

UNIVERSITAT AUTÒNOMA DE BARCELONA

**Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura,
y de las Ciencias Sociales**

**Programa de Doctorado
en Didáctica de las Ciencias Sociales**

**El pensamiento histórico en la educación primaria:
estudio de casos a partir de narraciones históricas**

Gabriela Margarita Soria López

Director: Antoni Santisteban Fernández

Agosto 2014

Eduardo

*Por todas tus enseñanzas y porque siempre
estarás presente para alumbrar el camino,
a pesar de tu partida.*

AGRADECIMIENTOS

Terminar este trabajo de investigación es un privilegio pues he tenido la fortuna de recibir lo mejor de muchas personas e instituciones.

Mis padres, Carmen y Víctor, una vez más, me ofrecieron su apoyo incondicional para alcanzar una nueva meta.

Mis hermanas y hermanos, Eugenia, Alberto, Javier, Manuel y Carmen, me acompañaron con sus consejos, cariño y tiempo.

Mi asesor, Antoni, me ofreció su confianza, tiempo y sabiduría durante todo el proceso.

Mi amiga Tere Garduño no sólo alumbró mi camino a través de sus reflexiones y conocimientos sobre el pensamiento infantil, también me brindó su apoyo y cariño.

Mis colegas de la Universidad Pedagógica, Julia, Víctor, Rosalía, Xavier y Mónica Calvo, me acompañaron institucional y académicamente a lo largo de este proceso de formación.

Mi compañero de vida, JC, y nuestros hijos, Mariana y Carlos, como siempre, me acompañaron con su amor y apoyo incondicional

Gracias al *Instituto de Investigaciones Pedagógicas A.C.* por abrirme las puertas de la Escuela Activa Paidós para realizar el estudio. Las niñas y los niños, al igual que la planta docente siempre mostraron disposición para el desarrollo del estudio.

Agradezco la Universidad Pedagógica Nacional por el apoyo institucional.

A todas y todos, gracias.

INDICE

INTRODUCCIÓN.....	5
PRIMERA PARTE	
CONSTRUCCIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO:	
SU CONCEPTUALIZACIÓN Y METODOLOGÍA.....	19
I. ORIGEN DE LA INVESTIGACIÓN.....	21
1. Preguntas y objetivos.....	28
2. Supuestos	29
II. EL PENSAMIENTO HISTÓRICO: SU CONCEPTUALIZACIÓN Y SU	
ENSEÑANZA.....	31
1. Su conceptualización.....	32
2. Las dimensiones epistémicas y procedimentales del pensar	
históricamente.....	37
3. Pensamiento histórico y ciudadanía.....	41
4. Pensamiento histórico y narrativa histórica escolar.....	42
a. La narrativa histórica: sus reglas y configuración.....	43
b. Narrativa y conciencia histórica.....	47

III. METODOLOGÍA.....	51
1. El estudio de caso en la investigación cualitativa.....	52
2. La muestra y el contexto de investigación.....	54
- La Escuela Activa Paidós y su proyecto educativo: singularidades en torno al desarrollo del pensamiento histórico y el lugar que ocupa la narración histórica	55
3. Diversos escenarios y herramientas para la construcción de respuestas	62
a. Observación participante en el aula.....	65
b. Entrevistas en profundidad: “explorado la totalidad de su comprensión”	67
4. Proceso de análisis	69
5. Construcción de matrices a partir de un modelo conceptual para la formación del pensamiento histórico en la escuela primaria.....	72
6. Construcción de la historia personal como instrumento para visibilizar el trabajo epistémico relacionado con la noción de pensamiento histórico....	75
- Diseño de la estrategia de construcción de la historia personal ...	76
7. Construcción del informe de investigación final	80
IV. UN MODELO CONCEPTUAL DE PENSAMIENTO HISTÓRICO PARA LA ESCUELA PRIMARIA	81
1. La construcción de una estructura temporal	83
- El esquema espacio-temporal	85
2. La causalidad y la construcción de un modelo de análisis de la sociedad y de los procesos sociales	86
3. Los conceptos de primer orden en el pensamiento histórico.....	87

SEGUNDA PARTE. RECONSTRUCCIÓN DEL PROCESO DE ELABORACIÓN DE NARRATIVAS HISTÓRICAS ESCOLARES Y ANÁLISIS DE LOS TEXTOS FINALES.....	93
V. PROCESO DE CONSTRUCCIÓN DE LA NARRACIÓN HISTÓRICA EN SU MODALIDAD DE GUIÓN DE TEATRO HISTÓRICO.....	95
1. Recuperación de representaciones previas: presentación de un modelo analítico para la construcción de explicaciones históricas multicausales como “acto de ensamblaje”	96
a. Los contenidos: selección y secuencia de los conceptos de primer orden	97
b. El mapa histórico como vehículo para visibilizar un modelo de analítico de la sociedad y para establecer relaciones	100
• Recuperar ideas y explicaciones iniciales del estudiantado a través de la construcción de mapas históricos.....	102
• Aprender a “ensamblar” la explicación histórica mediante la construcción de mapas históricos.....	108
2. Tematización.....	118
a. Primer momento: periodización general.....	119
b. Segundo momento: tematización en parejas.....	123
3. Trabajo con fuentes como proceso de construcción de respuestas.....	124
4. Construcción de la trama	125
5. Elaboración de diálogos.....	127
6. Revisión de los guiones de teatro histórico por parte de la docente	127
• Guión sobre la etapa de Morelos.....	129
• Correcciones del guión del Imperio de Iturbide y la Constitución de 1824	132
7. Elaboración de la versión final del guión a cargo de la docente.....	133
8. El guión completo como un juego entre diacronía y sincronía: un cierre necesario	135

VI. ANÁLISIS DE LAS NARRACIONES HISTÓRICAS EN SU FORMATO DE GUIÓN HISTÓRICO	137
1. ¿Qué historia quisieron contar las niñas y los niños?	138
a. Las conspiraciones.....	141
• Guión de las conspiraciones de 1808.....	142
• Guión de la conspiración de Querétaro.....	144
b. Etapa de Hidalgo.....	146
• Guión sobre el fusilamiento de Hidalgo.....	151
c. Etapa de Morelos.....	152
d. Etapa de Guerrero.....	156
e. Plan de Iguala. Corona para Fernando VII.....	160
f. Entrada del Ejército Trigarante a la ciudad de México.....	161
g. Iturbide emperador.....	162
2. Aspectos generales.....	164
a. Temporalidad.....	164
b. La interpretación.....	168
c. La imaginación.....	170
d. La representación teatral.....	172
VII. LA ESTRATEGIA DE ELABORACIÓN DE LA HISTORIA PERSONAL: APLICACIÓN Y ANÁLISIS	177
1. Evocación y recogida de datos a partir de la resolución del cuestionario.....	177
a. Preguntas sobre el pasado.....	177
b. Trabajo con fuentes.....	181
c. Descripción del documento personal.....	184
d. Preguntas sobre el presente.....	185
e. Preguntas sobre el futuro.....	186
f. Preguntas sobre cambios y continuidades.....	190
g. Construcción de la periodización.....	194
h. Clasificación y secuencia temporal.....	198

2. Descripción analítica de los textos elaborados.....	198
a. Texto tipo inventario.....	199
b. Descripción por periodos.....	200
c. Textos estructurados a partir de “ideas eje”.....	202
d. Construcción de trama.....	207
3. Aspectos generales en el manejo de variables temporales y de razonamiento.....	209

TERCERA PARTE

LOS HALLAZGOS Y LA CONSTRUCCIÓN DE ALGUNAS RESPUESTAS EN TORNO A LA CONCEPTUALIZACIÓN Y FORMACIÓN DEL PENSAMIENTO HISTÓRICO DESDE LA ESCUELA PRIMARIA.....	215
---	------------

VIII. VISIÓN COMPARATIVA ENTRE LA ESTRATEGIA DE CONSTRUCCIÓN DE NARRATIVAS HISTÓRICAS EN SU FORMATO DE GUIÓN DE TEATRO HISTÓRICO Y DE HISTORIA PERSONAL.....	217
---	------------

1.. Diferencias entre los objetivos de la estrategia de construcción de la historia personal y el guión de teatro histórico.....	217
2. Actividades y tareas implicadas en el diseño de cada estrategia.....	219

IX. ALGUNAS RESPUESTAS.....	223
------------------------------------	------------

X. REFLEXIONES FINALES.....	234
------------------------------------	------------

BIBLIOGRAFÍA.....	237
--------------------------	------------

ANEXOS.....	245
--------------------	------------

Anexo I. La enseñanza de la historia en el Proyecto Educativo Paidós.....	247
Anexo II: Entrevistas: ¿qué aprendiste?	287
Anexo III. El guión de teatro histórico. Sexto grado.....	303

(...) la formación del pensamiento histórico.

Un viejo reto, una renovada aspiración, ¿una utopía?
Joan Pagès (2009)

INTRODUCCIÓN

La formación del pensamiento histórico en la escuela obligatoria, como bien señala Santisteban (2010: 3), es una empresa difícil, pero a la que no podemos renunciar.

Su dificultad no sólo se explica por la complejidad del trabajo cognitivo que demanda su desarrollo, sino también en la falta de claridad de los dispositivos didácticos pertinentes para desencadenarlo y sostenerlo de manera intencional y sistemática desde el espacio escolar. Para que un pensamiento sea cultivado históricamente se precisa de una enseñanza que movilice un entramado conceptual vinculado con la forma de razonar de la ciencia histórica.

Wineburg (2001) sostiene que el pensamiento histórico, “en su forma más profunda, no es ni un proceso natural, ni tampoco algo que brota del desarrollo cognitivo. Su formación, considero, en realidad va en contra de la naturaleza de la manera en la que pensamos comúnmente, una de las razones por las cuales es mucho más fácil aprender nombres, fechas e historias, de lo que significa cambiar la estructura mental básica que utilizamos para comprender el pasado” (p. 7).

Diversos estudios sobre el pensamiento infantil muestran la dificultad del alumnado para comprender el carácter interpretativo de la historia y la relatividad del conocimiento histórico (Carretero y Montanero, 2008).

No obstante, estas dificultades no dependen exclusivamente de las posibilidades o limitaciones cognitivas del alumnado, sino también de los materiales y métodos de enseñanza, que por lo general están centrados en una

visión factual y cerrada de la historia (Carretero, Jacott, y López Manjón, 2002a).

Para desarrollar la capacidad de pensar históricamente, hace falta algo más que enfrentar al alumnado a la forma de razonar de la ciencia histórica o apropiarse significativamente de la información histórica. Ante todo, supone un trabajo simultáneo y no exclusivo, alrededor del desarrollo de tres tipos de conocimiento, a saber: el *conceptual de primer orden*, asociado a información histórica, el *conceptual de segundo orden* vinculado con las nociones necesarias para la comprensión de la historia como una disciplina –tiempo histórico, causalidad, cambio y empatía– y, finalmente el *conocimiento procedimental* (Carretero y Montanero, 2008; Lee y Ashby, 2000).

Sin embargo, una tendencia, tanto en el diseño curricular, como en las aulas, es la de diluir o privilegiar un tipo de conocimiento sobre otro.

Lee (2011) plantea que las visiones que polarizan *habilidades vs contenido*, al igual que otras como *tradicional vs. progresivo y/o centrado en el niño vs. centrado en el contenido*, desmerecen la discusión en torno a la enseñanza de la historia y evitan el debate serio y productivo.

Desde esta óptica, conviene conceptualizar y estudiar la noción de pensamiento histórico escolar desde un enfoque multidimensional que permita visibilizar la singularidad que adopta cada uno de sus componentes, así como de su interdependencia.

En esta perspectiva dinámica y compleja del pensamiento histórico se inserta el estudio de la narración histórica escolar que se propone en la presente investigación, ya que se pretende documentar el proceso de configuración de la misma bajo la consideración de “aprehender”, analíticamente, la actividad cognitiva que entraña y, por tanto, clarificar su contribución al desarrollo del pensamiento histórico.

Esta orientación constituye una de las aportaciones de esta investigación pues la mayoría de los estudios que abordan el tema de la narrativa histórica lo hacen al margen de su proceso de producción y de la visión de los autores. Este tipo de aproximaciones no siempre resultan pertinentes en el campo de la

didáctica de la historia, pues limitan la explicitación de la génesis de un complejo proceso e impide reconocer las dificultades que enfrentan niñas y niños para desarrollar el pensamiento histórico.

La investigación que en este documento se presenta se adhiere a una línea de trabajos que plantean el estudio de la narrativa histórica en el ámbito del proceso de enseñanza y aprendizaje, ya que éste brinda la posibilidad de reunir información que explique el desempeño del alumnado (Vinten-Johansen y McDiarmid, 1997).

Para documentar el proceso de producción de narrativas históricas se optó por una metodología cualitativa, en su modalidad de estudio de casos, ya que el objeto de estudio reúne características que lo convierten en una experiencia educativa singular.

Como todo estudio de casos su naturaleza está dada tanto por “lo que tiene de único, como por lo que tiene de común” (Stake, 2010:15). La especificidad del centro educativo donde se realizó la investigación, la Escuela Activa Paidós, se explica a partir de dos cuestiones fundamentales. Por un lado en la prioridad que asigna a la formación socio-histórica en su proyecto educativo –aspecto poco común en México–, así como en la particularidad que adopta la estrategia de narración histórica escolar en su modalidad de guión de teatro histórico, en tanto ésta se proyecta como una estrategia básica para promover habilidades y conocimientos vinculados con la forma de razonamiento de la ciencia histórica. Por otro, la dinámica de configuración de su propuesta educativa sustentada en una visión crítico-creativa del quehacer docente.

Esto último no es un asunto menor que deba pasar inadvertido ya que es precisamente esta dinámica la que visibiliza los mecanismos que favorecen la construcción de alternativas pedagógicas viables y pertinentes que respondan a las dificultades que se presentan cotidianamente en las aulas.

Entre las características que hacen de la Escuela Activa Paidós un espacio común está su incorporación a las formas de gestión de la Secretaría de Educación Pública (SEP), lo cual significa sujetarse a las disposiciones y regulaciones curriculares mexicanas que esta institución determina.

Abordar metodológicamente el estudio del pensamiento histórico a través de la narración histórica, en el contexto de un estudio de casos, significó contemplar diversas herramientas para la recolección y análisis de datos, tales como la observación participante y la entrevista en profundidad.

Cabe señalar que la entrevista, especialmente la realizada con los alumnos, se convirtió en una herramienta estratégica –una especie de ejercicio metacognitivo por parte de los autores de las narraciones–, para reconocer y explicitar los procesos de razonamientos desplegados por los alumnos en la elaboración de las narraciones.

Se incluyó la aplicación de la estrategia de construcción de la historia personal como una tercera herramienta, con la finalidad de profundizar en el conocimiento de la forma de razonar del alumnado. Dicha estrategia constituye un recurso importante para aproximar al alumnado a la forma de razonar de la historia, sin la dificultad que conlleva el manejo del conocimiento histórico.

Esta última consideración resulta importante en tanto la complejidad del pensamiento histórico no sólo radica en la actividad cognitiva que entrañan los conceptos de segundo orden. Los de primer orden, vinculados con la información y conceptos históricos, son difíciles de manejar por parte del alumnado. La estrategia de la construcción de la historia personal permite afrontar tal dificultad a través del estudio de realidades asequibles a las niñas y los niños, como lo es su propia historia de vida.

De este modo la observación, la entrevista a profundidad y la aplicación de la estrategia de construcción de la historia personal, se configuran como las herramientas básicas para generar la información pertinente para explicitar la presencia de un trabajo cognitivo en la elaboración de la narración histórica escolar.

Este documento se ha organizado en tres partes: la construcción del objeto de estudio, la descripción analítica del proceso de elaboración de narrativas históricas y los resultados.

La primera parte agrupa cuatro capítulos, los mismos que dan a conocer los aspectos básicos de la construcción del objeto de estudio, tales como el origen

del la investigación y sus objetivos, la conceptualización de las nociones básicas y la metodología.

