplina mencionada.

No podemos confundir el tiempo convencional con el tiempo histórico ²⁹ y si considera que si aquel representa una dificultad sustancial para su comprensión en el niño, éste, por incluir cuestiones de reversibilidad y relatividad, implica un mayor nivel de madurez

²⁹ Según esta obra, el tiempo histórico como noción, se forma en la medida en que el niño tiene mayores experiencias de vida social.

intelectual y de las nociones de dominio cronológico, en otras palabras: *“El pasado, sea más o menos lejano, supone una distancia temporal difícil de superar para un pensamiento que no a alcanzado un suficiente nivel de moderación en el manejo de la temporalidad”* (Rangel, Ruiz Adalberto. 1997)

En esa idea, el dominio de la noción de tiempo histórico resulta fundamental en el aprendizaje de la disciplina en cuestión, como la es para el caso la evolución y necesaria maduración en la comprensión del tiempo convencional, en esa idea: *“La importancia de la comprensión del tiempo para la comprensión de la historia es indiscutible. Los datos obtenidos demuestran que hasta la adolescencia esta noción comienza a ser dominado”*. (Carretero, Mario. 1992)

En esa idea, entendemos como fundamental que los niños accedan a contenidos de su dominio y se enfrentan a los de mayor dificultad en la medida que maduran sus estructuras, al respecto se alude: *“La enseñanza del tiempo debe ser gradual, de acuerdo con la edad del alumno. Por ejemplo, en la primaria los cambios se deben captar primero en lo cercano al alumno (Su campo, su vida, su escuela y familia) y después en los grados superiores se debe pasar a los cambios impersonales en realidad ajena al alumno, los que acontecieron en el pasado a toda la humanidad se circunscribe en ese ámbito.”* (Lerner, Victoria. 1990)

La cuestión, seguirá siendo el determinar con precisión hasta qué grado; si es en la primaria o en secundaria, cuando el alumno debe afrontar el conocimiento histórico impersonal que, en currículum comienza desde primer grado, donde podemos verificar la introducción de los principales hechos históricos de México, junto a una secuencia lógica

de trabajo con la persona y la familia del alumno³⁰ y que es hasta Tercer año que se incluye el manejo de la línea del tiempo se sugiere una obsolescencia en la medida que aún las fechas incluidas y ordenadas secuencialmente en éstas, siguen siendo demasiado complejas para su dominio cronológico, esa línea del tiempo: “ *Hay que valorarlas, sobre todo por que algunos maestros han opinado que no sirve para que el alumno comprenda el sentido del tiempo y ordene los fenómenos históricos en secuencia correcta* “. (Lerner, Victoria. 1990)

Aunque por ordenarlos, se precisara una mejor comprensión de su contenido y forma. En esta idea del tiempo, el rescate de las experiencias actuales, de la información en el medio y de lo novedoso, deberá formar el sustento en la comprensión de las nociones temporales, así: “*Para apoyar el desarrollo de la noción de cambio histórico conviene seleccionar algunos hechos en los que el niño, a partir de su conocimiento sobre lo actual, puede encontrar ciertas líneas de evolución en las formas de vida.*” (SEP. Libro para el maestro. Historia 2000)

Esas formas de vida aludirían, necesariamente, al estudio de un tipo de historia más social que política, pero en la que el niño encuentra el cambio de algo que conoce y le es familiar como los medios de transporte, la vivienda y la alimentación

Con referencia a su lógica temporal persisten ideas en las que es evidente la dificultad que representan esos contenidos para niños de esta edad, pues la expresión de datos y su relación arbitraria con números y eventos cronológicos al azar, muestran que no hay aun

³⁰ Al respecto en la obra citada, misma pagina, Victoria Lerner alude: ” pero en la praxis hay propuestas mal hechas, por ejemplo en algún libro de historia de primaria se colocan los fenómenos nacionales.

una diferenciación incipiente del pasado remoto, el cual se mezcla confusamente con el pasado del chico.³¹

De modo que al cuestionar al grupo de niños sobre la Revolución Mexicana y la Independencia de México es posible encontrar que:

Sofía 11,3 *¿Qué sabes de la Revolución? Era una guerra que hacían para que toda la gente que peleaba y que viviera en injusticias se revelara porque querían vivir bien.*

Yeiri 10,2 Al preguntarle sobre lo que había en el pasado responde: *Había guerra, también era igual que la Independencia de México, era peor todavía porque si alguien robaba le cortaban las manos, ¿Para qué era la guerra? Buscaban la libertad, ya no trabajar tanto, ser como todos.*

Hilario 7,4 *Al comentar que antes nada más hacían guerra ¿Y para qué hacían la guerra? Para quedarse con la riqueza, todo y querían a la gente para esclavos.*

Tanya 7,1 Después de preguntarle si sabe cómo era la vida de la gente antes: *Aquí, antes de que nosotros nacióramos era un mundo de guerras.*

seleccionando de hecho paralelos y.. no se aclaran el tipo de conexión que hay entre ellos.

³¹ El mismo Libro para el Maestro de Cuarto grado alude al tema en cuestión: “La experiencia que se le plantea a los alumnos cuando se les enseña Historia es que comprendan procesos o hechos sociales que ocurrieron hace mucho tiempo, algunos en épocas remotas quizá inimaginables para ellos” La expresión “quizá “ es una muestra evidente de la incomprensión e incertidumbre que aun los encargados del diseño curricular tienen y tenemos los docentes sobre la idea que elaboran los niños sobre el pasado.

Al comparar el detalle de los casos se encuentra el concepto “guerra”, él cual persiste y evoluciona en las percepciones de estos niños; y al buscar el por qué de la causalidad se encuentra en sus explicaciones un progreso tanto en la inclusión de nuevos términos como en la reflexión profunda del hecho en sí. En los niños de edad media 7 años hay una hipótesis de pasado de guerras las cuales tuvieron por fin el bienestar personal.

En su parte, los niños de mayor edad (10-11 años) exteriorizan conceptos periféricos (Injusticias, revelación, palas y armas como instrumentos de guerra) y causales como “no trabajar tanto” o “vivir bien” los cuales son proyección de una lógica interna que encuentra respuestas a los por qué del pasado en la experiencia presente.

Al hacer precisiones sobre ideas periféricas de los niños con relación a la guerra se ha podido encontrar una percepción casi uniforme de un pasado afectado moralmente por esos sucesos ya que en otro grupo de explicaciones el sufrimiento de las esposas e hijos de los que luchaban es reiterativo, asimismo hay una idea persistente de búsqueda de bienestar material más orientada a la riqueza, en ese apartado las guerras parecen tener su origen, no en la libertad como país o la lucha por igualdad social, sino en la búsqueda del bienestar individual.

UNA NOCIÓN DE PASADO ESTÁTICO.

Desde primer año en Primaria se incluye el manejo de contenidos que tienen que ver con el pasado común de los mexicanos. Según lo citan los Planes y Programas (SEP, Planes y programas. 1993) en su enfoque de la Historia como asignatura, se fomenta la reflexión sobre ese pasado común y se presenta al niño un grupo de personajes que tuvieron que ver con sucesos históricos de esta nación.

En ese tránsito de la imagen de los personajes que presenta el libro integrado de primer grado y la idea que se genera en el pensamiento infantil es preciso insistir en los procesos hipotéticos por los cuales el niño se apropia del conocimiento. Para el caso particular de los personajes más destacados de la historia mexicana ³² es posible agrupar un bloque de creencias disparadas que enmarcan una incertidumbre secuencial y temporal de los personajes que se incluyen tanto en los textos de los libros como en los discursos docentes.

Derivadas de su inmadurez temporal, en múltiples respuestas de los niños aparecen personajes entremezclados, espacios y hechos incongruentes y sucesos del presente adjudicados a eventos pasados. Así, cuando preguntamos al grupo de niños sobre lo que fueron e hicieron personajes como Cristóbal Colón, Los Niños Héroes y Miguel Hidalgo hemos encontrado que:

³² Joaquín Prats. op cit. P. 14 En su texto sobre la selección de contenidos históricos afirma la necesaria reorientación del estudio de acontecimientos, personajes y hechos significativos de la historia, pues anteriormente este concepto como la historia de “reyes” y batallas debía aprenderse ‘sino es que todavía se hace’ de forma memorística o quedando en la pura anécdota.