El primer capítulo expone el planteamiento que da origen al trabajo de investigación, al igual que las preguntas, los objetivos y los supuestos. En el segundo se detalla la conceptualización de las nociones de pensamiento histórico y narración histórica escolar, con la finalidad de esclarecer sus componentes y sus puntos de encuentro. Se retoma la perspectiva de Ricœur para conceptualizar a la narrativa histórica, en tanto sus reflexiones permiten distinguir las características que la convierten en un acto crítico-creativo y sus implicaciones como objeto de enseñanza.

El capítulo tercero está dedicado a la metodología y se inicia con la definición del estudio de casos en la investigación cualitativa y las particularidades que hacen a la Escuela Activa Paidós y su proyecto educativo un objeto de estudio pertinente. También se detallan las herramientas y los escenarios utilizados para reunir la información y el proceso de análisis.

Esta primera parte del documento cierra con el capítulo cuatro donde se detallan los rasgos distintivos de un modelo conceptual sobre pensamiento histórico para el nivel de educación primaria. Dicho modelo se configuró a partir del análisis del material empírico reunido en esta investigación, el cual revela características distintivas alrededor de la noción de tiempo histórico, así como de los conceptos de primer y segundo orden.

La segunda parte del documento tiene la finalidad de mostrar el proceso de construcción de las narraciones históricas y la descripción analítica del texto narrativo elaborado, en su modalidad de guión de teatro histórico y de la historia personal.

Los capítulos cinco y seis se ocupan de la descripción de la estrategia de construcción de guiones de teatro histórico y el análisis de los textos generados. En el quinto capítulo se puntualizan las diferentes actividades que conforman el proceso de producción de los guiones de teatro histórico, dando cuenta de la complejidad del trabajo epistémico que supone la forma de razonar de la ciencia histórica, y de la manera en que el Proyecto Educativo

Paidós lo afronta pedagógicamente, a través de la siguiente secuencia de trabajo: actividades previas, tematización, trabajo con fuentes, construcción de la trama, elaboración de diálogos, revisión de los guiones por parte de la docente y la elaboración de la versión final.

Cabe señalar que las actividades previas constituyen un momento necesario del proceso de elaboración de los guiones de teatro histórico, ya que éstas dotan al alumnado de los elementos básicos para afrontar el reto de configurar su propia narración. El capítulo seis presenta una descripción analítica de la versión final del guión de teatro histórico, con la cual se evidencia la actividad epistémica desencadenada en su elaboración.

En el capítulo siete se describe el proceso de trabajo desplegado alrededor de la aplicación de la estrategia de la historia personal y los textos producidos. Se definen los cinco momentos que conforman la estrategia, a saber: recogida de información sobre la propia vida del estudiante, su periodización, búsqueda de elementos de simultaneidad entre la historia personal y hechos históricos a nivel local y/o internacional, clasificación y construcción de una secuencia, y, finalmente, la escritura del texto narrativo. Del mismo modo se presentan los textos creados por el alumnado.

La tercera parte de este documento está estructurada para mostrar los hallazgos de la investigación y consta de dos capítulos; el octavo, revela las diferencias y similitudes en las tareas cognitivas propuestas en cada una de las estrategias de narración histórica escolar. El análisis comparativo entre estas permite distinguir algunas cualidades del trabajo epistémico en el pensar históricamente del estudiantado de la escuela primaria.

Por su parte, el noveno y último capítulo presenta una primera aproximación a la construcción de respuestas alrededor de las preguntas que dieron origen a este trabajo de investigación, es decir, ¿cómo se forma el pensamiento histórico en la escuela primaria, cómo podemos analizarlo a partir de las narraciones históricas y cómo podemos mejorarlo?

PRIMERA PARTE

CONSTRUCCIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO: SU CONCEPTUALIZACIÓN Y METODOLOGÍA

CAPÍTULO I. ORIGEN DE LA INVESTIGACIÓN

El tema de la narración como el centro de interés de esta investigación responde a las problemáticas vinculadas con su conceptualización y uso en las aulas para la enseñanza de la historia.

En México son pocos los trabajos que abordan la narrativa histórica en el marco de la enseñanza de la historia; por lo general, constituyen reflexiones teóricas sobre su conceptualización y su importancia para la formación histórico-social del alumnado. No obstante, en las dos últimas décadas los avances en la investigación en didáctica de la historia a nivel internacional, permiten definir a la narrativa histórica como “punto de acceso” a la forma de razonamiento propia de la ciencia histórica. En este contexto, la perspectiva alrededor de la narrativa, centra su atención en su dimensión crítico-creativa y en la posibilidad de dotar de sentido e inteligibilidad al estudio del pasado (Vass, 2004; Hawkey, 2003; Salazar, 2006; Carretero y López 2009; Levstik y Barton, 2008; Barton, 2010; Matozzi, 2004; Henríquez, 2010; Frost, 2012).

De acuerdo con Salazar (2006,12-13; 15) la narrativa es “la forma natural que asume la escritura de la historia para hacer inteligible su conocimiento. Narrar es configurar una historia, crear una representación de lo real [...] es una forma de pensar, una estructura que nos permite organizar nuestro conocimiento y un vehículo en el proceso de la educación, particularmente en las ciencias humanas”.

Sin embargo, el trabajo cotidiano en las aulas de la mayoría de las escuelas no parece corresponder a esta visión. Salazar (2006) considera que la narrativa en el espacio escolar está muy lejos de favorecer los procesos de razonamiento propios de la disciplina histórica ya que “en las aulas no enseña a hacer inteligible el conocimiento histórico, sino a memorizar la información”, siendo la narración el instrumento fundamental.

En esta perspectiva, la escuela enseña a consumir las narraciones creadas por otros, al mismo tiempo que transmite una visión estática y cerrada sobre la historia, sustentada en interpretaciones únicas.

De acuerdo con Levstik y Barton y (2004, citado por Carretero y López, 2009: 84) “es fácil olvidar que [la narrativa histórica] ha sido intencionalmente construida y que constituye una herramienta que media nuestro conocimiento de la historia, pero que, pese a su abundante uso y a su familiaridad, no «son» la historia. Las narrativas son producidas por personas concretas que deciden qué actores intervienen en ellas, cuándo y dónde empiezan los acontecimientos y cuándo y dónde acaban. Las narrativas, en este sentido, “pasan de ser una herramienta, a constituir la historia en sí misma” (Carretero y López, 2009: 86).

En este contexto el proceso de producción de narrativas permanece desdibujado, a pesar de que es precisamente en este proceso donde se sitúa la posibilidad de desencadenar tareas y retos cognitivos vinculados con la forma de razonamiento de la ciencia histórica. Vinten-Johansen y McDiarmid (1997) consideran que “en la mayoría de las aulas el propósito de producción escrita de los alumnos está orientada a evaluar, no a consolidar o ampliar el aprendizaje. Hay poca investigación sobre los procesos de producción escrita en el aula”. En su mayoría el tema de la narrativa es cada vez más recurrente para abordar el estudio de las ideas del alumnado sobre la historia (Levstik y Barton, 2008).

Vinten-Johansen y McDiarmid (1997) señalan la importancia de visibilizar este proceso de construcción, especialmente para los docentes en formación, como mecanismo para innovar la práctica docente y hacer de ésta una experiencia significativa para los alumnos. Su investigación sostiene que el aprendizaje de la historia supone aprender a componer las narraciones históricas, es decir, a reconocer y apropiarse de las reglas y convenciones que rigen la escritura histórica. En la perspectiva de estos autores, se trata de un proceso de aprendizaje paulatino que supone “enseñar a los alumnos, de manera explícita, las formas de escritura de la historia mediante mecanismos que hagan transparente cada paso del proceso” (1997: 38).

De acuerdo con Holt (1995), las narrativas incluyen formas del pensar históricamente y algunas habilidades del historiador, y es imperativo que enseñemos cómo se construyen.

Otra línea de investigación que abona al conocimiento de la producción de narrativas en el ámbito escolar lo constituyen algunos trabajos desarrollados en el Reino Unido, en el marco de una investigación de largo plazo y de una formación más sistemática. Entre estos, los de Vass (2004) y de Cooper (2011) constituyen dos referente importantes alrededor de la forma en la que se generan procesos de construcción de narraciones por parte del alumnado de primaria. Ambos trabajos dan cuenta, tanto de la docencia como de sus efectos en el alumnado.

Una particularidad del trabajo de Vass (2004) y el de Vinten-Johansen y McDiarmid (1997) es la introducción de un componente metodológico fundamental para la comprensión del proceso de producción, a saber: entrevistar a los autores de las narraciones (en el primer caso niñas y niños de escuela primaria; en el segundo, futuros maestros de historia en formación) para conocer su punto de vista en torno a la configuración de sus historias, no sólo en términos del contenido del mismo, sino en relación con decisiones metodológicas para su construcción. Ambos trabajos reportan el proceso metodológico seguido para la construcción de las narraciones, considerando la visión de los autores.

Este tipo de trabajos de investigación permite comprender la trascendencia de un enfoque metodológico que inserta el objeto de estudio en el contexto de su producción, ya que posibilita el descubrimiento de aspectos no previstos.

Los hallazgos de Vinten-Johansen y McDiarmid (1997) revelan que la mayoría de los estudiantes universitarios “parecen manifestar mayor aprendizaje en el discurso oral, que en el escrito. Al hablar, los estudiantes están mucho más dispuestos a asumir riesgos intelectuales, como exponer sus teorías iniciales o explicaciones preliminares, también se muestran mucho más expertos para respaldar sus teorías, y más analíticos sobre las ideas e interpretaciones de los demás. El problema pedagógico es: ¿cómo podemos ayudar a los estudiantes a utilizar habilidades y disposiciones similares que sustenten su escritura?” (p. 39).

En este escenario, la investigación en didáctica de la historia no sólo demanda un abordaje más inductivo que coadyuve a explorar aspectos no previstos en la producción de narrativas históricas, sino también a realizar estudios a largo plazo que muestren el impacto de una docencia sostenida:

Para aumentar las oportunidades de que la investigación futura tenga un impacto significativo en la didáctica de la educación, ésta tiene que incluir investigaciones en clase intensivas y a largo plazo. [...] Sólo entonces podrán llegar a conclusiones sobre el efecto, no simplemente de un enfoque general (como por ejemplo una pregunta o el uso de la expresión escrita) específicos de estos métodos docentes. Aunque algunas investigaciones en clase incluyen este tipo de observación detallada, la mayoría lo hacen a corto plazo, a veces durante algunas semanas, a veces sólo durante unas pocas horas. Dada la complejidad del aprendizaje histórico, y dado que muchos cambios en las ideas de los estudiantes parece que tengan lugar sólo después de una docencia sostenida y a largo plazo, los estudios breves es probable que no proporcionen las evidencias necesarias para llegar a conclusiones significativas sobre el efecto de las prácticas docentes (Barton, 2010:106).

Las consideraciones de Barton reiteran la necesidad de perfilar diseños metodológicos que contemplen el contexto en el que se producen las experiencias educativas y promuevan la indagación detenida.

Las consideraciones anteriores constituyen el punto de partida de la presente investigación, es decir, la pretensión de estudiar la narrativa histórica en su modalidad de guión de teatro histórico, no sólo responde al interés por documentar el contexto de su producción, sino también a la necesidad de explorar el impacto de un proyecto educativo de largo plazo en la formación del pensamiento histórico del alumnado. El centro educativo¹ donde se realizó la investigación, la Escuela Activa Paidós, cuenta con un proyecto educativo que plantea la formación socio-histórica como una tarea cotidiana. Dicho proyecto mexicano, nace en 1971 en el marco de múltiples problemáticas y bajo una dinámica de construcción colectiva, donde maestros, alumnos, padres de familia y autoridades, son participes en las soluciones.

¹ Para mayores detalles ver Anexo 2.

Conviene añadir que en el Proyecto Educativo Paidós (PEP), la noción de pensamiento histórico aparece como una de las finalidades de enseñanza de la historia, la cual es definida de la siguiente manera:

Pensar históricamente significa reflexionar permanentemente no sólo sobre las diferencias y similitudes, origen, continuidad y cambio en formas de vivir y de pensar de diversos pueblos, cercanos y lejanos en el tiempo y en el espacio, sino también, sobre la manera en la que entendemos y nos integramos al mundo social y cultural al que pertenecemos adoptando responsabilidades y enriqueciéndonos con su diversidad. Para enfatizar la idea anterior, estamos convencidos de que si no se insiste en considerar a niñas y niños dentro del mundo social actual, difícilmente podrán comprender críticamente la vida de los pueblos a través del tiempo. Vaya en este sentido la reflexión sobre el papel de la enseñanza de la Historia en el Siglo XXI. Ver el presente y comprender el pasado, así como ver desde el pasado lo que se heredó al futuro (Colectivo Paidós, 2004).

De acuerdo con lo anterior, en el PEP, el pensar históricamente supone el desarrollo de conceptos diversos, tanto de primer, como de segundo orden, al igual que con actitudes y valores para la convivencia democrática.

En el Cuadro 1 se evidencia la manera en la que el PEP concibe y explicita la construcción del pensamiento histórico. En dicho cuadro se muestran las finalidades y estrategias, las cuales se agrupan en siete categorías. Las primeras cuatro –*Nociones espacio temporales, Empatía histórica y contextualización, Interpretación de la historia a través de la investigación escolar y Representación de la historia*– están asociadas a la forma de razonar de la ciencia histórica y las tres últimas con la formación social para la autonomía.

Cuadro 1. Estrategias para la enseñanza de la historia en el Proyecto Educativo Paidós

Nociones espacio-temporales		Empatía histórica y contextualización	
Estrategias	Propósito	Estrategias	Propósito
Registros	Desarrollar la temporalidad.	Juicio histórico/Debates	Estimular el proceso de descentración y construcción del esquema de causalidad.
Tira histórica	Apoyar el proceso de construcción de la noción de tiempo histórico desde su perspectiva cronológica (cambio, causalidad, orden, secuencia, duración) y a la relación espacio-tiempo.	Periódico histórico	Promover procesos de descentración y construcción del esquema de causalidad.
Mapas históricos	Estimular el desarrollo del esquema de espacio y sus relaciones temporales (causalidad espacio-temporal).	Escenificaciones en el aula	Contribuir al proceso de descentración, considerar diversos puntos de vistas.
Historietas históricas	Contribuir al proceso de construcción del esquema de cronología, causalidad y cambio.	Teatro histórico	Desarrollo de la noción de tiempo histórico.
Interpretación de la historia a través de la investigación escolar		Representación de la historia	
Estrategias	Propósito	Estrategias	Propósito
Conferencias infantiles	Selección y análisis de información en diferentes fuentes Organización y exposición de la información consultada utilizando diferentes lenguajes como medio de expresión del conocimiento.	Elaboración de guiones	Construir una interpretación propia de los acontecimientos y procesos históricos, como producto del proceso de investigación individual y/o colectiva. Presentar la escenificación a la comunidad.
Problematización durante cualquier actividad	Desarrollar la habilidad de plantear preguntas e hipótesis en torno a una temática.		
Resúmenes	Sintetizar las informaciones sobre los hechos históricos.	Libro de historia de niñas y niños	Construir una interpretación propia de los acontecimientos y procesos históricos.
Lectura/revisión cuentos históricos para niños	Conocer formas de vida de diversas épocas a través de literatura especializada para niños.		
Formación social para la autonomía		Construcción de la Identidad	
Estrategias	Propósito	Estrategias	Propósito
Reglamentos	Iniciar a los educandos en la toma de decisiones colectivas y aprender a respetar dichas decisiones. Conocer y hacer uso de los derechos de niñas, niños, hombres, mujeres y de cualquier ser vivo que integra la comunidad educativa.	Ceremonias cívicas	Construcción de una imagen positiva de sí mismo al reconocer su identidad.
Asambleas	Aprender a respetar y aceptar las diferencias. Utilizar los mecanismos institucionalizados para exponer y resolver diferencias.	Fiestas colectivas	Construcción de una imagen positiva de sí mismo al reconocer y valorar su identidad cultural.
Comisiones	Iniciar a los educandos en el cuidado y mantenimiento de cada elemento que compone el espacio escolar.	Integración nacional	Representación de la distribución de elementos naturales y culturales en el espacio geográfico.
Actitudes y valores para la convivencia			
Estrategias		Propósito	
Cualquier actividad que se desarrolle en el espacio escolar (aula, patio, juegos, dirección, salón de maestros, etc.):		Construir un ambiente de trabajo regulado por la participación democrática en un marco de las reglas y compromisos, así como de la apertura, el respeto y la aceptación de las diferencias.	
Fuente: Soria, G. (2012) <i>El desarrollo del pensamiento histórico. Entre lo posible y lo deseable en la enseñanza de la historia</i>. México: Instituto de Investigaciones Pedagógicas. A.C.			

La atención concedida a la representación de la historia en el Proyecto Educativo Paidós, a través de la producción de guiones de teatro histórico, es un elemento distintivo, ya que en las aulas de las escuelas primarias de nuestro país la enseñanza de las reglas y convenciones para la escritura de la historia están ausentes.

De acuerdo con el PEP el guión de teatro histórico se configura como una forma de narración histórica a la cual se le dedica tiempo, no sólo para la construcción del guión en las sesiones de la clase de historia, sino también para su escenificación.

No obstante, en un primer acercamiento al estudio del contenido y estructura de los guiones de teatro histórico elaborados por el alumnado de la Escuela Activa Paidós, la explicación de los acontecimientos y procesos históricos narrados muchas veces adolecen de simplificaciones, a pesar del trabajo intensivo alrededor de la investigación y razonamiento. Aunque, por otro lado, también se advierten “chispazos” en cuanto a la interpretación histórica multicausal.

¿La tendencia a simplificar la explicación causal histórica es consecuencia de la metodología de enseñanza y por tanto evidencia su poca pertinencia para favorecer el desarrollo del pensamiento histórico? ¿Se trata más bien de un obstáculo cognitivo inherente a las escolares de primaria difícilmente superable a pesar de una intervención docente sistemática y pertinente?

¿Acaso estos “chispazos”, coexisten, necesariamente, con la simplificaciones, pero constituyen evidencias de la formación del pensamiento histórico?

¿Si es así, qué intervenciones docentes a largo y corto plazo promueven estos “chispazos” y con ello habilidades, conocimientos y procedimientos vinculados con el desarrollo del pensamiento histórico?

Son estas preguntas las que dan origen al tema de este trabajo de investigación y sus objetivos.

1. Preguntas y objetivos

Pregunta principal:

¿Cómo se forma el pensamiento histórico en la escuela primaria, cómo podemos analizarlo a partir de las narraciones históricas y cómo podemos mejorarlo?

Otras preguntas que amplían y complementan la pregunta principal

¿Cómo relacionamos pensamiento histórico y narración histórica en la escuela primaria?

¿Cómo son las narraciones históricas de los niños y niñas en la educación primaria? ¿Cuáles son los componentes o la estructura de estas narraciones? ¿Cómo las podemos analizar?

¿Cuáles son las principales dificultades que presenta el alumnado de educación primaria para realizar narraciones históricas? ¿Qué problemáticas se dan en la enseñanza de la historia en educación primaria para trabajar narraciones históricas?

¿Qué aspectos de la narración histórica deben trabajarse en la educación primaria? ¿Cuál es la metodología más adecuada para ayudar a construir y reconstruir sus textos históricos a los niños y niñas? ¿Cómo podemos mejorar la narración histórica en la escuela?

Son estas preguntas las que guían la construcción del objeto de estudio y de las cuales se desprenden los siguientes objetivos:

- Documentar, analíticamente, la contribución del proceso de construcción de narrativas históricas a la formación del pensamiento histórico.
 - Documentar analíticamente el contexto de producción de narrativas con contenidos históricos por parte de las y los escolares.
 - Describir analíticamente el contenido y estructura de las narrativas producidas por los alumnos y cómo las configuran.
 - Reconstruir la génesis del pensamiento histórico, considerando las dificultades cognitivas del estudiantado de educación primaria.
 - Establecer los vínculos entre el trabajo epistémico involucrado en la construcción de narraciones históricas y el pensamiento histórico.

2. Supuestos

- *Sobre la conceptualización de la noción de pensamiento histórico*

La formación del pensamiento histórico es un constructo que se “cultiva” a partir de una actividad cognitiva permanente e intencional. No es un proceso intuitivo y mucho menos emerge de manera espontánea.

La formación del pensamiento histórico escolar supone algo más que enfrentar al alumnado al modo de razonar de la ciencia histórica. Requiere de la construcción de una estructura temporal en donde puedan “anidarse”, paulatina y progresivamente, las nuevas visiones sobre el mundo (del pasado y del presente). También demanda la presencia de los conceptos de primer y segundo orden.

- *Sobre la conceptualización de la noción narración histórica escolar*

La narración histórica escolar es un punto de acceso a la forma de razonamiento de la ciencia histórica y con ello constituye una dimensión del pensar históricamente.

- *El guión de teatro histórico como forma de narración histórica escolar*

El guión de teatro histórico es una forma de narración histórica escolar, ya que se trata de un acto creativo por parte del alumnado en donde hacen inteligible su visión sobre el pasado, con ello, obliga a quien escribe a desencadenar un proceso crítico-creativo vinculado con la forma de razonar de la ciencia histórica.

CAPÍTULO II. EL PENSAMIENTO HISTÓRICO: SU CONCEPTUALIZACIÓN Y SU ENSEÑANZA

La idea de centrar la enseñanza de la historia en el desarrollo del pensamiento histórico no es nueva. Desde la segunda mitad del siglo pasado historiadores y docentes se han interesado en replantear la visión tradicional de la historia centrada en la presentación y memorización de grandes narrativas, prescritas en los libros de texto o dictadas por los docentes. En su lugar se plantea una perspectiva de formación que tiende a hacer de la enseñanza de la historia una acción “útil, interesante y relevante para la vida del estudiantado” (Lévesque, 2008: 19), en donde el alumnado deje de ser un “consumidor” de relatos históricos y desarrolle habilidades conceptuales, procedimentales y actitudinales para construir sus propias representaciones sobre el pasado. Martineau (1994: 22) plantea claramente esta perspectiva de formación:

Desde un punto de vista educativo actual, la historia no es un conocimiento, se trata de una disciplina, un método de la “inteligencia social”. Sabemos que cuando no se enseña como una lista de acontecimientos, sino más bien como una forma de pensar, la historia puede aportar a la formación de un joven. Da acceso a un conjunto de hechos del pasado, promueve el aprendizaje de un método de trabajo, inicia en un modo de pensar histórico, puede conducir al dominio de un lenguaje, con un vocabulario propio, con sus conceptos y sus reglas que pueden servir para hablar del pasado; más aun, permite tener acceso a una interpretación de situaciones históricas, de estar abierto a otras interpretaciones, para apreciar el contexto y construir opiniones argumentadas y razonables.

Esta conceptualización da cuenta del papel definitorio de la ciencia referente para configurar y delinear los atributos del pensamiento histórico en el ámbito didáctico². Del mismo modo también permite señalar que esta noción, como objeto de enseñanza, no sólo se vincula con el aprendizaje de la metodología particular que involucra dimensiones procedimentales y epistémicas, sino también con la formación de ciudadanos críticos.

Cabe señalar que la pretensión de enseñar a los alumnos a pensar con las herramientas procedimentales y epistémicas del historiador de ninguna manera

² Lévesque (2008) señala que a partir de los 70's en algunos países, como Canadá, la combinación de tres elementos clave produjeron un campo fértil para la reforma de la historia escolar: la diversificación de la historia, la revolución cognitiva y la profesionalización de la enseñanza.

puede asociarse con la finalidad de “formar pequeños historiadores” (Salazar, 2006) o con el propósito de convertirlos en historiadores profesionales. “Los objetivos de la historia en la escuela no son profesionales, sino que se encaminan a preparar a los estudiantes para tolerar la complejidad, para adaptarse a las nuevas situaciones y para resistir la primera respuesta que viene a la mente. [...] Tenemos que mostrar a los estudiantes no sólo lo que piensan los historiadores, sino la forma en que piensan, y luego guiar a los estudiantes a medida que aprenden a participar en este proceso” (Wineburg, 2001).

1. Su conceptualización

Si bien es cierto que gran parte de la investigación en didáctica de la historia, desarrollada desde 1980, se ha ocupado de estudiar la naturaleza de la experiencia de pensar históricamente y aporta hallazgos importantes en relación con las posibilidades y dificultades cognitivas del alumnado de diversos niveles educativos, es necesario destacar la ausencia de un consenso sobre su definición.

Éthier, Demers y Lefrançois (2010), en un estudio sobre las investigaciones desarrolladas en Canadá, Estados Unidos, Francia y Gran Bretaña sobre el desarrollo del pensamiento histórico en la enseñanza primaria de los últimos 20 años, sostienen que no hay definición alguna que sea aceptada por todos los autores incluidos en su estudio aunque en sus definiciones se pueden identificar coincidencias en torno a la naturaleza de la historia:

No se desprende ningún consenso de los escritos en cuanto a la definición del pensamiento histórico. No obstante, podemos clasificar en tres grandes grupos las diferentes definiciones propuestas por los autores en el ámbito de la didáctica de la historia. Algunos autores definen el pensamiento histórico como un conjunto de procedimientos metodológicos que competen específicamente al ámbito de la historia. Otros se refieren más bien a una «cultura histórica», es decir, a una combinación de actitudes, con dimensiones morales e identitarias, y de procedimientos. Y otros añaden aún la dimensión argumentativa a estos dos elementos, sin la cual el razonamiento histórico crítico no se puede construir (Éthier, Demers y Lefrançois, 2010, pp. 61-62).

En este contexto la conceptualización alrededor de la noción de pensamiento histórico, como objeto de enseñanza, adopta diversos matices y niveles de

complejidad. Algunos especialistas en el tema, lo definen desde la óptica de la metodología propia del historiador, acentuando el carácter procedimental del mismo, otros destacan el vínculo entre lo procedimental y lo epistémico. Otros agregan a lo anterior las especificidades de la dimensión temporal del pensamiento histórico y sus implicaciones para el alumnado de la escuela elemental, aunque todos coinciden en que se trata de un constructo que requiere desencadenar un trabajo cognitivo, procedimental y actitudinal, lo cual se define a partir de la naturaleza de la ciencia referente.

Son varios los autores que conceptualizan la noción de pensamiento histórico destacando las particularidades de la forma de razonar de la ciencia histórica. Salazar (2001) considera que el pensamiento histórico “no puede perder de vista la lógica de construcción de la ciencia histórica. Pensar históricamente es ubicar y comprender los hechos que se sucedieron en un espacio y un tiempo determinados, es comprender que el pasado no es algo muerto, sino que constituye el presente” (p.84). Pensar históricamente involucra ciertas habilidades cognitivas específicas tales como: plantear preguntas a las fuentes históricas, establecer analogías, hacer inferencias, tejer hipótesis, reflexionar sobre la realidad socio-histórica, interpretar la realidad y hacer inteligible el conocimiento mediante la narrativa. La autora considera que es el entorno cultural y social del individuo lo que hace posible el desarrollo del pensamiento histórico.

Por su parte, Martineau (1999, citado por Pagès, 2009: 54) sostiene que el pensamiento histórico es, ante todo, una actitud que, a propósito de un objeto (el pasado) y a partir de datos específicos (las evidencias de este pasado) pone en marcha y orienta el razonamiento sobre un cierto modo hasta la producción de una representación de este pasado (una interpretación), utilizando un lenguaje apropiado” (p. 154).

Plá (2008:16) define el pensar históricamente como “la acción de significar el pasado a través del uso deliberado de estrategias creadas por los historiadores como son el tiempo histórico, la causalidad, la objetividad, la intertextualidad, y se representa en un forma escriturística particular. De acuerdo con este autor, la definición del pensar históricamente supone “un vínculo de derivación con el

conocimiento historiográfico profesional, que hace referencia al carácter histórico y cultural del mismo y a un contexto específico para su ejercicio, que funciona muy bien para los procesos de enseñanza y aprendizaje dentro de la escuela”.

Heimberg (2002), sostiene que el pensar en historia es, ante todo, establecer relaciones y contrastes entre sociedades humanas: comparar (constatar puntos comunes, diferencias), periodizar (establecer sucesiones, rupturas), y distinguir la historia y sus usos: la historia y la memoria.

Siguiendo en esta misma línea de autores que priorizan la dimensión metodológica del pensar históricamente, podemos ubicar a Seixas (2004) quien destaca la presencia de seis elementos básicos que diferencian una forma de pensamiento ingenua a una más sofisticada, como la de un historiador. El primero de ellos es la necesidad de construcción de sentido al estudiar el pasado, es decir, establecer vínculos entre la vida de las personas del pasado y el presente. El segundo componente está asociado con la necesidad de evaluar las fuentes históricas; el alumnado tiene que aprender a problematizar las fuentes y los relatos históricos, y desarrollar la habilidad de identificar cuáles de ellos son confiables. Un tercer aspecto es la comprensión del cambio y la continuidad, los cuales constituyen un reto para el alumnado pues no siempre son capaces de reconocer cambios profundos. El progreso y la decadencia constituyen el cuarto elemento del pensar históricamente y también representan problemas para los estudiantes, ya que involucra la construcción de criterios para evaluar el cambio a través del tiempo. El quinto factor, empatía (perspectiva histórica) y juicio moral, sustentado en evidencias históricas. Finalmente el sexto elemento, la acción histórica.

Todos estos elementos, de acuerdo con Seixas y Peck (2004), son “cruciales” para desarrollar el pensamiento histórico, pero no se trata de una secuencia de pasos a seguir, sino componentes que deben estar presentes como punto de partida de la enseñanza.

Para otro grupo de autores, es necesario explicitar la dimensión temporal implicada en el pensar históricamente, ya que ésta adopta relevancia cuando se piensa en la génesis del pensamiento infantil.

Carretero y Montanero (2008) sostienen que el pensar históricamente conlleva múltiples tipos de habilidades y que éstas se pueden agrupar en dos tipologías, a saber: “la capacidad de comprender el tiempo histórico y razonar causalmente, por un lado; y la capacidad de valorar e interpretar críticamente las fuentes de información histórica, por otro” (p.135).

En esta misma línea de explicitación de diversos tipos de habilidades y conocimientos implicados en la formación de la noción de pensamiento histórico en el ámbito escolar, conviene destacar la conceptualización de Santisteban, González y Pagès (2010). Estos autores definen esta noción a través de cuatro tipologías de conceptos relacionadas con las competencias³ para pensar históricamente, a saber: a) la construcción de la conciencia histórico-temporal; b) las formas de representación de la historia; c) la imaginación/creatividad histórica y d) el aprendizaje de la interpretación de las fuentes históricas. Estos autores describen su modelo de la siguiente manera:

Pensar históricamente requiere, en primer lugar, pensar en el tiempo, desplazarse mentalmente en el tiempo y tener conciencia de la temporalidad, para ir construyendo una conciencia histórica que relacione pasado con presente y se dirija al futuro. Requiere, en segundo término, capacidades para la representación histórica, que se manifiesta principalmente a través de la narración histórica y de la explicación causal e intencional. En tercer lugar, imaginación histórica, para contextualizar, desarrollar las capacidades para la empatía y formar el pensamiento crítico-creativo a partir del análisis histórico. Y por último, la interpretación de las fuentes históricas y del conocimiento del proceso de construcción de la ciencia histórica (Santisteban, 2010, p. 39).

La propuesta conceptual de Santisteban, González y Pagès (2010) se plantea como un modelo dinámico, donde cada elemento se configura en relación con los demás componentes. En la siguiente imagen se aprecian los conceptos que integran cada categoría y los diferentes niveles de complejidad. En un primer nivel se identifican los cuatro componentes del pensamiento histórico: representación, interpretación, imaginación y conciencia histórica-temporal. En otro nivel las finalidades de cada uno de éstos, en el ámbito de la enseñanza, es decir, la construcción de la historia, el proceso de trabajo de la ciencia

³ Conviene señalar que el modelo de estos autores se perfila en el marco de la noción de competencias, es decir, en el desarrollo de una estructura conceptual, actitudinal y procedimental que permita al estudiantado participar del mundo actual Santisteban (2010).

histórica, el desarrollo del pensamiento crítico-creativo y la noción de tiempo como conocimiento y como poder sobre el futuro.