Rubén 7,4. *Cristóbal Colón era un presidente y él fue el que dijo – esto si ya se acabo y él fue el que envió el ejército, entonces llegó Pancho Villa* ³³ *y lucharon por el país.*

Hilario 7,4. *Cristóbal Colón fue con una reina y un rey y le dijeron a Pancho Villa y la reina vendió todo para ayudarle a Pancho Villa.*

Juan 7,0. *Miguel Hidalgo era dueño de países como Ojocaliente, Tetillas, Guadalajara y Santa Rita.*

Este grupo de creencias parece recrear sucesos históricos como una manera de recurrencia histórica, es decir, demuestran percibir a todos los personajes dentro de un mismo pasado temporal y espacial, entremezclándolos y atribuyéndoles algunas características surgidas de hipótesis previas.

Como resultado de su incipiente dominio temporal la creencia de los niños entrevistados presenta una idea de un pasado estático, sin embargo también es posible deducir la incidencia del Libro de texto que por una parte incluye datos temporales ³⁴ con el único criterio de la secuencia en el calendario cívico y por otra presenta el manejo de esos mismos eventos de manera desordenada en el aspecto temporal ya que primero se trabaja 1847, luego 1810, 1492 y así sucesivamente.

³³ En este caso y en respuestas de otros niños aparece este personaje que no es citado en los textos del Libro Integrado para Primer año, pero se ha procurado ahondar tratando de seguir la idea de los niños.

³⁴ Véase como en el anexo 1, dentro del apartado conceptos temporales aparecen las fechas de los sucesos a sabiendas de la incapacidad de comprensión que el niño de esa edad posee.

El orden de aparición genera cierta lógica que a su vez propicia en el niño una hipótesis de creer a todos los sucesos históricos en un espacio y tiempo recurrentes. Asimismo se propicia un tipo de interacción entre los personajes y los fines, todo como una idea construida por el pensamiento hipotético del niño y muy alejada de lo que el enfoque curricular persigue.



Gráfico 7. Este trabajo recuperado de un periódico mural escolar muestra la visión convergente del pensamiento infantil en el cual los personajes y eventos conviven indiscriminadamente en un espacio y una dimensión física indeterminados.

La ubicación precisa de los personajes, sucesos y espacios, representa una de los problemas de mayor incidencia , tanto en adultos como en niños, quizá resultado de la tendencia didáctica en la que los nombres, lugares y fechas son privilegiados en la enseñanza de la Historia y representan el único lado claro del pasado, una visión empeñada en mostrar la parte más dura de los relatos del pasado, que como se observa, representa para los niños en primaria un obstáculo imposible de salvar, pero que, con toda la dificultad que figura y gracias a su pensamiento creativo e hipotético, los pequeños logran asirse de esos contenidos de una manera muy peculiar que es al final, su visión infantil de la historia.

Se ubica una línea que atraviesa el bloque de edades desde los seis hasta los diez años, en donde los personajes aparecen involucrados en un pasado ecléctico, pero también en una dimensión estática, ya que para la mente de estos niños, la sucesión temporal es nula, aun con la eficacia didáctica que en teoría curricular representa el uso de la línea del tiempo.³⁵

En efecto, en la visión de los niños aparecen estos sujetos históricos luchando en un pasado belicoso por ideales comunes, apareciendo en otros tiempos y lugares, en un devenir caótico a la vista del adulto, pero lógico en la creencia infantil.

³⁵ “ La línea del tiempo es un recurso gráfico útil para que los niños se inicien en la comprensión del Tiempo histórico al distinguir la duración y la secuencia de épocas e identificar el periodo en el que sucedieron los acontecimientos más importantes de la historia. Su empleo sistemático permite que los alumnos avancen

1.- La dimensión atemporal

En los siguientes casos se encuentra en las expresiones de los niños una composición que involucra héroes, con deidades y sucesos, este es el caso:

Isaac 7.5. *Cristóbal Colón era un señor que hacía guerras y siempre peleaba para que no destruyeran la ciudad.*

Andrés 7.0 Al preguntarle sobre cómo era la vida antes: *Se vestían con huaraches, con pieles de animales, porque mataban a los animales para tener para vestirse, había pistolas para matar a los soldados porque ellos los maltrataban, querían dinero que ellos tenían.*

Misael 7.7 ¿Qué crees que era la independencia? *Es el día que mataron a diosito, el día de marzo del 2001 (esta fecha es resultado de su intención por adjudicar una ubicación temporal, aunque sea arbitraria) ¿Qué pasó en ese día? Que salían los soldados a luchar con los españoles ¿Quiénes eran los españoles? Unos soldados que querían matar a gente de Morelos, Zacatecas.*

Lucero 7.2 *Cuando estaban los niños (Niños Héroes) estaban leyendo y viendo la guerra allá a lo lejos había una guerra muy fea los niños correteaban con la carretilla, los niños se sentían mal y había guerra, después Pancho Villa ayudó a la guerra y fueron muy felices.*

gradualmente en la comprensión de nociones temporales como pasado, presente, sucesión y duración” en SEP. Libro para el maestro. Historia, geografía y educación Cívica. Tercer grado.

Al seguir la idea que los niños elaboran del pasado conformado por diversos héroes en relación continua con eventos de guerra se ubica una tendencia reiterada en la que los héroes se encuentran en un mismo espacio físico y temporal, en situaciones similares y siempre como un elemento inherente en eventos bélicos. Se detecta también en los más pequeños una mezcla confusa de situaciones totalmente disparadas, ya que persiste la creencia de hacer coincidir épocas remotas en las que se evoca la vestimenta con pieles de animales y un tipo de alimentación primitiva, que coincide incoherentemente con el uso de artefactos cronológicamente distintos como mesas, e incluso pistolas.

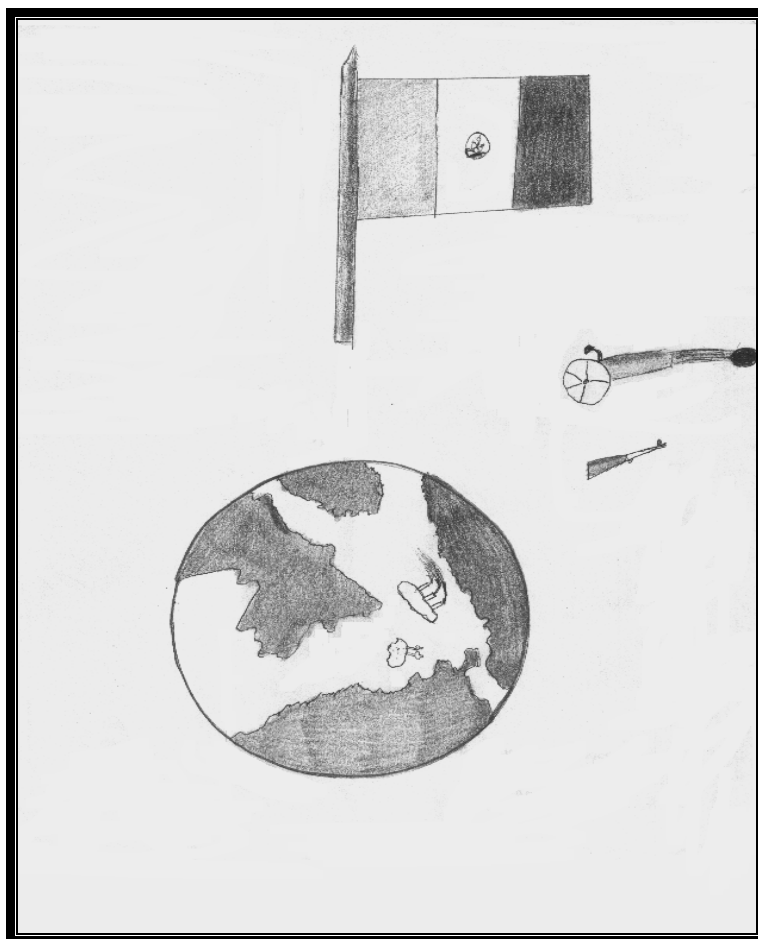


Gráfico 8. La proyección de una noción estática del pasado se refleja en esta imagen en la cual un niño de primer grado integra el espacio físico con elementos históricos periféricos como la bandera y armas de fuego.