Imagen 1. Modelo conceptual construido por Santisteban, González y Pagès (2010).



Fuente: Santisteban (2010: 39).

La visión sobre la temporalidad, adopta características distintivas al enmarcarlo en la perspectiva de “conciencia temporal”, lo cual significa aprender a establecer vínculos entre presente, pasado y futuro; es decir, la temporalidad histórica es conceptualizada como una herramienta de pensamiento que permite a los sujetos “valorar los cambios y las continuidades en el tiempo, los cambios que sucedieron, que suceden en el presente, los que podrían ser, los que deseáramos que fueran” (Santisteban 2010: 41) y en consecuencia desarrollar la capacidad de “desplazarse mentalmente en el tiempo” (Santisteban 2010: 39).

En este mismo modelo de Santisteban, González y Pagès (2010) se incluye a la representación de la historia, como elemento esencial, en el cual la narración juega un papel importante, especialmente cuando hablamos de la enseñanza de la historia. Santisteban (2010: 44, retomando a Levstik y Barton 1997) afirma que “la historia es esencialmente narración y su enseñanza debe comenzar por las formas más elementales de representación, como pueden ser

el cuento o la leyenda”. Esta forma de representación de la historia puede tener ventajas importantes en el caso de la enseñanza de la historia ya que se trata de una construcción cultural conocida que posibilita el desarrollo de nociones propias de la explicación histórica como relaciones causales y la temporalidad, desde sus formas más simples hasta las más complejas como es la explicación histórica. No obstante también tiene sus bemoles, en este caso, confundirla con la misma historia.

La conceptualización que presentan estos autores representa una visión “didáctica” de la formación del pensamiento histórico, ya que visibiliza componentes esenciales del mismo que muchas veces permanecen tácitos en otras propuestas. La creación de las cuatro tipologías de conceptos evidencia claramente las dimensiones básicas del pensar históricamente escolar.

2. Las dimensiones epistémicas y procedimentales del pensar históricamente

De acuerdo con las conceptualizaciones anteriores es posible reconocer tres dimensiones vinculadas con la noción de pensamiento histórico que la mayoría de los autores mencionan al abordar su conceptualización, las mismas que se vinculan con la metodología del historiador⁴, con la temporalidad, y la interpretación (Éthier y Cols. 2010).

No obstante, conviene recuperar la conceptualización de Santisteban, González y Pagès (2010), ya que estos autores no sólo distinguen claramente las operaciones epistémicas y procedimentales del método del historiador a través de la dimensión interpretativa, sino también visibilizan la representación y la imaginación de la historia como ámbitos que deben incluirse explícita e intencionalmente en la formación del alumnado. Estas dimensiones del pensar históricamente se encuentran entrelazadas, la configuración de cada una depende de las otras. Su presentación individual responde a una separación analítica.

⁴ Esta dimensión incluye, de acuerdo con Éthier y cols. (2010), alternativamente procedimientos epistémicos o reflexivos, explicativos y/o argumentativos, lo cual implica un modo de saber propio de la historia que involucra necesariamente fuentes y huellas del pasado que deben ser evaluadas.

Una primera dimensión, no siempre explícita en todas las definiciones del pensar históricamente, pero que merece una consideración importante, es la temporalidad. Su importancia radica en la dificultad de los escolares para desarrollar esta noción y del papel que ésta juega en los procesos de construcción, al tratarse de un concepto que actúa como “organizador cognitivo” en el proceso de comprensión del conocimiento histórico⁵ (Santisteban, 2007). Esto es, la noción de tiempo histórico se constituye como un metaconcepto que se define en relación con el conjunto de conceptos que lo integran tales como: cambio, continuidad, causalidad, sucesión, simultaneidad, relación presente y pasado, al igual que el desarrollo de un sistema de medida convencional para representar el paso del tiempo.

Por ello, el tiempo se explica como un conjunto de sistemas y subsistemas conceptuales, que forman una red compleja de significados (Richards, 1982; Montagero, 1984, citados por Santisteban, 2007). Éthier y cols. (2010) también destacan la perspectiva temporal desde una visión no simplista, no únicamente diacronía y sincronía, sino como producto de una construcción de una red de relaciones” (p. 63).

La acción de “situar temporalmente” a las personas, las acciones y los acontecimientos en el pasado, no es tarea fácil para el alumnado. Su desarrollo requiere de un trabajo explícito y sistemático a lo largo de la formación del estudiantado de nivel básico.

Una segunda dimensión del pensar históricamente se identifica con los procedimientos vinculados a la naturaleza interpretativa de la historia. Aquí el aspecto nodal son las acciones alrededor de las fuentes, antes, durante y después de su descubrimiento. Una consideración inicial es que éstas se integran a la metodología del historiador para construir respuestas, es decir, aportar una nueva visión sobre algún aspecto desconocido. Por tanto, antes de ofrecer “fuentes históricas” a los alumnos es necesario considerar que “una de

⁵ Santisteban (2007) recupera las ideas de Matozzi (1988 y 2002) quien considera que los conceptos temporales funcionan como operadores cognitivos esenciales en la educación histórica y que el pensamiento temporal está formado por una red de relaciones conceptuales, donde se sitúan los hechos personales o históricos de una manera más o menos estructurada.

las habilidades del historiador es identificar lagunas y que parte de la creatividad es trabajar alrededor y mediante esas lagunas” (Holt, 1995: 14).

En este sentido el trabajo con documentos históricos en el espacio escolar “no pueden ser utilizados simplemente para ilustrar preguntas ya dadas por otros. [...] Es importante que los documentos con los cuales trabajan nuestros alumnos estén genuinamente abiertos a múltiples interpretaciones y preguntas abiertas-cerradas”(Holt, 1995: p.14).

Salazar (2001) afirma que el “historiador que interroga a la realidad lo hace a partir de su concepción, ella es el marco que define lo que entiende por hecho histórico. [...] ...el proceso de elaboración de la historia se desencadena, no por la existencia de acontecimientos, ni de las fuentes perfectamente verificadas, sino por la manera en la que se interroga” (p. 27).

En un estudio comparativo realizado por Wineburg (1991) en relación con el desempeño de historiadores expertos y estudiantes novatos para leer y comprender textos históricos (también fuentes primarias), identifica que las diferencias están precisamente en la visión epistemológica que han construido los expertos para comprender los textos históricos y desde la cual emerge el trabajo cognitivo. La fuente, en sí misma, carece de valor; lo que la convierte en un material informativo es el marco que la descubre.

Según Wineburg (2001) la fuente es algo más que aprender nueva información, “es una manera de implicarse en una nueva forma de pensar” (p. 80). La interpretación histórica, en la perspectiva de este autor, es algo más que la “selección correcta” de documentos, se trata más bien de una transformación alrededor del conocimiento que se tiene. En este mismo sentido, Holt (1995) considera que “las evidencias o huellas son inertes y mudas; no se convierten en documentos históricos hasta que son cuestionados por el historiador” (p.14).

El proceso de aprender a cuestionar las fuentes implica a su vez “averiguar el contexto de su existencia previa, el entorno cultural y social de sus creadores, su relación con otros “documentos”, en corto, evocar el mundo que los rodeaba” (Holt, 1995: 14).

Las consideraciones de Holt nos vinculan con una dimensión más del pensar históricamente, es decir, la imaginación, la cual conlleva un verdadero ejercicio de descentración del presente y la “inmersión” en un mundo de nuevos significados. Vass (2004) sostiene que la construcción de “escenarios históricos”, es una condición necesaria para dar marcha a la imaginación histórica.

Wineburg (2001: 21) considera que los contextos ni se “encuentran” ni se “localizan” y las palabras no se “ponen” en contexto. El término contexto, del latín *contexere*, significa entretejer, implicarse en un proceso activo de conectar cosas en un patrón, es decir, “morar” en el espacio entre el conocimiento del presente y las circunstancias del pasado”.

Más aun, según Wineburg (2001), la contextualización significa “un proceso de posicionamiento ante aquello que se desconoce y la generación de un mapa de ruta para guiar el aprendizaje de algo nuevo. Es la habilidad de dar un paso atrás ante las primeras interpretaciones, a cuestionar y a seguir las pistas de las preguntas que habrán de llevarnos a nuevos aprendizajes” (p.22).

La contextualización histórica supone un verdadero ejercicio de empatía que, como dice Holt (1995), permita evocar las circunstancias del pasado, en los términos de los significados que los actores de otros tiempos confieren a sus acciones.

Una última dimensión del pensamiento histórico es la representación del conocimiento histórico, la cual no siempre se explicita. Holt afirma que en lugar de enseñar a los alumnos a consumir narraciones es necesario enseñarlos a construirlas. Holt señala que “[...] las narrativas históricas no son simples descripciones sino inertemente analíticas” (p.13). Antes de pensar en la configuración de la trama se despliegan algunas acciones para dotar a los alumnos de un marco referencial.

3. Pensamiento histórico y ciudadanía

Las reflexiones generadas en torno a una formación más crítica y empática de la historia escolar, sustentada en el desarrollo del pensamiento histórico⁶, también han destacado su contribución a la formación ciudadana (Lévesque 2008: 28):

El conocimiento histórico de los sistemas políticos, sociales, culturales y económicos se superpone con un conocimiento democrático necesario para una ciudadanía activa, y por lo tanto el dominio del conocimiento histórico y en última instancia, la práctica de la historia en sí, puede permitir a los estudiantes comprometerse de una manera más eficaz con la sociedad democrática, más allá de un sentido patriótico (*ice* sentido de apego gubernamental).

No se trata de confundir la enseñanza de la historia con la formación ciudadana, cada una adopta sus particularidades. No obstante, el desarrollo del pensamiento histórico implica superar visiones maniqueas y únicas sobre las sociedades del pasado, así como de actitudes heterónomas ante el conocimiento,

Pensar históricamente abre la posibilidad a la formación de individuos mucho más autónomos y empáticos, aspecto que contribuye a la formación de una ciudadanía vinculada con valores democráticos. Santisteban (2010) afirma que la formación del pensamiento histórico ha de ponerse “al servicio de la ciudadanía” (p.51).

Este vínculo entre los enfoques de formación en la historia y la ciudadanía no debe sorprender; los planteamientos curriculares y las prácticas de enseñanza conllevan orientaciones y sentido político. Plá (2008: 18) considera que la “acción de pensar el pasado se ha construido histórica y culturalmente en Occidente desde principios del siglo XIX y tiene como finalidad la producción normada de significaciones sobre el pasado”. Por ello este mismo autor

⁶ A lo largo la segunda mitad del siglo XX, unos pocos historiadores y educadores expresaron dudas sobre la pertinencia del enfoque dominante centrado en la construcción de la nación, destacando los defectos de la enseñanza de un pasado consensual y mítico en dos sentidos. Por un lado porque este tipo de enfoque minimiza conflictos internacionales, el racismo, el clasismo y género. Por otro, porque también falló en la transmisión de la naturaleza polémica y relativa de la investigación histórica y sus relatos. Para presentar una alternativa se propuso un giro radical en el propósito de la asignatura: introducir a los estudiantes a una comprensión disciplinar de la historia a partir de un acercamiento a través del “método de las fuentes” (Lévesque, 2008: 9).

sostiene que “pensar históricamente en la sociedad de la globalización implica sumar a lo anterior, la capacidad de entender los usos políticos y públicos de la historia y la posibilidad, a partir del uso de estrategias, de percatarnos de los prejuicios que dibujan nuestras interpretaciones sobre el pasado” (Plá, 2008:18).

En este sentido la formación del pensamiento histórico, de acuerdo con Stearns (citado por Lévesque, 2008), puede contribuir al desarrollo de una ciudadanía democrática, al menos de cuatro formas, a saber: al estudiar a las instituciones políticas, al realizar análisis históricos comparativos o bien comparaciones entre el pasado y eventos actuales y, por último, al desarrollar hábitos democráticos en la mente.

Martineau (1999) también aclara la contribución del pensar históricamente a una ciudadanía, al formular que “los alumnos deberían tener la ocasión de tomar conciencia del valor de la historia y del pensamiento histórico en una sociedad democrática. Deberían aprender que este modo de aprehensión de la realidad (...) es un instrumento indispensable de una participación social ilustrada (“éclairée”) en democracia. Dando cuenta de la dimensión temporal de la realidad humana, la historia permite de entrada situar la democracia en la duración a fin de mostrar que no es un mito, sino un producto de la evolución inscrito en acontecimientos, instituciones y prácticas sociopolíticas” (Martineau, 1999: 140).

4. Pensamiento histórico y narrativa histórica escolar

En las dos últimas décadas el interés por la narrativa histórica como vehículo para el desarrollo del pensamiento histórico ha tomado mayor fuerza en el ámbito de la didáctica de la historia (Levstik y Barton, 2004; Salazar 2006; Plá 2005; Henríquez, 2005; Vinten-Johansen y McDiarmid, 1997; Cooper, 2003; Frost, 2012). Las reflexiones generadas desde la filosofía de la historia en torno a la narración han constituido un referente básico, no sólo para redimensionar su utilidad en los procesos de enseñanza y de aprendizaje de la historia, sino también para visibilizar y potenciar el trabajo cognitivo e interpretativo que supone.

Salazar (2006) conceptualiza la narración como “una forma de pensar, una estructura que nos permite organizar nuestro conocimiento y un vehículo en el proceso de la educación, particularmente en las ciencias humanas” (p. 15).

En relación con la historia, Salazar enfatiza sobre la trascendencia y el significado de la forma de razonamiento de la ciencia histórica en varios sentidos. En primer lugar, en cuanto al reconocimiento de la historia “como actividad cognitiva que reconstruye e interpreta el pasado para comprender la particularidad del hecho, es decir, tener presente la naturaleza de la historia” (2006:14). En segundo lugar en relación a que “las formas de razonar de este conocimiento no son precisamente los procedimientos de trabajo del historiador –como el uso de fuentes, por ejemplo–, sino las habilidades cognitivas que se ponen en marcha para comprender e interpretar la realidad” (2006:14).

Conviene señalar que la narrativa como dispositivo didáctico debe distinguirse más allá de una actividad que “ejercita” el proceso de razonamiento de la ciencia histórica. Es necesario concebirla como una posibilidad de hacer inteligible la experiencia humana, “como expresión fundamental de la organización de la experiencia humana” (Salazar, 2006:19).

De acuerdo con Carretero, Castorina, Sarti, Van Alphen y Barreiro (2013: 15) “el pensamiento narrativo es una forma generalizada de comprender la realidad social e histórica, lo que hace que su análisis sea de gran importancia en el campo de la historia. De esta manera las personas interpretan sus comportamientos y la de los demás a través de una narrativa”.

a. La narrativa histórica: sus reglas y configuración

La conceptualización de la narrativa histórica escolar no puede plantearse al margen de las reflexiones de la ciencia histórica y la filosofía crítica; ambas constituyen el punto de partida para visibilizar sus particularidades en el ámbito educativo a través de un proceso de transposición del saber científico al saber escolar. El reto de las didácticas específicas es “transferir” las características esenciales de la ciencia referente mediante la creación de modelos o redes conceptuales (Matozzi, 1999).

Santisteban (2010: 36) considera que “la didáctica de la historia está obligada a crear estructuras conceptuales para la enseñanza, a realizar propuestas que no podemos esperar que nos ofrezca la historiografía, ya que esta tarea no responde a sus objetivos. La ciencia histórica en su investigación no se plantea preguntas sobre la enseñanza. Por otro lado, la reflexión epistemológica o la filosofía de la historia, nos aportan instrumentos de análisis útiles en el trabajo de la transposición didáctica”.

El uso de las operaciones narrativas en la construcción de explicaciones históricas de carácter “científico”, no siempre ha gozado de aceptación entre las diversas tradiciones y enfoques historiográficos⁷. No obstante, desde mediados del siglo pasado, la discusión alrededor de la naturaleza del discurso histórico abordado desde diversos enfoques –lingüísticos, literarios y filosóficos– ha permitido reconocer el carácter narrativo de la historia y la falsa dicotomía entre descripción y explicación, que la despojaba de su estatuto científico.

Los trabajos de Morton White, Danto, Hayden White y Ricœur abonan la construcción de una teoría narrativa que no sólo muestra las particularidades de la forma de razonar de la ciencia histórica, también conciben el acto de narrar como una forma de hacer inteligible y dotar de sentido a la realidad.

Para efectos de este trabajo, se retoma la visión de Ricœur (1980,1999) en torno a la narración, ya que este autor ofrece un modelo para comprender en qué sentido la historia es narrativa. A través del reconocimiento y análisis de una estructura narrativa común entre todos los tipos de narraciones, sean estos de ficción o histórico, Ricœur argumenta el carácter narrativo de la historia, sin que ello niegue su estatuto científico. De manera paradójica, es en la caracterización global de la estructura general de la narración que se vislumbran algunas de las especificidades de la narración histórica, sin que esto implique una anomia radical.

⁷ Muestra de ello es la visión historiográfica del siglo XIX al considerar a la narrativa como una forma retórica, es decir: “narrar es el efecto poético del saber histórico y el medio de transmisión de datos sobre lo real-pasado” (Salazar, 2006: 30). Por su parte la escuela de los Annales tampoco concede a la narración un carácter explicativo al conceptualizarla como historia-relato.

Para Ricœur (1980/1999), siguiendo con los planteamientos de H. White y en oposición a la visión historiográfica anterior al siglo XX y la escuela de los Annales, conceptualiza la narración como un acto complejo, no siempre evidente, que permite “distinguir entre la historia y las otras ciencias humanas y sociales” (p. 83).

Lo que permite entender la naturaleza narrativa de la historia, de acuerdo con Ricœur (2000), es la elaboración de la trama, es a través de ésta que se inserta la explicación histórica. Para este autor la elaboración de la trama es, siguiendo a Mink, “el acto de ensamblar” (2000: 193). En este sentido se “ensamblan” diversos elementos: “combina la secuencia y la consecuencia, o por decirlo de otro modo, articula una dimensión cronológica y otra configurativa” (p.157). La trama es, pues, “la base que integra los ingredientes heterogéneos en una totalidad inteligible (p. 193).

Ricœur (2000) señala que “el desconocimiento de esta inteligibilidad fundamental del relato, impide comprender cómo se inserta la explicación histórica en la comprensión narrativa, de modo que cuanto más se explique, más se narra. El error de los defensores de los modelos nomológicos no es tanto que se equivoquen respecto a la naturaleza de las leyes que el historiador puede tomar de otras ciencias sociales más avanzadas, cuanto que se equivoque respecto a su funcionamiento“ (p. 192).

La función explicativa se añade a la dimensión configurativa del relato. En ese sentido puede considerarse que “interpretación y explicación son nociones recíprocas y complementarias” (Ricœur, 1970/1999: 64). “La explicación histórica como una excreencia y un desarrollo de la comprensión narrativa, con la condición de que la dialéctica entre el aspecto configurativo y el cronológico sea considerada en sí misma como elemento constitutivo de la comprensión narrativa” (1973/1999:158).

Ricœur, coincide con Veyne en cuanto a la consideración de “que la historia sigue siendo fundamentalmente un relato y lo que denominamos explicación no es más que la forma en la que se organiza el relato, en una trama comprensible (Gabilondo y Aranzuque, 1999:12). Así, la trama se compone de tres elementos fundamentales: los acontecimientos, la auto-explicación y el tiempo.

De acuerdo con lo anterior, la noción de acontecimiento como componente narrativo adopta características singulares. No puede concebirse exclusivamente como una “incidencia” cualquiera que se suma a una sucesión cronológica de hechos. Es necesario conceptualizarlo desde su participación en la elaboración de la trama, es en ésta que adopta su carácter histórico. “Acontecimiento y trama son por tanto, términos correlativos, se definen recíprocamente” (Ricœur, 1999: 192). El acontecimiento adopta su carácter en relación con su configuración dentro de la trama: “los acontecimientos se transforman en una historia o –correlativamente– una historia se extrae de acontecimientos. [...] Nada es un acontecimiento, si no contribuye al avance de la historia” (Ricœur, 2000:192).

Otro aspecto fundamental de la trama es la posibilidad de “seguir la historia”, lo cual, según Ricœur, significa “comprender las acciones, los pensamientos y los sentimientos que suceden en una dirección concreta. [...] El final la historia es el polo de atracción de todo el proceso, pero este final no puede deducirse, ni predecirse. Hay que seguir la historia hasta el final; al mirar hacia atrás, hacia los episodios que dan lugar a ese final. Hemos de poder constatar que éste requería que se produjeran esos acontecimientos y ese encadenamiento” (Ricœur, 2000:192).

Por supuesto que dentro de esta caracterización sobre la narratividad el factor “tiempo” está presente, como otro de los elementos fundamentales de la trama. Ricœur parte de la hipótesis de que el arte de narrar se caracteriza, en todas sus formas, por su carácter temporal. Todo lo que se cuenta sucede en el tiempo, arraiga en el mismo, se desarrolla temporalmente y lo que se desarrolla en el tiempo puede narrarse (2000:190).

Desde la perspectiva de Ricœur (1999), la temporalidad va más allá de la “representación vulgar del tiempo (como sucesión neutra de instantes abstractos)” (p.183). El autor insiste en diferenciar la temporalidad y el tiempo lineal, con la finalidad de romper con este último. La temporalidad “es una estructura de la existencia –una forma de vida- que accede al lenguaje mediante la narratividad, mientras que ésta es la estructura lingüística –el juego del lenguaje- que tiene como último referente dicha temporalidad. La relación

por tanto es recíproca. (...) Contamos el tiempo porque existe un “tiempo para” (1999: 183).

Finalmente conviene señalar una de las características distintivas de la narración histórica, que es el uso de fuentes históricas en la reconstrucción del pasado. Lo que hace diferente a la narración de ficción a la histórica es que en la primera se pueden inventar los sucesos que se han de contar, mientras que la segunda se basa en hechos reales. No obstante, también es necesario mencionar que “la referencia propia de la historia no deja de tener una afinidad con la referencia productora del relato de ficción. No es que el pasado sea irreal, sino que la realidad pasada, es en el sentido propio del término, inverificable. La reconstrucción del pasado demanda un ejercicio de imaginación” (Ricœur, 1999: 195). Si bien es cierto que el historiador configura su trama a partir de los documentos existentes, éstos en sí mismos no contienen la trama. “En este sentido la historia combina la coherencia narrativa y la conformidad de los documentos. Este vínculo caracteriza el estatuto de la historia como interpretación “(Ricœur, 1999: 195).

Este esbozo de la teoría de Ricœur sobre la narrativa constituye una referencia básica para dimensionar el trabajo formativo a desarrollar en las aulas. En principio muestra claramente que el acto de narrar es, ante todo, una forma para hacer inteligible la experiencia humana del pasado, lo cual conlleva un trabajo cognitivo complejo encaminado a elaborar explicaciones causales históricas. Esto significa propiciar una formación crítico-creativa que permita al alumno comprender y dar sentido al estudio del pasado a través del desarrollo de su pensamiento histórico.

b. Narrativa y conciencia histórica

La idea de la narrativa como posibilidad de dar sentido a la experiencia es trabajada por Rüsen (2005), a través de dos nociones fundamentales: competencias narrativas y conciencia histórica.

El planteamiento que presenta Rüsen alrededor de la conciencia histórica inserta a la narrativa como un dispositivo que va más allá de una explicación-interpretación-representación. No solo perfila al sujeto como un sujeto activo,

se trata de una operación que le da sentido al presente, que orienta la actividad diaria.

Rüsen (2000: 254) conceptualiza la narración como “acto creativo de orientación temporal de la vida humana, en la que el pasado humano se abre como historia por vez primera, así pues en el que también se forma por primera vez algo así como la experiencia histórica”.

La especificidad de la conciencia histórica, de acuerdo con Rüsen, proviene de la perspectiva temporal, en la que el pasado se relaciona con el presente y con el futuro, de forma compleja y elaborada, permitiendo que un procedimiento mental cree significado para la experiencia del tiempo, mediante la interpretación del pasado, con el fin de entender el presente y sentar expectativas para el futuro.

Esta conceptualización destaca el papel activo de los sujetos toda vez que “esa concepción funciona como un elemento en las intenciones que guían la actividad humana, ‘nuestro curso de acción’. La conciencia histórica evoca al pasado como un espejo de la experiencia en el cual se refleja la vida presente y sus características temporales son, así mismo, reveladas” (Rüsen, 2000: 14).

La propuesta de Rüsen es hacer a los sujetos partícipes de la historia mediante un aprendizaje histórico que trascienda lo factual y redunde en una orientación para la vida actual.

Las competencias relacionadas con la narración histórica, según Rüsen son:

- a) de la experiencia, que se traduce en la habilidad para tener experiencias temporales, diferenciando el presente del pasado;
- b) de interpretación, habilidad de acortar las distancias temporales y relacionar presente, pasado y futuro, como una actividad creativa de la conciencia histórica;
- c) de orientación, que nos permite guiar la acción por medio de la noción de cambio temporal, articulando la identidad humana con el conocimiento histórico, es decir, las habilidades para interpretar el pasado y el presente, y tomar decisiones usando una razón histórica.

A través de estas competencias se puede favorecer una relación activa con el pasado mediante una experiencia temporal, que debe ser percibida e

interpretada antes de volverse elemento de orientación y motivación en la vida humana (Cataño, 2011).

Bajo este punto de vista, la historia es presentada como un vínculo entre pasado, presente y futuro, “es una traducción del pasado al presente, una interpretación de la realidad pasada vía una concepción del cambio temporal que abarca el pasado, el presente y la expectativa de acontecimientos futuros” (Cataño, 2011:15).

CAPÍTULO III. METODOLOGÍA

El objetivo de esta investigación es analizar la contribución del proceso de construcción de la narrativa histórica a la formación del pensamiento histórico. Se ha elegido un enfoque cualitativo, ya que éste ofrece un acercamiento al estudio de la realidad desde una perspectiva “dinámica, global y construida por un proceso de interacción con la misma” (Rodríguez, Gil y García, 1999: 35), así como desde una visión inductiva que “parte de la realidad concreta y de los datos que ésta le aporta, para llegar a una teorización posterior” (Rodríguez, Gil y García, 1999: 35).

El carácter cualitativo va más allá de la utilización de ciertas técnicas de recolección, propias de este tipo de acercamientos como podría ser la entrevista a profundidad o la observación participante. La singularidad de una opción cualitativa está dada por la conceptualización de la realidad estudiada, los sujetos que la integran y la manera de obtener los datos⁸. Desde esta perspectiva se parte del supuesto de que los problemas metodológicos se relacionan con la perspectiva conceptual desde la cual se trabaja y que ésta define el carácter y el sentido de las técnicas a utilizarse en la investigación.

Lo que hace a una investigación cualitativa es que el trabajo de recolección de información y el proceso de análisis alrededor del mismo, constituyen tareas paralelas e implican una perspectiva de construcción del dato. En este sentido las estrategias de recolección dependen de la retroalimentación y de la redefinición de las preguntas en la medida en que se va profundizando en la reconstrucción de significados. “El dato” se construye a partir de un proceso sistemático que implica preguntar, formular explicaciones y volver a preguntar.

Esta idea sobre el proceso de recogida de información representa una de las diferencias fundamentales entre una investigación cualitativa y una cuantitativa.

⁸ Es usual el creer que la definición de un método de investigación está dado por las técnicas y los instrumentos utilizados (Bertely, 2000). Es importante destacar los supuestos epistemológicos y ontológicos que sustentan una u otra opción metodológica.

Una metodología cualitativa integra el análisis de datos a las tareas de la investigación. En lugar de relegar el análisis a un periodo posterior a la recogida de datos, se trata de una actividad permanente con diferentes niveles de profundidad.

Para los efectos de esta investigación se optó por un diseño de estudio de casos considerando la singularidad de la experiencia educativa a documentar.

1. El estudio de caso en la investigación cualitativa

Existen múltiples definiciones en torno a la noción de estudio de caso, sin embargo, la mayoría coincide en que su rasgo distintivo es “el examen detallado, comprehensivo, sistemático y en profundidad del caso objeto de interés” (Rodríguez, Gil, y García, 1999: 92).

El estudio de caso, según Durán (2012: 121), “es una forma de abordar un hecho, fenómeno, acontecimiento o situación particular de manera profunda y en su contexto, lo que permite una mayor comprensión de su complejidad y, por lo tanto, el mayor aprendizaje del caso en estudio”.

Conviene señalar que el estudio de caso también se define por su particularidad, es decir, el caso objeto de estudio posee características distintivas que lo hacen singular; por tanto el proceso de indagación se encamina a reconocer “la particularidad y la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes” (Stake, 2010: 11).

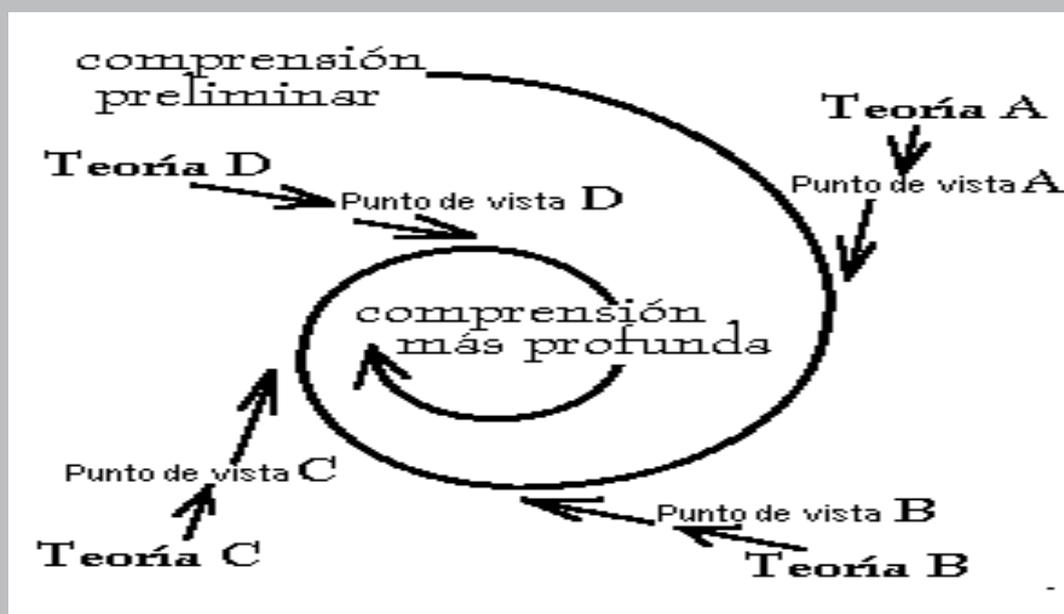
Así, el estudio de caso adopta su naturaleza por un acercamiento intensivo y profundo de un/os caso/s o una situación con cierta intensidad, entiendo éste como un “sistema acotado” por los límites que precisa el objeto de estudio, pero enmarcado en el escenario global donde se produce (Muñoz y Muñoz, 2001).

Para construir explicaciones profundas y detalladas en torno al objeto de análisis, el estudio de caso se vale de múltiples fuentes de datos y métodos, en tanto admite el empleo de todo recurso capaz de proporcionar información pertinente. En este sentido el estudio de caso está guiado “por el problema, no por la metodología”. Durán (2012: 132) retomando a Stake, señala que el

estudio de caso “no es una elección metodológica, sino una elección de lo que será estudiado”.

La figura siguiente diseñada por Routio (2007: 141), muestra claramente la idea central del estudio de caso en relación con la posibilidad de adentrarse, de manera cada vez más profunda, en la explicitación de las formas que adopta el fenómeno estudiado.

Imagen 2. Espiral de profundización de conocimiento en el Estudio de Casos



Fuente: Routio (2007: 141),

El esquema anterior devela una dinámica de búsqueda que interactúa y confronta diversos puntos de vista en el trayecto de la comprensión profunda y la presencia de referentes teóricos para interpretar nuevas perspectivas.