De esta situación se observa que esa convergencia de personajes y sucesos no se limita en hipótesis en las que el niño se represente de forma exclusiva el pasado, sino que el presente del mismo niño parece entremezclarse y confundirse con sucesos pasados, de esa manera es posible explicar, que las ideas como las de Misael supongan que en el origen también había celebraciones como el día de la independencia en la actualidad y no logre relacionar estas celebraciones con el hecho histórico que se detalla en los libros de texto.

Otras ideas paralelas a la convergencia de personajes y sucesos se han agrupado en el siguiente bloque de respuestas:

Agustina 7.3 La revolución era una guerra por Benito Juárez se dedicaba a salvar la Tierra porque los malos traían armas y entre todos se mataban.

Daniel 8.0 Miguel Hidalgo peleó con los Estados Unidos y daban el grito decían –viva México- y peleaban con unos estados y Miguel Hidalgo andaba con sus compañeros peleando y luego Pancho Villa andaba el también peleando.

Juan Manuel 8.2 Cristóbal Colón él ya murió porque lo mataron porque le ayudó a los Niños Héroes a salvar la bandera y a salvarse porque los querían matar porque querían mucho a la bandera porque ellos eran buenos y los otros eran malos.

En todos los casos, la convergencia citada de héroes, está ligada a una visión muy dura y esquematizada del pasado, los héroes aparecen reiteradamente haciendo guerras,

salvando a la bandera, salvando a la gente, pero siempre en situaciones de ayuda en donde aunque impera la búsqueda del bien común, sale a flote, el carácter protector de los personajes en cuestión.

En el siguiente caso, se ha encontrado cómo los niños interiorizan la diversidad de contenidos que se les presentan en la escuela, pero también se observa la confusión al intentar establecer una distancia temporal con referencia a su propio presente:

Ricardo M 10. 1 *¿Para qué saludamos a la bandera? Para representar a los Niños Héroes y es un derecho para cantar. Sabes quién hizo la bandera, los Niños Héroes y otros países y todos saludan a la bandera por el debido respeto. ¿Qué hicieron los Niños héroes? Pelearon por la bandera de México y todos se levantaron en armas y por eso cada cinco de febrero lo celebramos ¿Qué celebramos? Que Cristóbal Colón sacó la bandera el día del grito, él representó la bandera de México y desde ahí se llama el día del grito.*

Estas creencias, reflejan el tipo de didácticas que privilegian la memorización, la cuestión parece trascender incluso a edades adultas en las cuales esta confusión, persiste, en el tema, las creencias de los niños a edades mayores como el caso mostrado se van aclarando poco a poco, ya que en el presente se celebra por hechos que se suscitaron antiguamente, sin embargo permanece una confusión considerable en la diferenciación de sucesos y personajes en espacios temporales y físicos concretos.

Si bien, el afianzamiento de estas nociones trasciende mucho más allá de la edad adolescente, el contacto del niño con estos contenidos de manera indiscriminada y escasamente reflexiva propicia que se generen las creencias de convergencia de un pasado estático, con constantes históricas que determinan la idea que elabora el niño del pasado. Un caso más, contribuye a esta creencia:

Rito 9.6 *La independencia fue como si fuera una guerra pero de puros indios y todo eso ¿Para qué fue esa guerra? Para recordar cuando fue el quince de septiembre, lo que pasó hace muchos años ¿Y qué pasó hace muchos años? Hace muchos años pelearon mucha gente...etc*



Gráfico 9. Ideas confusas y sujetos de la historia se relacionan en las primeras representaciones que se hacen los niños de primer grado con relación a los contenidos de Historia.

Este caso se tomó como ejemplo al analizar la idea de pasado bélico, al seguir en la línea de creencias, se puede destacar el ir y venir caótico en la idea del niño pues al recordar algún suceso, celebrar tiene que ver con un empalme de celebraciones y no con la conmemoración del evento específico, entonces el sentido ontológico de las celebraciones se escapa a su capacidad comprensiva, dando lugar a esta representación sui generis del pasado bélico en la historia nacional.

En niños de esa edad la convergencia establece como patrón que en la larga duración de la historia existe una cadena de celebraciones, el caso siguiente presenta la misma evocación con algunas evidencias de progreso cognitivo en las que emana el interés natural de explicar el pasado desde los factores fundamentales en el niño, en este caso, la alimentación:

Treisy 9.7 La independencia fue en 1810, hacían fiestas con cuetes y todo es, el grito de dolores era la independencia, se celebraban fiestas, en ese tiempo las comidas eran como el mole y ahora se utiliza el chile.

El caso en cuestión nos evoca la confusión conceptual que enfrenta el niño, por sí sólo, el término independencia en palabras del infante forma parte de un discurso verbal repetitivo e incomprensible, no así, el contexto en el que los niños en sus creencias muestran una tendencia a retro proyectar lo que se hace en la celebraciones actuales, suponiendo que ese es origen y desarrollo histórico de las mismas.

En esta labor por entender las creencias del niño, cabe citar lo complejo que para él resulta la comprensión del tiempo que nuestra sociedad usa para dosificar los espacios de luz y oscuridad que se presentan en el medio, así:

“Aunque a nosotros no nos lo parezca, acostumbrados como estamos, a su uso diario (el tiempo) los sistemas que a tal fin se utilizan en nuestra sociedad son, ciertamente complejos. Debido a esta complejidad, los niños tienen serios problemas para usar y comprender el tiempo convencional, que irán superando conforme vayan desarrollando sus capacidades cognitivas” (Pozo, Ignacio. 1999)

Ahora bien, en esa idea, se supone de antemano un desarrollo en las capacidades cognitivas que ayuda esa comprensión, pero no por eso el niño mientras no posee ese desarrollo no tiene nociones, al contrario; incluso del tiempo convencional hay una evolución que el mismo autor resume en variables que van en el siguiente orden:

- a) Regidas por la hora de amamantarse.
- b) Ir y venir de la guardería.
- c) Ir y venir de la escuela.
- d) Una semana antes - una semana después, etc.

En la secuencia que nos presenta el autor destaca la maduración del tiempo convencional - físico en un proceso que nunca es raro, es decir, siempre es posible encontrar ideas aunque sea rudimentaria de las diversas nociones, en este caso del tiempo que transita hacia momentos de dominio casi completo.

Análogamente, el tiempo histórico se desarrolla en la mente infantil de una manera más o menos parecida en cuanto al proceso y maduración. La diferencia radical tal vez, está en reconocer que el tiempo histórico intervienen también los sucesos y conceptos disciplinares que coadyuvan o truncan la potencialidad evolutiva de las nociones históricas en el niño.

De igual manera, y como lo propone el autor, el mismo desarrollo intelectual, es el que posibilita el proceso en que las nociones del tiempo en este caso en su vertiente histórica progresan, maduran, se conectan y permiten una visión diferente de sí mismo y de la realidad en la que este a inmerso.

La maduración de las nociones temporales, es por tanto un proceso natural que sigue el niño durante el cual se aprende de la realidad desde la propia perspectiva y a medida que madura su inteligencia.

“De igual manera se van desarrollando las nociones de tiempo y espacio. Estas no existen por sí mismas, sino en función de las experiencias personales. Algunas situaciones de la vida del niño, como reunirse con los seres que ama o que le provocan ansiedad, ocurren regularmente en un mismo tiempo y lugar; otras suceden eventualmente y son importantes en sí mismas. La memoria y la evocación de los hechos es una referente constante de tiempo y lugar, mediante el cual el niño relaciona lo que vive cotidianamente, asociado a la significación dada por sus relaciones con otras personas.” (SEP. Programas de educación preescolar. 1992)

De lo que podemos desprender ideas importantes como reconocer la ya mencionada evolución y previa existencia de las nociones temporales leves en el niño. Asimismo destaca como es que esas nociones no maduran por si solas, sino sólo en los sistemas de relación de variables del sujeto, esto sería: en sus relaciones con las demás personas, en sus relaciones con eventos periódicos y en relación con su propia persona que es al final, el punto de referencia en esos complejos procesos madurativos.

Aquí destaca con mayor importancia, como el tiempo histórico en la evocación de sucesos personales se cruza en una línea imaginaria y junto con la noción convencional se genera un concepto temporal complejo, que funde el tiempo convencional y el tiempo histórico, en una relación dialéctica.

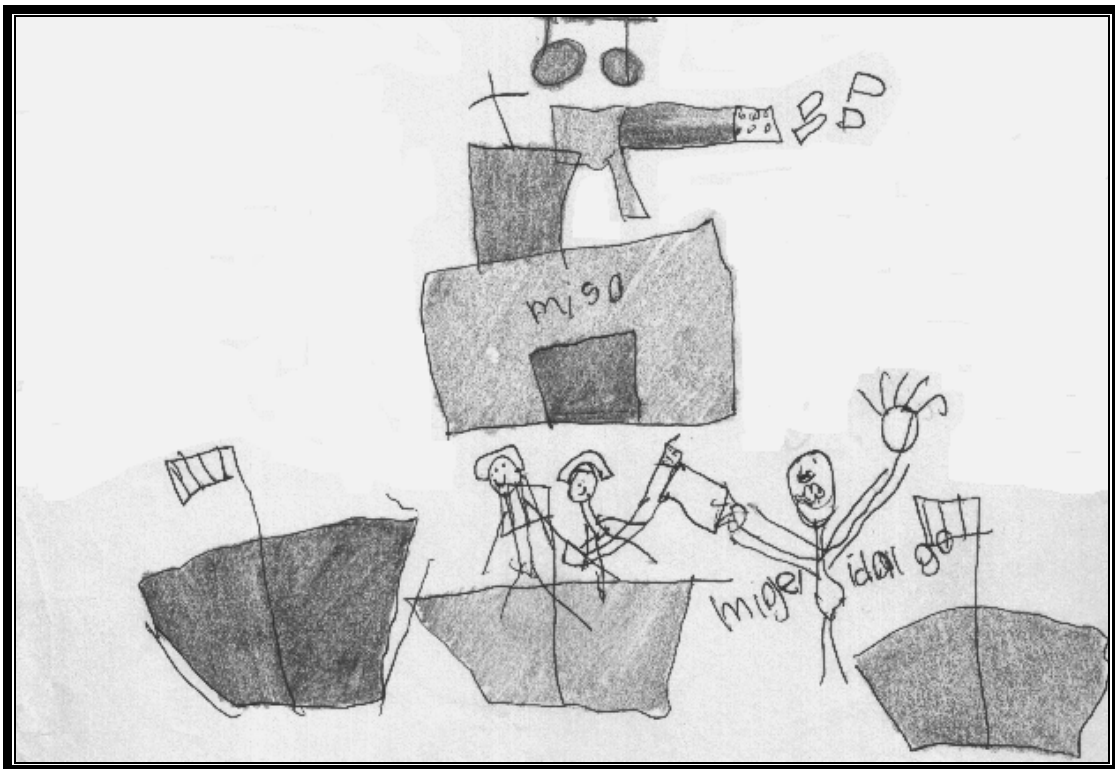


Gráfico 10. En un esfuerzo por representar lo que se le enseña en la escuela, una niña de primer grado evoca el descubrimiento de América, el movimiento de Independencia y la guerra, en un sentido de la Historia confuso e indeterminado temporal y espacialmente.

EL SENTIDO ANIMISTA DE LA HISTORIA

En el flujo de ideas expresadas por los niños con relación a la creencia que van elaborando de un pasado histórico caracterizado por épocas de guerra en donde un sentido convergente de héroes y sucesos se colapsan en un espacio anacrónico dentro de dimensiones estáticas, se logra observar la presencia reiterada sino es que inherente de la bandera en todos los sucesos que evocan los niños en sus creencias, ya sea como un motivo de guerra o bien como origen de esos eventos, el elemento, se mantiene como una constante que el niño explica desde sus características cognitivas y socioafectivas.

En el siguiente análisis se ha preguntado a los niños ¿Para qué es la bandera?, ¿Quién la hizo?, ¿Para qué la saludamos?, ¿Qué es la bandera?

Siguiendo algunas expresiones de los menores en su discurso oral se han reorientado las mismas preguntas en la idea de que preguntando con “sus palabras” las cuestiones son más sencillas de comprender y concretas con relación a su contexto cognitivo y lingüístico. Bajo esa idea, se han logrado encontrar una serie de creencias disparadas en las que se proyecta el pensamiento animista descrito ampliamente por Piaget ³⁶ A partir de esa descripción y al reflexionar sobre las respuestas de los niños se han encontrado tres vertientes principales entorno a esa idea.

³⁶ “ El animismo infantil es la tendencia a concebir las cosas como vivas y dotadas de intenciones. Es vivo, al principio, todo objeto que ejerce una actividad siendo esta esencialmente relativa a la utilidad para el hombre. A la vida está ligada por otra parte, la conciencia, no una conciencia idéntica a la de los hombres, pero sí el mínimo de saber y de intencionalidad necesarios a las cosas para llevar a cabo sus acciones y sobre todo, para moverse o dirigirse hacia los objetos que tienen asignados. cfr. Jean Piaget. Seis estudios.

En la primera, los niños atribuyen un sentido vital al objeto, resultado de su actividad animista, sus creencias se orientan a dotar de atributos protectores al objeto en cuestión. En una segunda vertiente se genera el sentido ontológico de la bandera en el que presente y pasado fluctúan confusamente intentando acomodar esa hipótesis. Después en una tercera idea derivada del sentido animista se encuentra la creencia en la que la pugna por la propiedad de la bandera entre grupos y sujetos del pasado aseguraba un grado de poder y seguridad, reflejando así el sentido animista que los niños atribuyen a ese objeto.

Siguiendo esa línea de interpretación ha sido necesario elaborar un apartado en el que aparece el origen de la bandera y las creencias que los niños tienen en ese sentido, aquí se encuentran creencias animistas con otras de carácter convergente que oscilan de ideas confusas en edades menores a principios de reflexión incipiente en niños de entre nueve y diez años.

Como parte de esta tipología se incluye otra noción sobre las creencias que elaboran los niños al interiorizar los personajes históricos que se presentan en el discurso escolar vigente y que contextualmente son denominados héroes, ya que se ha ubicado una creencia tendiente que puede definirse como una clase de animismo en la que los niños confieren un sentido paternalista a esos personajes, quizá resultado proporcional y relativo de la visión exclusiva en la que una historia de bronce ³⁷ es presentada en la escuela e interiorizada y reorientada por el pensamiento infantil.

³⁷ “Hasta los primeros decenios del presente siglo -sino es que hasta la actualidad- la historia de la guerra era –o sigue siendo- en realidad el estudio de las batallas más famosas y de los generales más sobresalientes. Su utilidad, más que histórica es militar y patriótica ideologizante” cfr. López, Espino. Antonio. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia. n. 12 pp. 65-71. abril 1997

1.- Una bandera que tiene vida

Para los niños el valor de la bandera, dista mucho del significante patrio y de identidad que los adultos y el currículo escolar manejan, en esta creencia se conjunta un grupo de ideas que evocan el sentido protector de la bandera, dotándole un valor subliminal de vida que aparece como constante en las respuestas de los niños, primero, aparece la creencia en la que la bandera tiene vida propia, si bien no vida biológica, es para los niños una entidad animada que observa y siente:

Miriam 7.0 ¿Qué es la bandera? Es un escudo que tiene una águila parada en un nopal comiéndose una serpiente porque tiene hambre. ¿Por qué saludamos a la bandera? La saludamos porque es la bandera de México, para que se ponga feliz Cristóbal Colón ¿Quién es Cristóbal Colón? Ese señor hizo la bandera de México, vivía donde se hizo la Independencia. etc.