Cabe señalar que en el proceso de “comprensión profunda”, la triangulación de información representa una acción fundamental en tanto demanda un trabajo analítico que rompa con el sentido común y recupere diversas fuentes de información que sustenten la interpretación de los datos.

La triangulación favorece “el mayor aprendizaje posible del caso de estudio” (Durán, 2012:132) y con ello la posibilidad de sostener y avanzar en el proceso de construcción de explicaciones inteligibles y argumentadas.

2. La muestra analizada y el contexto de investigación

El estudio se realizó en la Escuela Activa Paidós, un centro educativo ubicado en la Ciudad de México, con la participación de dos docentes y 57 alumnos. El material analizado se detalla en el cuadro siguiente:

Cuadro 2. Composición de la muestra			
Maestro	Grado que atiende	Alumnos	Material analizado
Maestro 1 (Juan Carlos)	3ro.	12	<ul style="list-style-type: none"> • 3 registros de observación en el aula <ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo del tema de los olmecas • Elaboración de guiones • 1 guion de teatro histórico • 2 entrevistas a maestro
	4to.	16	<ul style="list-style-type: none"> • 6 registros observación en el aula <ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo del tema del virreinato • Elaboración de guiones • 14 entrevistas alumnos • 2 guiones de teatro histórico • 2 entrevistas a maestro
	5to.	12	<ul style="list-style-type: none"> • 5 registros de observación en el aula <ul style="list-style-type: none"> • Culturas de la antigüedad • Elaboración de guiones • 1 guion de teatro histórico
Maestra 2 (Tere)	6to.	17	<ul style="list-style-type: none"> • 7 registros observación en el aula <ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo del tema de la Guerra de Independencia de la Nueva España • Elaboración de guiones • 42 entrevistas con alumnos • 9 guiones de teatro histórico • 10 textos sobre la historia personal • 6 entrevista maestra

Los maestros participantes permitieron la entrada a sus aulas para observar el desarrollo de una unidad temática y para realizar las entrevistas a los alumnos.

En cuanto al contexto de la investigación conviene explicitar algunas características de la escuela donde se realizó el estudio, relacionadas con la configuración de su proyecto educativo y con la perspectiva de innovación educativa que lo sustenta. Ambos aspectos ayudan a comprender las circunstancias bajo las cuales emerge y se consolida su propuesta para el desarrollo del pensamiento histórico.

- La Escuela Activa Paidós y su proyecto educativo: singularidades en torno al desarrollo del pensamiento histórico y el lugar que ocupa la narración histórica.

La Escuela Activa Paidós se establece en la ciudad de México en 1971, bajo la guía de la Dra. Tere Garduño. Paralelo al surgimiento de la escuela, se constituye el Instituto de Investigaciones Pedagógicas con la intención de impulsar la investigación, difusión, formación y diseño curricular, a partir de la reflexión y formalización de la experiencia docente cotidiana generada en la escuela. Desde esta perspectiva escuela e instituto interactúan permanentemente, con el propósito de promover y sostener un trabajo crítico y creativo del quehacer docente en las aulas, que redunde en la configuración de una propuesta pedagógica propia, a saber el Proyecto Educativo Paidós (PEP).

De acuerdo con Garduño (1991:5) “los proyectos pedagógicos se construyen por la interrelación constructiva de todos sus miembros y no por un momento de “genialidad” de su creador. Los proyectos innovadores son producto de un proceso de reflexión colectivo, de largo plazo; son el resultado de una búsqueda común de soluciones a problemas de un grupo social y por ello los proyectos tienen un grupo colectivo de creadores: maestros, alumnos, padres de familia, autoridades internas y externos. [...] Es ahí, en el espacio de lo real, en donde se encuentran sembrados los implícitos, las actitudes inconscientes, los modos de pensar y hacer que pueden, en un momento dado, funcionar como elementos de resistencia al cambio. [...] es ahí, en el espacio de lo real, cargado de historias interindividuales, que las hipótesis y las aspiraciones se pueden convertir en modelos de acción.”

En esta dinámica de construcción nace el PEP, bajo el ideal de convertir a la Escuela Activa Paidós en un espacio de interacción en donde niñas y niños pudieran, a través la actividad lúdica, desarrollarse como sujetos seguros, felices, autónomos y conscientes. En sus inicios el PEP se configuraba más por las intuiciones, los miedos, las historias personales, aspiraciones, necesidades, problemas, valores y muchas dudas, que por certezas. No obstante, estas primeras intuiciones comienzan a “dialogar” con algunos referentes teóricos en diferentes momentos de su configuración.

En principio el proyecto educativo se nutre de varias perspectivas, como la de Freinet en torno a la resolución de problemas cotidianos como medio para el aprendizaje y el respeto por a los procesos de aprendizaje natural. También contempla las ideas de Makarenko (1935) sobre la importancia de incluir a los niños y niñas en el trabajo productivo; al igual que los planteamientos de Neill (1940) sobre el significado de la libertad en la escuela y la participación de niñas y niños en la comunidad escolar. Algunos educadores mexicanos, como Mena, alumbran la conceptualización del proyecto a partir de su conceptualización sobre la socialización de niñas y niños⁹.

Posteriormente, en 1978, la creadora del PEP emprende un nuevo diálogo con otros referentes teóricos con la intención de comprender las formas de aprender de las y los escolares y su relación con las acciones docentes¹⁰. Aparecen dos referentes básicos que, al paso de los años, cobrarán fuerza hasta convertirse en principios fundamentales del PEP:

Piaget: “El conocimiento se construye siempre a través de la acción. No se puede construir ningún pensamiento sin experimentar sentimientos” (Citado en Colectivo Paidós, 1996:1).

“Ponerse en la piel del niño”: Freud, Erikson Mauco, Laing, Esterson, Spitz (Colectivo Paidós, 1996:1).

⁹ La creadora del PEP tiene la oportunidad de establecer contacto con José Tapia, un refugiado español quien conoce la metodología Freinet y ofrece a Garduño una gama de posibilidades desde donde pensar su proyecto de escuela y la importancia de conocer más ampliamente los trabajos de Freinet y otros pensadores.

¹⁰ Ingresó al programa de licenciatura en Psicología Educativa en Universidad Autónoma Metropolitana.

A este momento de construcción se sumarán otros referentes que poco a poco van perfilando un marco teórico propio. En 1984 comienza a emerger la importancia y el papel que juega la interacción entre niñas y niños en el proceso de construcción del conocimiento (como producto de la tesis de maestría de la creadora del PEP en el Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, en México). Los trabajos de Perret-Clermont (1984) alrededor de la idea de “la inteligencia como producto de la interacción social”, se convierte en otro principio fundamental.

En 1985, después de 14 años de trabajo en la Escuela Activa Paidós, la iniciadora del PEP continúa sus estudios de posgrado (doctorado) en Europa, lo cual le implica salir del país. Este alejamiento geográfico la obliga a explicitar por escrito las prácticas y sus sentidos, con la idea de que la escuela pueda marchar de manera autónoma (hasta este momento no existían documentos sobre el funcionamiento académico de la escuela). Se elabora la Guía Paidós (Garduño, 1985a), donde se presentan lineamientos generales sobre las diversas estrategias que en ese momento constituyen el trabajo pedagógico en la escuela. Al mismo tiempo se crea el Curriculum Paidós (Garduño, 1985b) con la finalidad de plasmar por escrito las intencionalidades de dichas estrategias.

Este alejamiento geográfico alentó la adopción de una relación horizontal en la escuela que permitiera una gestión académico-administrativa más autónoma, basada en el respeto mutuo y la colaboración entre el equipo de profesores, niñas, niños, padres y madres de familia.

Hacia 1988 y con la formación doctoral de la creadora del PEP, la visión psico-socio-pedagógica se consolida y se torna como una lente fundamental para un ejercicio de explicitación de la estructura académica y la gestión cotidiana de la escuela. En este momento, Garduño (2000) reitera la importancia de considerar al aula como el lugar donde las personas construyen y amplían su inteligencia:

No se trataría simplemente de ejercitar una dotación heredada, sino de construir una estructura que le permita una mayor capacidad de comprensión de la realidad, de adaptación al mundo de conocimientos, a través de la solución de conflictos en los que debe realizar nuevas construcciones y descentrar su punto de vista (p.9).

En 1991, a los 20 años de creación de la Escuela, y como producto de las reflexiones generadas en la estancia doctoral de la creadora del PEP, se escribe *Paidós 20 años*, en donde por primera vez se plasman por escrito la mayoría de los fundamentos teóricos del proyecto, como la conceptualización de la noción del sujeto que aprende y el enfoque psicosociogenético¹¹:

De acuerdo con lo anterior, se aprecia claramente cómo la teoría se pone al servicio de la práctica, tanto para desencadenar procesos de innovación permanente, como para generar conocimiento. Esta perspectiva de innovación abandona una visión subordinada entre teoría y práctica, la cual polariza y enfrenta el valor de la reflexión del profesor en el aula y el conocimiento generado a partir de la investigación (Murillo, 2006). La transformación de los procesos de enseñanza en las escuelas requiere de ambos esfuerzos, cada cual es indispensable y se inserta, en ciertos momentos y bajo determinados propósitos, para aportar sus particularidades. En este sentido la innovación conjuga el saber docente y el conocimiento generado por la investigación, en un acto crítico-creativo encaminado a construir nuevas respuestas ante los desafíos educativos. Esta perspectiva sobre la innovación es la que sustenta el Proyecto Educativo Paidós y la que permite construir formas de intervención pertinente sobre la base del saber docente como una fuente inagotable de conocimiento y de reflexión.

¹¹ En su tesis doctoral *La genèse d'une innovation pédagogique*, Garduño (1998a) formaliza la construcción del PEP como propuesta pedagógica. La primera parte del documento está dedicada a mostrar cómo los antecedentes históricos de la experiencia educativa en Paidós determina cómo es y crece. Dicho recorrido histórico no sólo muestra las aspiraciones y preocupaciones del momento, sino también la manera en la que se construyen respuestas educativas específicas.

La segunda parte de la tesis presenta una narración autobiográfica, que revela las circunstancias de construcción del PEP en donde los primeros años de Paidós estuvieron marcados por una serie de dificultades, económicas, culturales, políticas y educativas. La tercera parte pone de relieve la estructura del Proyecto Educativo Paidós, como producto de un trabajo de largo plazo y múltiples interacciones entre diversos componentes: objetivos educativos, instrumentos trabajo, programas, métodos de enseñanza, procesos de evaluación, así como de negociaciones con los padres y el entorno escolar. Esta tesis no pretende analizar en profundidad el diseño y la metodología de cada área de conocimiento, sino que presenta una visión general del PEP.

Bajo los principios expuestos anteriormente la estructura de gestión académica del PEP queda conformada por proyectos, uno por cada disciplina escolar (Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Educación Artística, Español, Matemáticas), desde dos consideraciones básicas: las problemáticas implicadas en el aprendizaje y la enseñanza de los contenidos específicos, y el planteamiento de la solución desde una perspectiva didáctica.

Es importante señalar que para Garduño (1998a) la estructura basada en proyectos busca aprovechar y potenciar los intereses y la capacidad específica de algunos maestros en ciertas áreas, para suplir deficiencias o desconocimiento de otros maestros en ellas. Esto implica un sentido de compañerismo, cooperación y solidaridad con los otros; como una articulación de diversas formaciones y capacidades. El trabajo de proyectos, que muchas veces requiere de horarios compartidos, sólo es posible si cada miembro de la comunidad cumple con sus tareas y desarrolla los diversos elementos de los trabajos de equipo. La experiencia que se propone dentro del PEP pretende que el maestro sea capaz de analizar su práctica cotidiana a fin de poder transformarla.

Hoy por hoy, a 41 años de existencia de este proyecto educativo, se cuenta con los siguientes proyectos, los cuales muestran la especialización al interior de cada disciplina:

Cuadro 3. Proyectos actuales en el Proyecto Educativo Paidós (PEP)

Proyecto	Objetivo
Departamento Psicopedagógico	Construir diferentes estrategias para reconocer y atender la diversidad de necesidades cognitivas, afectivas y sociales de las y los escolares.
Comunicación	Configurar prácticas que favorezcan en las niñas y los niños la expresión de ideas y sentimientos, la organización de su pensamiento y el aprecio y el valor estético de las obras literarias. Este enfoque se concreta a partir de las siguientes estrategias: <i>Taller literario</i> , <i>Cultura editorial</i> y la <i>Correspondencia Escolar</i> .
Lógica Matemática	Proyecto con una larga trayectoria de construcción en la escuela que ha permitido el desarrollo de estrategias y materiales encaminados a ofrecer acciones reales para el desarrollo nociones lógico matemáticas. En ocasiones el trabajo en este ámbito impacta el proceso de aprendizaje de los alumnos en aspectos relativos a cronología y representación espacial.
Comprensión del Medio Natural	Se orienta a acercar al niño y la niña, desde la edad preescolar, a la ciencia y a la construcción de herramientas para resolver problemas concretos. A través del trabajo en Ciencias, los niños y las niñas desarrollan habilidades para observar, medir, experimentar, buscar evidencias, identificar causas y efectos, favorecer la reflexión y la elaboración de conceptos para explicarse la realidad que les rodea. El proyecto de <i>Reforestación</i> y el de <i>Reducción de Residuos Sólidos</i> constituyen estrategias básicas.
Comprensión del Medio Social y Cultural	Consolidar las herramientas didácticas ya construidas en la escuela, tales como el uso de la historieta histórica, los mapas en el piso, los mapas con recursos iconográficos, los paseos por la comunidad, las visitas a las Delegaciones Políticas, la tira histórica, los debates y juicios históricos, las representaciones y el teatro histórico, el diseño y construcción de maquetas, la elaboración de réplicas de restos históricos, las conferencias individuales y colectivas, el diseño de juegos históricos, el uso y la creación de videos y el trabajo con el periódico, entre otros. A través de todas estas formas de intervención dentro del aula se pretende estimular la interacción de niños y niñas con los contenidos históricos, geográficos y cívicos, de tal manera que avancen en la construcción de la noción de tiempo y pensamiento histórico, de espacio, de cambio, de causalidad, de continuidad, de sujeto histórico y de sujeto social. Entre las estrategias para el logro de las finalidades anteriores, además de la clase de historia se cuenta con: <i>Integración Nacional</i> , <i>Teatro histórico</i> y <i>Ceremonias cívicas de los lunes</i> .
Educación en el arte	Desarrollar en niños y niñas la apreciación y expresión artística a través de diferentes áreas y lenguajes, que al mismo tiempo, coadyuven en la creación de herramientas para el trabajo de actividades colectivas. Este proyecto se encuentra directamente vinculado con la enseñanza de la historia ya que el trabajo en estas áreas pretende acercar a los y las escolares al descubrimiento de nuevas formas de expresión y de comunicación artística, que les permitan interiorizar nuevos conocimientos, como en el teatro histórico, creando escenografías en pintura, ambientando con música y baile de la época, actuando los personajes históricos en teatro, o como en el caso del evento de <i>Integración Nacional</i> , conociendo bailes típicos de algunas regiones de la República Mexicana. Cabe agregar que el trabajo en este proyecto, también permite desarrollar otras habilidades (ritmo, lateralidad, nociones espaciales, secuencia) útiles en la construcción del conocimiento en otras áreas como: español, matemáticas, geografía, historia y civismo, entre otros.
Educación física	Encaminado a perfeccionar las formas y funciones del organismo, a desarrollar las destrezas motoras infantiles, así como también hacerle consciente de sus capacidades.

Fuente: Elaboración propia a partir del documento *Presentación del Proyecto Educativo Paidós, curso 2010-2011*. Colectivo Paidós (2010) Documento interno¹².

¹² Este documento se entrega, al inicio de año en la presentación del curso. A cada familia se le proporciona un ejemplar. El cuadro es una síntesis del un documento de 17 cuartillas.