Andrés 7.0 ¿Qué es la bandera? El corazón, el amor que me da la bandera para ser bueno ¿Para qué la saludamos? Porque los lunes la saludamos a la bandera para que la bandera se ponga feliz, para que a nosotros nos de salud.

Juana 7.5 En la revolución peleaban por la bandera, para que se salvara la bandera porque le querían quitar sus colores, Y si le quitan sus colores qué pasa: Ya no se podían hacer los honores ¿Para qué se hacen honores? Para que esté feliz ¿Quién la hizo? La hizo Dios.

Alfredo 7.9 ¿Qué es la bandera? Una bandera mexicana ¿Para qué es? Para saludar, decirle cosas bonitas..etc

En el sentido animista de esas creencias infantiles surge la idea en la que los niños interiorizan a la bandera elaborando hipótesis a partir de su pensamiento animista en el que este objeto es evocado como un ser con esencia vital. Aparecen nociones periféricas como la “felicidad” y el “hambre” que proyectan un hipotético estado vital en dicho elemento.

En estas creencias se logran ubicar dos ideas; una que tiene que ver con el valor ontológico de la bandera, es decir, su origen, el principio de su existencia, y la segunda está estrechamente relacionada con la noción de convergencia estudiada con antelación, pero en este caso los sujetos de la historia (héroes) guardan una relación animista como ontológica con este objeto en cuestión.

Se puede anotar que en el caso de Alfredo el sentido de la expresión “decirle cosas bonitas” guarda una relación derivada con creencias animistas, ya que en el contexto infantil los niños le hablan a su padre, a su madre, o a sus hermanos y amigos y a ellos les dicen cosas bonitas.³⁸ Es preciso recordar que en esas edades la presencia de monólogos juega un papel importante en la apropiación de la realidad y son monólogos dirigidos a objetos inanimados como los juguetes.

Al profundizar en un caso en el que se dota de vida a ese ser inanimado, se considera preciso mostrar siguiente idea:

³⁸ Es importante recordar la serie de prácticas oratorias en las que desde preescolar, los niños recitan composiciones a la bandera, la que enmarcan un sentido animista en que se expresa a dicho objeto.

María del Carmen 7.2 ¿Qué es la bandera? *Los niños héroes dieron la vida por la bandera*
¿Por qué eran héroes? *Porque salvaron a la bandera y ellos la defendieron* , ¿De que la
defendieron? *Si hay guerra y no se dan cuenta pueden dar para arriba* ¿Por qué la
saludamos? *Porque los niños héroes la salvaron y dieron la vida por ella* ¿Para que sirve
la bandera? *Para saludar y el águila que está en medio nos está viendo a todos es como si
fuera nuestro padre Dios y nos cuida.*

En el caso, los términos “defender” y “salvar” se alejan del sentido patrio y de la identidad formal en que se enmarca este signo, en la creencia de los niños aquellos términos enmarcan un trasfondo de vida animada en el objeto, ya que “un descuido” podría poner en peligro la integridad de esa bandera. Se puede detectar también el valor ontológico que en esta idea tiene el origen de su ser el un dios , si se entiende que esta última entidad representa para adultos y niños un ser incuestionable de considerable poder, es lógica la idea que presenta la niña cuando cree que en la bandera está una deidad subliminal observándonos. El sentido de protección que se infiere en la idea se repite en las diversas expresiones que guardan las creencias de los niños, pues en su visión de un pasado bélico y confuso, lleno de pobreza y sufrimiento, la bandera junto con los héroes, representan la alternativa de justicia, paz y esperanza para los más necesitados.

En los supuestos del MC, se fundamenta su credibilidad en la medida que las creencias espontáneas o disparadas que se han utilizado para elaborar las diversas hipótesis se presentan en los mismos niños con una edad mayor, o bien en otros niños con esas edades en donde la creencia parece ir progresando y tornándose compleja y reflexiva

En la medida que el niño madura sus estructuras, en esas líneas, a continuación se presenta una entrevista con la misma niña, en la que como se observa permanecen algunas de las ideas rectoras que sobre el animismo aparecen en la primera entrevista:

María del Carmen 7.9 ¿Recuerdas cómo fue la revolución? *La revolución fue hace más de cinco mil millones de años peleaban con rifles, con cañones, con pistolas, había una montaña y un castillo y ahí estaba un presidente más para allá había una escuela y había seis estudiantes y esos seis estudiantes salvaron la bandera, les nombraron los Niños Héroes ¿De qué la salvaron? De que no la maltrataran, de que no le pegaran con los rifles ni con los cañones, ¿Por qué? Porque se destruía y ya no podía hacer otra ¿Quién la hizo? Ya existía, pues se necesitaban señoras para atenderla.*

¿Por qué hacían la guerra? *Por que querían la bandera. Algunos hombres dieron la vida por la bandera ¿Por qué tenían que dar la vida? Porque ellos querían mucho a la bandera, la querían tanto como si fuera un recién nacido que lo querían matar ¿Por qué la querían tanto? Porque si no tenían bandera no podían saludarla ¿Para qué la saludaban? Porque tiene una moneda, un águila comiéndose una víbora, por eso la llamaron la bandera. Tu ¿Por qué saludas a la bandera? Porque es como si fuera un héroe que nos salva.*

Es evidente la persistencia del sentido animista con respecto a la bandera. Se logran precisar términos como “salvar”, “atender” y “matar” en los que la intencionalidad y el sentido animado sugieren que la bandera tiene un estilo de vida; igualmente se logra observar la necesidad de cuidado mutuo entre el objeto y los sujetos, ya que los personajes o soldados deben cuidar de ella y a la vez asegurar la protección que el símbolo les brinda.

En el mismo contexto es posible detectar una idea en la que la mayor parte de los niños entrevistados coincide pues recurre al uso de cifras ³⁹ temporales arbitrarias como un intento por darle un sentido temporal al hecho en cuestión, aunque se refleja con claridad la inmadurez de su noción temporal. En la misma idea destaca y coincide con casos citados anteriormente una creencia de convergencia en la cual los sujetos y los hechos permanecen estáticos en una exclusiva dimensión del pasado.

La idea de que la bandera se presenta como un ente protector es otro de los aspectos persistentes en la creencia de este caso, es posible evocar que los niños crecen estrechamente ligados a su madre y en ella encuentran la protección y cuidados a dos de sus necesidades principales, la satisfacción al hambre y el paliativo al dolor, en esa línea es preciso aseverar que en el caso de la bandera, los niños al tener un contacto reiterado con la bandera los lunes de cada semana, aplican una lógica infantil atribuyéndole un halo protector que incluso le dota de vitalidad y autoridad justiciera, pero que premia con fortaleza, seguridad y paz a quienes le veneran y respetan, esto se puede observar en el siguiente caso:

Misael 7.7 *¿Qué es la bandera? Mi escudo, para saludar a la bandera y nos ayude, para que nos de fuerzas ..etc ¿Para qué sirve la bandera? Para que nos cuide de todos, para que no choquemos. ¿Para qué saludamos a la bandera? Porque ella nos da nuestras fuerzas, para cargar bloques, agarrar víboras y matarlas...etc.*

³⁹ Véase anexo 4 sobre los términos cronológicos utilizados.

En este pequeño, el sentido de la protección⁴⁰ todavía se basa en el temor inherente de las creencias infantiles, ya que se evoca una continua lucha entre el bien y el mal que debe ser afrontada continuamente, para este caso, la bandera es la proyección de esa lucha, la que el bien materializado en el águila está “animadamente” venciendo al mal, representado en la serpiente. En esa misma idea se ubica la lógica concluyente de los niños, ya que observan como al triunfar el bien y ellos al rendirle respeto al lábaro aseguran la protección y tranquilidad.

La creencia no muestra demasiado progreso en niños de mayor edad, se han comparado los siguientes casos en los que el pendón por una parte, en niños más pequeños continua siendo un símbolo de protección, y por otra en niños de entre nueve y diez años, el sentido de poder que se le atribuye al objeto en cuestión fluctúa de creencias de respeto y recuerdo al heroísmo del pasado a ideas en las que su trasfondo animado es aun perceptible:

Tanya: ¿Qué hace la bandera? Nos defiende ¿Por qué? Porque se festeja Benito Juárez él salvo la bandera.

Hilario 7.4 ¿Para qué es la bandera? Para que defienda a México ¿Cómo lo defiende? Cantándole en los honores Así ella nos defiende a nosotros, ¿nos puede ver cuando cantamos? Sí, si somos buenos y si no cantamos somos malos.

Felipe 9.8 ¿Para qué es la bandera? Para saludarla, quererla, cuidarla ¿Por qué debes quererla? Si ella no estuviera nosotros tampoco ¿Desde cuándo existe? Desde el año que

⁴⁰ Y es que si observamos con detalle, en los desfiles, en las escoltas, la bandera parece tener un halo de poder, el protocolo mismo de saludarle, genera en el niño esa sensación de que es un ser animado.

empezó a haber los primeros niños ¿Qué pasa si no hay bandera? El país está más sólo, sin más gente.

El progreso de las creencias infantiles es un elemento fundamental cuando se intenta comprender que los conocimientos históricos son construidos por el niño siguiendo dos determinaciones una interna otra externa. La primera forma de construcción como se ha tratado, responde a la naturaleza de evolución psicológica con que cuenta el niño al representarse su mundo físico y social. Y segundo esa misma construcción determinada por los elementos sociales que ya han sido expuestos con antelación.

Al indagar en este caso sobre las creencias que generan los niños con relación al origen de los símbolos patrios ⁴¹ es posible percibir hipótesis que, teniendo su base en la influencia social ⁴² son reorientadas con alto grado de creatividad por las incipientes estructuras del niño en las que matizan los contenidos históricos a partir de su carácter animista y creador.

Después de que se pregunta a Rubén sobre qué eran los franceses responde: Unos que decía que estaban enojados porque la bandera francesa no estaba ganando. Entonces se le cuestiona ¿Para qué ganan las banderas? Para representar a los países que la gente sepa que es su país. Luego se le pregunta ¿ De dónde vienen esas banderas? Como señores que encuentran una isla y que ponen una bandera y que reclaman el nombre. Se insiste para

⁴¹ Interesa incursionar en este concepto en la medida que es una de las preocupaciones fundamentales de los propósitos que se plantean para Primer grado. cfr. SEP Libro para el maestro Conocimiento del medio 1995.

⁴² Se consideran como factores sociales el discurso del maestro, las imágenes y diálogos televisivos, los libros de texto y la cultura cotidiana como las tradiciones y costumbres.

profundizar ¿Para qué reclaman? Porque tienen honor, porque un hombre puso una bandera y la llamó Jerez.

Como se observa, en el manejo que da Rubén a sus respuestas, destacan tanto un sentido de identidad, de dominio como una serie de nociones fundadas en el animismo infantil que dota de vida a objetos inertes a los cuáles el niño atribuye matices de vitalidad.

Por una parte el carácter de identidad parece ser el resultado del manejo que las instituciones escolares hacen de los símbolos patrios. Otorgan hábitos de respeto y veneración que sirven de marco suficiente para iniciar la gesta de hipótesis en la mente infantil, que buscan dar un sentido a la existencia de esos símbolos y de los protocolos ritualistas que los enmarcan.

En este punto las creencias dan un sentido paternal similar al que en el apartado siguiente se le atribuye a los héroes. Resultado de la insistencia por enaltecer el sentido nacionalista, este símbolo patrio genera en el niño un tipo de admiración que luego se funde con la idea animista que él adjudica a seres que no embonan en su lógica funcional.

Luego, persiste la creencia disparada y derivada del animismo infantil descrito por Piaget en la cual el infante orienta el origen y carácter de la bandera como un ente que radica entre el campo de la vida y la deidad. De forma que expresiones como *castigo*, *nos ve* y *puede morir* son sin más, el síntoma de las primeras representaciones que se hace el niño de un elemento histórico como la bandera.

Una idea que subyace en las creencias infantiles con relación a los personajes históricos como Miguel Hidalgo, Cristóbal Colón, los Niños Héroes e incluso Francisco Villa tiene incidencia directa con una insistencia hipotética paternalista que descansa en el mismo culto que se les rinde y las cualidades sobrehumanas con que se les describen muchas de las veces.

Si analizamos que:

Tanya 7,1. Expresa que: *Cristóbal Colón peleó con los malos para defender a México antes de que Benito Juárez fuera presidente de aquí.*

Yeiri 10,2. Menciona: *Francisco Villa fue el que le dijo a la gente que es lo que tenía que hacer.*

José 7,1 Se le pregunta sobre algunas personas que anduvieron en la Revolución Mexicana. Después de mencionar a Pancho Villa se le cuestiona sobre cómo era él: *Era un mexicano que luchaba porque iban a matar a los mexicanos porque lo ordenó un capitán malo.*

Se puede precisar la aparición de una creencia que supone a los héroes sujetos protectores de un espacio, de un grupo e incluso de un país. La imagen que muestran las ilustraciones, parece ser el resultado de una fusión entre la idea social que enaltece a los héroes pero a la vez de la personalidad del niño quien dota de "poderes" a los adultos y a los personajes importantes como una manera de proyectar sus temores y necesidad de protección.

CONCLUSIONES

Del libro de texto a la noción infantil

Al finalizar la investigación es preciso hacer algunas consideraciones que nos permiten, además de concluir, construir ideas que son el resultado final de un intento por responder a la pregunta planteada al principio de este trabajo, sobre la idea y nociones que se generan en el pensamiento infantil luego de que comienzan a tener contacto con contenidos de Historia incluidos en los libros de texto desde primer grado.

Con esa idea, se ha logrado verificar que los niños más pequeños, entre seis y siete años, carecen de una habilidad intelectual suficientemente madura como para comprender el tiempo físico en fracciones de años y siglos, lo que les truca en definitiva el dominio de nociones históricas como la larga duración y el mismo tiempo histórico.

Se ha encontrado una evidente desconexión entre los acontecimientos históricos presentados en Primer año con respecto de la capacidad comprensiva si no es que cognitiva del alumno que cursa ese grado. Tal aspecto se convierte en un problema educativo en la medida que los objetivos de reflexión perseguidos por los Programas educativos son truncados por las didácticas que hacen de la enseñanza de la Historia una práctica memorística y carente de reflexión.

Se concluye que, aún con lo complejo que resulta para el niño manejar datos, nombres y eventos, hay un proceso natural que le permite, a partir de sus estructuras cognitivas, elaborar creencias hipotéticas en su intento por explicarse los contenidos históricos.

No obstante, esas creencias de los niños nos dan la oportunidad de tener elementos de los cuales partir para diseñar las estrategias de trabajo, la elaboración de los recursos y selección de contenidos históricos más acordes a las necesidades cognitivas de ellos mismos.

Con ello, se ha llegado a la conclusión de que es necesaria una reestructuración de la Historia en la visión del docente, ya que las carencias y aberraciones que tienen los alumnos tanto en ese grado como en la posterior escolaridad se deben a lo incomprensible que resultan los conocimientos históricos al ser encasillados en prácticas unidireccionales y estáticas por su reiterada memorización y excesiva abstracción.