De acuerdo con el cuadro anterior en el PEP cada área de conocimiento requiere del desarrollo de habilidades y conocimientos propios de cada disciplina; consideración que surge precisamente por la dinámica de innovación en la cual la teoría se pone al servicio de la práctica. El proyecto de *Comprensión del medio social y cultural*, corresponde a la formación histórico-social y contempla el desarrollo del tiempo y pensamiento histórico como nociones básicas de la formación del estudiantado. De la misma manera, en el cuadro anterior también se destaca al teatro histórico como una de las estrategias que favorecerán dicha formación. Alrededor de esta estrategia no sólo se articulan actividades para el desarrollo de habilidades escénicas por parte de las niñas y de los niños, sino también en relación con la forma de razonamiento de la ciencia histórica a través de la construcción de los guiones que serán escenificados. En este sentido la estrategia de teatro histórico se configura como una estrategia “estructurante” que articula múltiples actividades.

Cabe señalar que esta estrategia surge como una alternativa a las dificultades que presenta el alumnado del nivel de primaria tanto para apropiarse del conocimiento histórico y “moverse” en el tiempo y el espacio, como para darle sentido a la forma de razonamiento de la ciencia histórica. En este contexto el teatro histórico escolar ha transitado por diversos momentos de construcción a lo largo de los 40 años de existencia del Proyecto Educativo Paidós, sin perder de vista su sentido formativo en el área de las ciencias sociales.

Estas consideraciones en torno al lugar que ocupa el desarrollo del pensamiento histórico en la formación socio-histórica del alumnado no es un planteamiento común en las escuelas primarias mexicanas, sean privadas o públicas.

3. Diversos escenarios y herramientas para la construcción de respuestas

En la conceptualización de la noción de estudio de caso, presentado con anterioridad, se mencionó que la elección de esta opción descansa tanto en la necesidad de una indagación detenida, como en la posibilidad de incluir cualquier método¹³ o instrumento que permita afrontar las preguntas de investigación.

En esta investigación fue necesario recurrir a diversos instrumentos para generar la información pertinente. En el Cuadro 4 se exponen los instrumentos de recolección de información utilizados, en función de las necesidades. Dicho cuadro está construido sobre la base del objetivo del trabajo de investigación sobre el proceso de construcción de narrativas históricas y su aportación a la formación del pensamiento histórico. Para concretar este objetivo se plantearon las siguientes interrogantes guía:

- ¿Cómo se forma el pensamiento histórico en la escuela primaria?
- ¿Cómo podemos analizar el pensamiento histórico a partir de las narraciones históricas?
- ¿Cuáles son las principales dificultades que presenta el alumnado de educación primaria para realizar narraciones históricas?
- ¿Qué aspectos de la narración histórica deben trabajarse en la educación primaria?

Cada pregunta agrupa diversas herramientas de recolección de información, entre las cuales destaca la observación participante y la entrevista semiestructurada.

La primera pregunta requiere decisiones sobre la conceptualización del pensamiento histórico escolar, que incluyen la revisión teórica y la confrontación permanente con el referente empírico. Es así que en la investigación hay un diálogo continuo entre los referentes teóricos y empíricos. La inducción se presenta como una característica básica que permite sostener una perspectiva flexible y dinámica.

¹³ Entendiendo como método “la forma característica de investigar determinada por la intención sustantiva y el enfoque que la orienta” (Rodríguez, Gil y García, 1999: 40).

Podría suponerse que la construcción de un modelo conceptual en torno a la noción de pensamiento histórico correspondería exclusivamente a una primera fase de la investigación, como condición necesaria para acceder al campo y orientar la búsqueda de información. Sin embargo, la conceptualización de esta noción y su génesis, se realizó a lo largo de todo el proceso de investigación; inició con referentes teóricos y continuó al entrar en contacto con los datos empíricos. Esta dinámica de configuración permitió incorporar elementos no previstos en el modelo conceptual inicial y en el reconocimiento de su génesis.

La segunda pregunta que aparece en el cuadro siguiente se desprende de la necesidad de visibilizar los componentes del pensamiento histórico en la narración histórica escolar. Para afrontar esta tarea se trabajó en la definición de lo que se entendería como narración histórica escolar y como pensamiento histórico, e identificar los puntos de enlace. Este proceso se fue enriqueciendo y definiendo en la medida que se realizó la observación del proceso de producción de los guiones de teatro histórico y de la aplicación de la historia de vida, así como de las entrevistas y la revisión de los textos producidos por los niños y niñas a partir de cada estrategia.

La tercera y cuarta preguntas que se muestran en el cuadro retoman muchas de las estrategias de recolección de datos presentados en la segunda pregunta, tales como la entrevista a profundidad y la observación participante, aunque el centro de interés se situó en las dificultades que presenta el alumnado de educación primaria para realizar narraciones históricas y los puntos “clave” para su enseñanza.

Cuadro 4. Escenarios e instrumentos para la recolección de información

¿Cómo se forma el pensamiento histórico en la escuela primaria?

Información que se requiere generar	Qué escenario	Técnicas/Instrumentos	Qué se hace con la información
<ul style="list-style-type: none"> • Qué es el pensamiento histórico. • Cuáles sus elementos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Documental. 	<ul style="list-style-type: none"> • Revisión documental: <ul style="list-style-type: none"> • Modelos conceptuales sobre pensamiento histórico. 	Construcción de un modelo conceptual PH para educación primaria.
<ul style="list-style-type: none"> • Génesis del pensamiento histórico en escolares de primaria. <ul style="list-style-type: none"> • Cuáles las dificultades y cómo afrontarlas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Documental. 	<ul style="list-style-type: none"> • Revisión documental: <ul style="list-style-type: none"> • Mapa de competencias • Documentos PEP. 	Descripción del desarrollo de cada componente del modelo conceptual a lo largo de la formación en la escuela primaria.
	<ul style="list-style-type: none"> • Aula. 	<ul style="list-style-type: none"> • Observación participante. • Entrevista. 	
	<ul style="list-style-type: none"> • Pensamiento infantil. 	<ul style="list-style-type: none"> • Entrevista maestros y alumnos. 	
<ul style="list-style-type: none"> • Metodología de trabajo cotidiano que favorece el desarrollo del pensamiento histórico. 	<ul style="list-style-type: none"> • Documental. 	<ul style="list-style-type: none"> • Revisión documental: <ul style="list-style-type: none"> • Mapa de competencias • Documentos PEP 	
	<ul style="list-style-type: none"> • Aula. 	<ul style="list-style-type: none"> • Observación participante. 	
	<ul style="list-style-type: none"> • Pensamiento infantil. 	<ul style="list-style-type: none"> • Entrevista alumnos y maestros. 	

¿Cómo podemos analizar el pensamiento histórico a partir de las narraciones históricas?

Información que se requiere generar	Qué escenario	Técnicas/Instrumentos	Qué se hace con la información
<ul style="list-style-type: none"> • Relación entre pensamiento histórico y narración histórica, como objeto de enseñanza, en la escuela primaria. 	<ul style="list-style-type: none"> • Documental. 	<ul style="list-style-type: none"> • Revisión documental: <ul style="list-style-type: none"> • Modelos conceptuales sobre el pensamiento histórico • Noción de narración histórica. 	Visibilizar los puntos de enlace entre el PH y la narración histórica.
<ul style="list-style-type: none"> • Descripción del proceso de construcción de narraciones históricas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Aula. 	<ul style="list-style-type: none"> • Observación participante. 	Reconstruir los momentos de trabajo epistémico generados a lo largo del proceso de construcción de la narración (guión histórico/historia personal).
	<ul style="list-style-type: none"> • Pensamiento infantil. 	<ul style="list-style-type: none"> • Entrevista a alumnos. 	
	<ul style="list-style-type: none"> • Aula: Aplicación de la estrategia de construcción de la historia personal. 	<ul style="list-style-type: none"> • Observación directa. 	
<ul style="list-style-type: none"> • Descripción de la estructura y componentes de las narraciones históricas elaboradas por las y los escolares. 	<ul style="list-style-type: none"> • Documental. 	<ul style="list-style-type: none"> • Revisión de las producciones de los alumnos: <ul style="list-style-type: none"> • Guión de teatro histórico • Historia personal. 	Reconocimiento de la presencia/ausencia de componentes del pensamiento histórico.
	<ul style="list-style-type: none"> • Pensamiento infantil. 	<ul style="list-style-type: none"> • Entrevista a alumnos. 	

¿Cuáles son las principales dificultades que presenta el alumnado de educación primaria para realizar narraciones históricas?

Información que se requiere generar	Qué escenario	Técnicas/Instrumentos	Qué se hace con la información
<ul style="list-style-type: none"> • Descripción del proceso de construcción de narraciones históricas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Aula. 	<ul style="list-style-type: none"> • Observación participante. 	Identificar las dificultades que presenta el alumnado para construir narraciones históricas.
	<ul style="list-style-type: none"> • Pensamiento infantil. 	<ul style="list-style-type: none"> • Entrevista a alumnos. 	
	<ul style="list-style-type: none"> • Aula: Aplicación de la estrategia de construcción de la historia personal. 	<ul style="list-style-type: none"> • Observación directa. 	
<ul style="list-style-type: none"> • Descripción de la estructura y componentes de las narraciones históricas elaboradas por las y los escolares. 	<ul style="list-style-type: none"> • Documental. 	<ul style="list-style-type: none"> • Revisión de las producciones de los alumnos: <ul style="list-style-type: none"> • Guión de teatro histórico • Historia personal. 	
	<ul style="list-style-type: none"> • Pensamiento infantil. 	<ul style="list-style-type: none"> • Entrevista a alumnos. 	

¿Qué aspectos de la narración histórica deben trabajarse en la educación primaria?

Información que se requiere generar	Qué escenario	Técnicas/Instrumentos	Qué se hace con la información
<ul style="list-style-type: none"> • Descripción del proceso de construcción de narraciones históricas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Aula. 	<ul style="list-style-type: none"> • Observación participante. 	Identificar momentos "clave" en el proceso de construcción de las narraciones históricas.
	<ul style="list-style-type: none"> • Pensamiento infantil. 	<ul style="list-style-type: none"> • Entrevista a alumnos. 	
	<ul style="list-style-type: none"> • Aula: Aplicación de la estrategia de construcción de la historia personal. 	<ul style="list-style-type: none"> • Observación directa. 	
<ul style="list-style-type: none"> • Descripción de la estructura y componentes de las narraciones históricas elaboradas por las y los escolares. 	<ul style="list-style-type: none"> • Documental. 	<ul style="list-style-type: none"> • Revisión de las producciones de los alumnos: <ul style="list-style-type: none"> • Guión de teatro histórico • Historia personal. 	
	<ul style="list-style-type: none"> • Pensamiento infantil. 	<ul style="list-style-type: none"> • Entrevista a alumnos. 	
	<ul style="list-style-type: none"> • Pensamiento infantil. 	<ul style="list-style-type: none"> • Entrevista a alumnos. 	

Considerando que la observación participante y la entrevista en profundidad se constituyeron como las herramientas centrales para la recolección de información en el siguiente apartado se detallan algunos aspectos en torno a su conceptualización y al material empírico generado alrededor de cada una.

a. Observación participante en el aula

Registrar lo que acontece en los espacios cotidianos, es algo más que una técnica de recolección de información, es, ante todo, la posibilidad de aprehender, analíticamente, los datos y los significados que los actores confieren a sus acciones cotidianas. Observar y participar supone la presencia del investigador en el campo de estudio como condición indispensable para documentar de modo detallado y sistemático los acontecimientos de interacción (Goetz y Lecompte, 1988).

Se es un observador participante porque no interviene de modo directo en el desenvolvimiento de los acontecimientos, pero participa en términos de acceder a datos significativos para reconstruir las experiencias de los otros. En esta reconstrucción el investigador combina dos tareas básicas: una profunda implicación personal, pero con un cierto distanciamiento (Goetz y Lecompte, 1988).

Como toda observación participante, ésta se desarrolla de manera paralela a las entrevistas o pláticas informales con los docentes, el análisis de documentos y los instrumentos diseñados propiamente para la investigación, como el análisis del contenido de documentos o de fuentes orales o escritas, que permitan comprender la situación estudiada (Latorre-Del Rincón-Arnal, 1997).

En el siguiente cuadro, la observación se registró mediante videograbación y se inició con el grupo de sexto grado cuando se abordó el tema de la *Guerra de Independencia de la Nueva España*. También se presencié el trabajo de cuarto grado alrededor del tema del *Virreinato en la Nueva España* y el tema de los *Olmecas* en tercero.

Cuadro 5. Material audiovisual recabado durante la observación en el aula		
Grado	Sesiones	Fecha
3ro.	3 sesiones: Olmecas	Abril 2013
4to	6 sesiones: Virreinato	Abril 2013 Mayo2013
5to.	5 sesiones: Culturas de la antigüedad	Abril 2012
6to.	7 sesiones: Guerra de independencia	Noviembre 2012 Diciembre 2012
	5 sesiones Propuesta: Historia personal	Junio 2013 Julio 2013

Entre las producciones escritas de las niñas y los niños se reunió el siguiente material:

Cuadro 6. Producciones escritas de los alumnos		
Grado	Tipo	Fecha
3ro.	Cuaderno: 1 completo	Abril 2013
	Guión de teatro histórico: (1) Poblamiento de América	Marzo 2013 ^o
4to.	Cuaderno: 2 completos	Abril 2013
	Guión de teatro histórico: (2) Aztecas y Edad Media	Marzo 2013
5to.	Cuaderno: 1 completo	Abril 2012
	Guión de teatro histórico: (1) Prehistoria	Mayo 2012
6to.	Cuadernos: 9 copias del tema de la Guerra de Independencia de la Nueva España	Abril 2013 Mayo2013
	Síntesis del tema de la Guerra de Independencia de la Nueva España: (17)	Mayo2013
	Exámenes: 17 ejemplares	Mayo2013
	Guión de teatro histórico: <ul style="list-style-type: none"> • Versión inicial • 2da. Versión • Versión final 	Mayo 2013 Noviembre 2013

b. Entrevistas en profundidad: “explorado la totalidad de su comprensión”

Para realizar la entrevista se requiere habilidades para provocar un ambiente de confianza con el entrevistado a fin de que hable con libertad de sus actitudes, creencias, sentimientos y emociones, al igual que el análisis permanente de la información del entrevistado, conforme va surgiendo.

La entrevista en profundidad entendida como “una serie de conversaciones libres en las que el investigador poco a poco va introduciendo nuevos elementos que ayudan al informante a comportarse como tal” (Spradley, 1979: 58, citado en Rodríguez, Gil y García, 1999: 169).

A diferencia del cuestionario, este instrumento permite progresar en la construcción de explicaciones cada vez más complejas, desde la perspectiva de los actores y del escenario. En este sentido “quienes preparan una entrevista focalizada no desean contrastar una teoría, un modelo o unos supuestos determinados como explicación de un problema. Tiene ciertas ideas, más o menos fundadas y desean profundizarse en ellas hasta hallar explicaciones convincentes” (Rodríguez, Gil y García, 1999: 168).

Este instrumento fue especialmente útil para profundizar en la explicitación del razonamiento infantil. Barton (2008) afirma que “... las entrevistas abiertas, cara a cara, podrían ser más productivas que las mediciones posteriores de papel y lápiz. Tales entrevistas no sólo nos permitirían usar un tipo de tarea diferente, sino también probar las respuestas de los alumnos hasta que sintiéramos que habíamos explorado la totalidad de su comprensión. A pesar de que tales entrevistas requieren una gran cantidad de tiempo –y por tanto limitan el número de alumnos que pueden ser entrevistados- son indispensables en los estudios del pensamiento infantil porque clarifican su razonamiento. Las entrevistas abiertas también proporcionan a los investigadores la oportunidad de explorar respuestas nuevas (novel) o inesperadas, que emergen durante la entrevista” (p.64).

La entrevista a alumnos se convirtió en el instrumento central de nuestra investigación. Inicialmente se consideraron tres preguntas guía, a saber:

- ¿Cómo elaboras tu escrito, guión o texto?
- ¿Por qué lo decidiste así?
- ¿Cómo obtienes la información que incluiste?

Sin embargo una vez que se adentró en la lógica de construcción de las narraciones históricas en su formato de guión histórico, se fueron integrando otras preguntas que permitían ahondar en la explicitación del razonamiento implicado en dicha construcción.