De tal manera, lo duro de la Historia en el cotidiano escolar, los recursos tales como las efemérides, las poesías, la transcripción de monografías, la elaboración intermitente de resúmenes y cuestionarios presentan el ancho de las prácticas educativas pero también son el reflejo de una visión muy arraigada de la Historia que parece negarse a mirar el perfil de las actualizaciones y sugerencias curriculares, incluidas por cierto en los Planes y programas, como alternativa de cambio.

Mejor aun, al encontrar que el interés de los niños se centra en conocer aspectos cotidianos del pasado, cabe la posibilidad de abrir la Historia Institucional a otra alternativa de organización que incluya elementos como las costumbres, la alimentación o la vivienda; que son desde esta idea una alternativa que por una parte permite responder a los requerimientos del alumno y por otra a iniciarlo en el reconocimiento de la conciencia histórica desde lo cotidiano como persona hasta el pasado común como sociedad.

Asimismo rescatamos la necesidad de seguir profundizando en esas percepciones que se hace el niño de la Historia, para, en la medida de su descripción, lograr estar en posibilidad de cambiar desde nosotros como maestros la idea de la asignatura y de transformar la propia práctica.

Con referencia a planteamientos novedosos, sería osado proponer en la medida que los recursos curriculares existentes cuentan con suficientes elementos al menos desde tercer grado, no obstante, para el caso del primer ciclo la posibilidad de una Historia de costumbres, de vestimentas, de alimentación celebraciones es posible en la medida que se estará respondiendo a los intereses naturales de los niños a quienes el manejo de cifras y personajes les resulta simplemente intrascendente.

Al momento, se espera continuar profundizando en el tema, seguir reconociendo las percepciones infantiles entorno al contenido en cuestión, pero también desarrollando prácticas que resulten menos tediosas y más fructíferas, con el antecedente del pensamiento fabulante y creador de los niños en edad escolar.

Los resultados de la presente investigación, nos afirman la idea de que la historia sigue siendo tratada como un conocimiento acabado, incluso para los adultos, cuando se les cuestiona sobre el contenido siempre se hace desde la perspectiva de la repetición y de la presentación organizada de sucesos, evidencia de la didáctica dura y carente de reflexión que matiza la visión particular en cuestión.

Volviendo al caso de los niños, llegamos a la conclusión de que su dificultad para acceder al contexto de los contenidos históricos tiene su origen en la complejidad de representar nociones de regresión y ubicación temporal, pero también de reconocerse históricamente como parte de un devenir acontecimental.

Por lo contrario, mientras que el estudio y la didáctica de la historia sigan limitándose al manejo de datos, la posibilidad de que los niños reflexionen y accionen sobre estos contenidos se aleja, y es así, porque la historia que presentamos los docentes se da como un conocimiento acabado, sin posibilidades de reformulación, menos aun de retroalimentación esquemática con alternativas de actuar sobre otros contenidos históricos existentes.

Otro de los nodos de controversia que surgen de la investigación, es el problema que representa que en la escuela primaria, los libros de texto y los profesores sigan en la actualidad manejando una exclusiva visión historiográfica, no obstante de la riqueza que el campo ofrece con investigaciones recientes; se dice problema, porque al trabajar con exclusividad, los niños no acceden a espacios alternativos de discusión y contraste en los cuales logren deducir, elaborar y producir una idea construida críticamente sobre los sucesos históricos y sobre los sujetos de la historia.

En ese orden, el hecho de acceder a contenidos supuestamente acabados limita la creatividad de los niños, esta exclusividad historiográfica, coarta opciones de accionar reflexivo sobre los elementos de la historia, en contraparte, el acceso a la diversidad y a la investigación de contenidos inacabados se presenta como alternativa en la medida que los niños pudieran reconstruir y complementar el contenido por medio de la investigación.

BIBLIOGRAFÍA

ARIAS, Almaraz, Camilo. Didáctica de la Historia. Oasis. México. 1968

AUSUBEL.David. et al. Psicología Educativa. Trillas. 2ª Edición. México 1985.

BORDIEU, Pierre. El oficio del sociólogo. Siglo XXI. México. 1981

BORDIEU, Pierre y L. Wacquant. Capital cultural, escuela y espacio social. Siglo XXI. Madrid. 1998.

BRAUDEL, Fernand. La Historia y las Ciencias Sociales. Alianza. Madrid, España. 1989

CARRETERO, Mario, Juan Ignacio Pozo y Mikel Asencio. (comps) La enseñanza de las Ciencias Sociales. Visor. Madrid. 1989.

CARRETERO, Mario. y Margarita Limón. Aportaciones de la psicología cognitiva y de la instrucción a la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales.en Conferencia del primer autor dentro de las Jornadas sobre Psicología y didáctica. Barcelona 1992.

COLL, César. (comp) Psicología genética y aprendizaje escolar. Siglo XXI. España. 1983.

DE IBARROLA, María. La enseñanza de la Historia en Revista Básica. Año III. No. 13. México. 1996.

DEWEY, John. Democracia y educación. Morata. Madrid. 1997.

DONALDSON, M. La mente de los niños. (4ª edición) Madrid. 1997

ERCKSON, Frederick. Generación y verificación de afirmaciones en métodos cualitativos y de observación. Paidós. Barcelona. 1989.

FLORESCANO, Enrique. El nuevo pasado mexicano. Cal y arena, México. 1992.

GALVÁN, de Terrazas Luz Elena. La enseñanza de la Historia, sus imaginarios y la vida cotidiana. Revista Básica. Año III. No. 13. México. 1996.

GARCÍA, González Francisco. (Coordinador) Historia de la educación en Zacatecas: Su enseñanza y escritura. en Educando hoy. No. 3 México. 2001.

GÓMEZ, Rodríguez. Ernesto. Criterios de selección en la enseñanza de la Historia. En Revista La vasija. Núm 1, dic 97.

GONZÁLEZ, Luis. Otra invitación a la microhistoria. F.C.E. México. 1997.

HABERMAS, Jürgen. Teoría de la acción comunicativa. Vol. II. Taurus. Madrid. 1987.

HALAM, N, Roy. Piaget y la enseñanza de la Historia. El pensamiento lógico en historia. Revista de educación. vol. 19. 1967.

LAMONEDA, Mireya. ¿Cómo enseñamos Historia en el Nivel Medio Superior? En Revista mexicana de investigación educativa. Vol 3, núm enero-junio 98.

LEIF, J y G. Rustin. Didáctica de la Historia y la Geografía. Buenos Aires. Kapeluz. 1961.

LERNER SIGA, Victoria. La enseñanza de la Historia en el salón de clases. Mora. 1991.

LERNER SIGA, Victoria. La enseñanza de la Historia: Estado del conocimiento. México. 1997.

LERNER SIGA, Victoria. La vida de un niño en tiempos de la Independencia. Instituto Mora. México. 1997.

LERNER SIGA, Victoria. (comp.) Los niños, los adolescentes y el aprendizaje de la Historia. México, Fundación SNTE. 1990.

LÓPEZ, Pérez Oresta. Los retos de una nueva didáctica de la Historia. Revista Básica. Año III. No. 13. México. 1996.

MORENO, Armella Luis. La epistemología genética: Una interpretación. en revista Educación Matemática. Vol. 8 No. 3. México. 1996.

PANSZA, Margarita. Una aproximación a la epistemología genética de Jean Piaget. Revista Mexicana de Pedagogía. Sd

PEREZ, Teresa de Jesús. Francisco Larroyo y la Historia de la Educación en México. En Cuadernos del CESU Núm 34. México 1997

PIAGET, Jean. La representación del mundo en el niño. Morata. 6ª edición. Madrid 1984.

PIAGET, Jean. Seis estudios de Psicología. Ariel. Barcelona 1986.

POPKWEITZ, Thomas. La Historia en la Pedagogía. La Pedagogía como Historia. En Revista La vasija. No. 2. Abril 98.

PLUKROSE, H. Enseñanza y aprendizaje de la Historia. Morata. Madrid. 1993.

RANGEL, Ruíz. Adalberto y colaboradores. Psicología cognitiva. Revista Punto y aparte. Mayo 1997.

SACRISTÁN, GIMENO. Comprender y transformar la enseñanza. Morata. Madrid. 1995.

SACRISTÁN, GIMENO. El currículum: Una reflexión sobre la práctica. Morata. Madrid. 1998. (7ª. edición)

SALAZAR, Sotelo Julia. Problemas de enseñanza y aprendizaje de la Historia. UPN. México. 1999.

SEP. Historia y su enseñanza I. En Bibliografía básica para el fortalecimiento de las Escuelas Normales. México 1999.

SEP. Libro para el maestro. Historia 4º grado. CONALITEG. México 1994.

SEP. Libro Integrado. Primer grado. CONALITEG. México 1993.

SEP. Libro para el maestro. Historial geografía y Educación Cívica. Tercer grado. CONALITEG. México 1995.

SEP. Libro para el maestro. Conocimiento del medio. CONALITEG. México 1995.

SEP. Planes y Programas de Educación Básica. CONALITEG. México 1993.

SEP. Programa de Educación Preescolar. CONALITEG. México.

SEP. Técnicas y recursos de Investigación II. En Antología básica. UPN México 1986.

SEP. Zacatecas. Suelo metálico bajo las nopaleras. Monografía Estatal. CONALITEG. 3ª Edición. 1994.

SEP. La sociedad y el trabajo en la práctica docente. En Antología básica. UPN México 1987.

SEP. Contenidos de aprendizaje. en Antología Contenidos de aprendizaje. ISBN. 1990.

SOTO, Miguel y Samantha Álvarez. Cómo acercarse a la Historia. CONACULTA. México. 1998.

TURIEL, Elliot. Et al. El mundo social en la mente infantil. Sd

VARIOS AUTORES. Un referente ausente en la enseñanza de la Historia. El tiempo vivido y el tiempo histórico. Ponencia de investigación en Talleres Regionales de Investigación sede en Puebla.

ANEXOS

ANEXO 1. Cuadro de elementos conceptuales con referente histórico incluidos el libro de texto oficial Libro integrado para primer grado de educación primaria. 1998.

Acontecimiento histórico	Personajes	Conceptos activos	Elementos espaciales	Usos temporales	Referentes De expresión	Usos de sustantivos	Grabados
Los Niños Héroes.	Juan de la Barrera Agustín Melgar. Fernando Montes Fco. Márquez Vicente Suárez Juan Escutia	Invasión defendieron	País Castillo de Chapultepec	Años 13 de septiembre	Hace muchos años	Ejército	Dibujos de un castillo y fotografías
Independencia De México	Miguel Hidalgo Otras personas españoles	Reunió Invitó Luchar guerra	País Pueblo de Dolores México	Tiempo Época 16 de sep.	Durante mucho tiempo	Independencia	Estandarte de la Virgen de Guadalupe, objetos pirotécnicos, matracas.
Descubrimiento de América	Cristóbal Colón Habitantes	Conocían Atravesó Encontró	América Europa Mar Camino Continentes	Tiempo 12 de octubre de 1492	Hace mucho tiempo		Planisferio rústico, barcos de papel, imagen del navegante, cartas de lotería tradicional
Revolución mexicana	Porfirio Díaz Mexicanos Francisco I Madero	Pensaban Apoyo Comenzó Obligó	México País	30 años 20 de noviembre de 1910	Existió Durante tanto tiempo	Presidente e Gobierno Mando Debía	Petate tradicional, mazorca, armónica, fotografías antiguas de Madero y Díaz
Constitución De 1917	Mexicanos Niños Niñas	Asistir	México Escuela	5 de febrero de 1917		Derechos Deberes Constitución	Útiles escolares rudimentarios, fotografías antiguas, niñas con rebozo.
El día de la Bandera	Gente Mexicanos	Celebramos	País Tierra Ríos Lagos México	24 de febrero		Representa Símbolo Fiesta	Bandera de papel incrustada en cuadro rústico.
Expropiación petrolera	Lázaro Cárdenas Gente Mexicanos	Celebramos Apoyado Logró	País	18 de marzo de 1938 día		Riqueza Petróleo Expropiación Presidente	Billete antiguo con fotografía de Lázaro Cárdenas, camión tanque, torre petrolera con bandera.
Nacimiento de Benito Juárez	Benito Juárez Personas Pueblos	Celebramos Nacimiento Luchó		21 de marzo de 1806		Presidente respeto	Retrato de Juárez con borregas de juguete
La batalla de Puebla	Franceses	Defendió derrotó	País Francia Puebla	5 de mayo de 1862		Ejército	Retablo de la batalla con elementos rústicos.

ANEXO 2

CUESTIONARIO A DOCENTES # 1

De la manera más atenta se le solicita conteste las siguientes preguntas, intente rescatar los elementos de su práctica cotidiana.

- 1.- ¿Para que se enseña Historia en la escuela primaria?

- 2.- Mencione las estrategias más frecuentes al abordar los contenidos de Historia

- 3.- Mencione los recursos didácticos que use con mayor frecuencia al trabajar dicha asignatura.

- 4.- ¿Cuánto tiempo dedica semanalmente en la clase de Historia?

- 5.- ¿Cómo evalúa los logros obtenidos en dicha asignatura?

- 6.- En que dimensión del proceso de enseñanza de la Historia encuentra mayores dificultades
 - a) En el trabajo con los contenidos
 - b) En los materiales didácticos
 - c) En las estrategias de enseñanza
 - d) En el proceso de aprendizaje de los alumnos

Grado que trabaja _____ Años de servicio _____ Estudios _____

ANEXO 3

CUESTIONARIO PARA ALUMNOS # 1

1.-Subraya las formas que use el maestro para dar las clases de Historia

- a) lectura b) cuestionarios c) resumen c) dibujos d) narración
e) explicación f) investigación g) escenificaciones h)visita a lugares
i) entrevistas j) otras_____

2.- ¿Cuáles materiales usas más en las clases de Historia?

- a) libro de texto b) cuaderno c) Monografías d) cartulinas – hojas
e) ninguno f)pizarrón otros_____

3.- ¿Cómo te califican en la clase de Historia?

- a) Con exámenes b) Cuestionarios c) Participaciones en clase
d) resúmenes e) Trabajos con monografías f) Tareas

4.- ¿Qué es lo que más te gusta de la clase de Historia?

5.- ¿Qué no te gusta de la clase de Historia?

Grado que cursas_____ Edad_____

ANEXO 4

Cuadro de respuestas de niños entre seis y once años de edad sobre la pregunta ¿Hace cuánto sucedió? En el que se observa la inmadurez de las nociones temporales con relación al tiempo físico, pero también al tiempo histórico en referencia a la edad biológica.

EDAD	EXPRESIONES MAS FRECUENTES
SEIS Y SIETE	Como setenta días, Hace como 15 días, 20 años o más, 180 días Hace mucho, 15 días, 20 meses, Como 2000 años, Hace 40 días como en el mes de agosto, Hace 40 años o 30, Mucho como 20 años, Sucedió 18 años después de lo que está pasando aquí, Hace 1978, Como 4000 años, Hace como 20, No sé, Hace mucho como 100 años, Desde hace 5 años, Antes como 8 meses, 5000 mil millones de años,
OCHO Y NUEVE	Hace 1087 años, Hace mucho, En 1987, Hace 505 años, 800 años, 13 de 1847, Hace 100 años, Hace 13 años, Hace 803 años, Hace 25 años, En 1966, Muchos millones de años, El día 1998 a las diez de la noche, En 1987, Mucho como hace 10 años.
DIEZ Y ONCE	El 13 de septiembre, Hace como 800 años o más, Hace mucho como 1900 o 1987, Hace 13 años, Más de 500 años, En 1500 y algo, El 15 de septiembre, El 12 de octubre, En 1810, 300 o 200 años después de la Independencia, 486 años.