- ¿Qué aprendiste sobre el tema de la Independencia?
- ¿Qué sabías antes?
- ¿Qué después?
- ¿Por qué elegiste el tema?
- ¿Cuál era la idea central que querías comunicar?
- ¿Cómo hiciste el guión?
- ¿Cómo hiciste los diálogos?
- ¿Cómo elegiste a los personajes?
- ¿Hubo discusiones?
- ¿Conclusiones?
- ¿A partir del guión qué cosas nuevas aprendiste?

Estas preguntas se convirtieron en una guía fundamental para orientar las entrevistas con los alumnos. A continuación se presenta una síntesis del material reunido:

Cuadro 7. Entrevista		
Grado	Sesiones	Fecha
4to.	4 sesiones <ul style="list-style-type: none"> • 4 entrevistas sobre la elaboración de guiones (Aztecas y Edad Media) • 10 entrevistas individuales 	Marzo 2013
6to	7 sesiones <ul style="list-style-type: none"> • 7 entrevistas sobre la elaboración de guiones • 17 entrevistas individuales 	Febrero 2013
	4 sesiones <ul style="list-style-type: none"> • 2 entrevistas sobre la elaboración de guiones • 4 entrevistas individuales (2do. acercamiento) • 4 entrevistas individuales (3er. acercamiento) 	Mayo 2013
	4 sesiones <ul style="list-style-type: none"> • 4 entrevistas individuales (4to. acercamiento) 	Junio 2013
	2 sesiones <ul style="list-style-type: none"> • 2 entrevistas individuales (5to. acercamiento) • 2 entrevistas individuales sobre la escenificación del guión de teatro histórico 	Julio 2013
Maestros	11 sesiones	Nov. 2013 Febrero 2013 Mayo 2013 Junio 2013 Julio 2013 Abril 2014

4. Proceso de análisis

El trabajo analítico en una investigación cualitativa es la base de la interpretación y construcción de respuestas, por ello adopta características que lo distinguen de otros tipos de enfoques.

Un aspecto distintivo del análisis de datos en un enfoque cualitativo es su carácter permanente y procesual, es decir, conforme se obtienen los datos se van revisando, con el propósito de orientar la recogida de información hacia niveles de mayor explicitación y precisión que permitan reconstruir las acciones estudiadas desde la perspectiva de los actores.

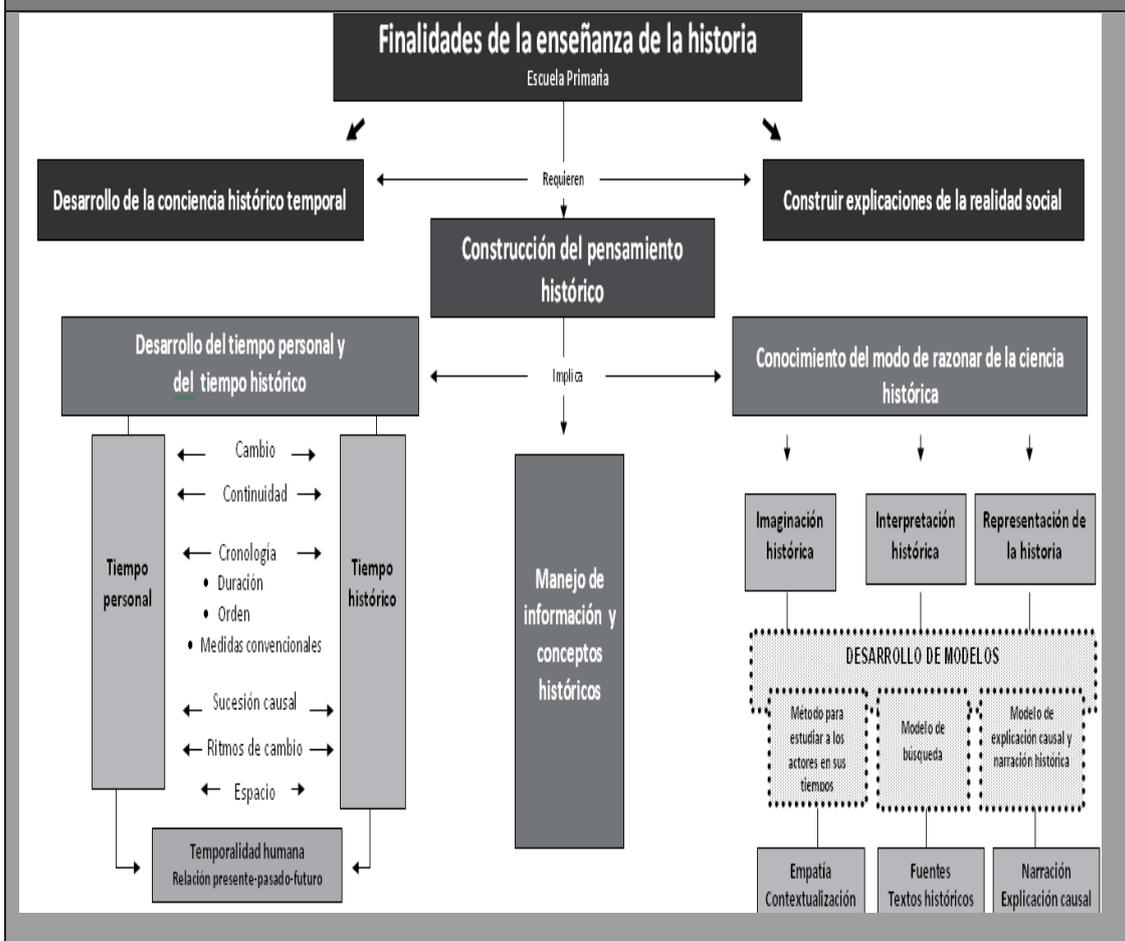
Bajo estas circunstancias la recolección de datos y el análisis se constituyen como un binomio inseparable en tanto el investigador identifica qué información es relevante y la que aun no tiene, hasta después de ordenar, describir, contrastar y/o vincular la información que se genera cada vez que acude al campo.

Otro aspecto que no puede soslayarse en este proceso analítico está en su “legitimidad”, en términos de la información generada y su manipulación. La interpretación que subyace del análisis debe cumplir con algunas características de fiabilidad y credibilidad, acordes con un enfoque cualitativo. Para responder a esta circunstancia se retoma la idea de triangulación de información como una estrategia necesaria para sostener la interpretación de datos y orientarla hacia explicaciones inteligibles y argumentadas.

En aras de avanzar y profundizar en el estudio del proceso de razonamiento del alumnado, para crear sus narrativas históricas y su contribución a la formación del pensamiento histórico, fue necesario considerar varias tareas y herramientas para reunir la información adecuada.

En primera instancia se procedió a clarificar los componentes del pensamiento histórico, atendiendo a las necesidades y posibilidades cognitivas de la población infantil. Para ello se proyectó un modelo conceptual para el caso de la escuela primaria, en el cual la noción de pensamiento histórico se inserta en el marco curricular, con la idea de no perder de vista las condiciones materiales del trabajo cotidiano del docente. En la Imagen 3 aparece el modelo y sus componentes. (Considerando la importancia de este modelo en la presente investigación, en el siguiente capítulo se detallan sus características.)

Imagen 3. Modelo conceptual para el desarrollo de la noción del pensamiento histórico para el estudiantado del nivel primaria



Fuente: Construcción propia a partir del modelo conceptual de Santisteban, González y Pagès (2010), del mapa de competencias de Garduño y Guerra (2008) y del análisis del material empírico.

Este modelo sirvió como base para construir diversas matrices que permitieran identificar y seguir los componentes básicos del pensamiento histórico.

Otra herramienta fundamental para visibilizar el trabajo epistémico desplegado por el alumnado para configurar sus narraciones, fue la aplicación de la estrategia de la historia personal. Dicha estrategia representa un recurso importante que acerca al alumnado a la forma de razonamiento de ciencia histórica utilizando la propia historia como fuente primaria, sin la dificultad que implica el conocimiento histórico. Con esta estrategia se pretende facilitar el acceso al trabajo epistémico alrededor de las nociones de segundo orden propias del trabajo del historiador (Pagès y Santisteban, 2010).

La estrategia de construcción de la historia personal se constituyó como un referente básico para identificar retos epistémicos y momentos de trabajo cognitivo fundamentales en el proceso de enseñar y aprender a configurar narraciones históricas y por tanto en la formación del pensamiento histórico.

5. Construcción de matrices a partir del modelo conceptual para la formación del pensamiento histórico en la escuela primaria

Para recoger y sistematizar la información se procedió a diseñar tres tipos de matrices, con la finalidad de registrar y dar seguimiento a la actividad cognitiva del alumnado en los siguientes ámbitos:

- a) análisis de los registros de observación en el aula;
- b) reconocimiento del proceso de reconstrucción de guiones;
- c) análisis de las narraciones históricas (tanto para el guión de teatro histórico, como para la historia personal).

En relación con la observación en el aula la matriz se delineó a partir de la estructura de la clase. En ella (Matriz 1) se aprecia la inclusión de componentes afines con el proceso de construcción de conocimientos, tales como las ideas previas, las preguntas que formulan tanto maestros como alumnos o el momento de trabajo dedicado al establecimiento de relaciones entre acontecimientos por parte de la docente. A través de estos indicadores se pueden rastrear los componentes básicos del pensamiento histórico. La temporalidad está presente en las columnas de *Aspectos narrados por la maestra*, así como el la de *Relaciones causales presentadas por la docente*, ya que en estos encontramos información sobre cronología, cambio y causalidad. La empatía y la contextualización son identificables a través de informaciones como la narración de la docente cuando presenta a los personajes y sus idearios o la simultaneidad de eventos. La interpretación queda claramente representada en la última columna destinada a la revisión de fuentes.

Matriz 1. Análisis de las observaciones en el aula										
Ideas previas	Aspectos narrados por la maestra		Preguntas		Relaciones causales presentadas por la docente			Revisión de fuentes/Búsqueda de información		
	Hechos (cronología)	Personajes (ideario/personalidad)	Alumnos	Maestra	Cambio/continuidad	Relaciones entre hechos	Simultaneidad	Libros Texto	Materiales de la SEP	Otros

Para el caso de la reconstrucción del proceso de elaboración de narraciones históricas en su formato de guión de teatro histórico se elaboró la siguiente matriz:

Matriz 2. Reconstrucción del proceso de elaboración de los guiones de teatro histórico				
Actividad y duración	Propósito	¿Qué hace el alumno?	¿Qué hace el maestro?	Materiales

En cuanto al análisis de los guiones de teatro histórico y de la historia personal se construyeron cuatro matrices. La primera de ellas con el propósito de conocer la presencia y comportamiento de elementos vinculados con la temporalidad.

Matriz 3. Variables temporales presentes en las narraciones históricas								
Alumna/o	Tema	Cronología			Cambio-continuidad	Causalidad	Simultaneidad	Espacio
		Duración	Orden Temporal	Medidas convencionales				

Las siguientes tres matrices se proponen como mecanismos para evidenciar la presencia/ausencia de las tres habilidades básicas de la forma de razonar de la ciencia histórica: interpretación, representación e imaginación. Cada una constituye una tipología que agrupa tareas/conceptos particulares.

Respecto a la categoría interpretación, la matriz se esbozó a partir de dos aspectos fundamentales: la variable preguntas/hipótesis, en tanto se trata de un componente que configura la búsqueda y/ o revisión de la variable fuentes.

Matriz 4. Variables de razonamiento histórico presentes en las narraciones históricas: Interpretación			
Alumna/o	Tema	Preguntas/hipótesis	Fuentes

La matriz planteada para reconocer y dar seguimiento a la variable imaginación contempla la empatía y la contextualización, como dos habilidades con características distintas.

Matriz 5. Variables de razonamiento histórico presentes en las narraciones históricas: Imaginación		
Alumno/a	Empatía	Contextualización

La tercera y última matriz se perfiló para identificar las tareas básicas en la construcción de narraciones históricas, las cuales incluyen aspectos que van desde el interés por el tema y las hipótesis o preguntas, hasta cuestiones relacionadas con el “ensamblaje”, como la trama. Nuevamente aparece el elemento de preguntas/hipótesis, como componente necesario en torno a las primeras aproximaciones que expresan niñas y niños en torno al proceso de construcción de explicaciones causales.

Matriz 6. Variables de razonamiento histórico presentes en las narraciones históricas: Representación							
Alumna/o	Elección de acontecimientos	Hipótesis/ preguntas	Trama	Personajes	Fuentes	Espacio	Qué se quiere comunicar

Mediante todas estas matrices fue posible reconocer y dar seguimiento a la actividad cognitiva desplegada en la configuración de narraciones históricas, en sus dos modalidades –historia personal y guión de teatro histórico-, así como en el texto narrativo generado en las dos situaciones de aprendizaje.

6. Construcción de la historia personal como instrumento para visibilizar el trabajo epistémico relacionado con la noción de pensamiento histórico

Para apoyar el proceso de reconocimiento y análisis de la presencia, ausencia y/o dificultades del trabajo epistémico vinculado con la formación del pensamiento histórico por parte del alumnado de primaria, se diseñó y aplicó la estrategia de construcción de la historia personal.

Pagès y Santisteban (2010) conciben a la historia personal “como objeto de estudio que permite disponer de un campo de aplicación de los diferentes conceptos relativos al tiempo histórico, así como de otros conocimientos de la historia más factual” (p. 301).

En esta perspectiva, Pagès y Santisteban (2010) estiman que la historia personal representa “un campo de entrenamiento para plantear cuestiones relativas al conocimiento del tiempo, a la cronología, a los periodos de su vida, a los acontecimientos destacables, a los cambios más importantes, a los documentos oficiales o privados que conserva su familia”. Estos autores agregan que la historia personal no es tan sólo un aprendizaje de la temporalidad, sino que también contribuye al desarrollo de las capacidades narrativas.

Se trata de un recurso que permite afrontar la complejidad conceptual y procedimental involucrada en la formación del tiempo y pensamiento histórico, a través de realidades asequibles para el alumnado de primaria, como lo es su propia historia.

Pagès y Santisteban (2010: 301) proponen un proceso de construcción de la historia personal sustentado en cinco momentos fundamentales, a saber: recoger información sobre la propia vida del estudiante, periodizarla, buscar elementos de simultaneidad entre la historia personal y hechos histórico a nivel local y/o nacional-internacional, clasificar y ordenar la información, para finalmente proceder a la narración.

- Diseño de la estrategia de construcción de la historia personal

Tomando como punto de partida el proceso de construcción definido por Pagès y Santisteban (2010) se plantearon cinco actividades fundamentales, las cuales se concretan a partir de la formulación de preguntas y tareas diversas, mismas que se detallan a continuación.

Actividad 1. Evocar y reunir información sobre acontecimientos relevantes del presente, el pasado y el futuro de la vida de cada estudiante.

Esta actividad inicial se configuró mediante un listado de preguntas y tareas específicas, vinculadas con cuatro categorías esenciales del tiempo histórico: presente, pasado, futuro, cambio y continuidad, y progreso.

El primer grupo incluyó las siguientes interrogantes y tareas, estas últimas vinculadas con el reconocimiento de fuentes históricas:

Preguntas sobre tu pasado
¿Qué recuerdas de otros cursos de la escuela?
¿Qué recuerdas de cuando eras más pequeño?
¿Qué recuerdan tus padres de cuando eras más pequeño?
¿Qué hacían tus papás antes de que tú nacieras?

Entre las tareas solicitadas se encuentran las siguientes:

Búsqueda de fuentes históricas
Busca algún documento oficial donde aparezca tu nombre y describe la información que contiene. (Acta de nacimiento, libro de familia, pasaporte)
Busca un documento privado que tenga una relación contigo (carta, diario, postal) y apunta los datos más importantes del documento y cuando sucedieron.
Describe algún objeto material de tu pasado (material escolar, ropa guardada, juguetes)
Busca fotos donde aparezcas tú, a diferentes edades.

Como puede apreciarse en el listado anterior para abordar la noción de pasado se incluyen tareas específicas alrededor del uso de objetos y/o documentos como fuentes de información.

El siguiente grupo de preguntas abordan aspectos vinculados con el presente, las cuales recuperan información sobre la persona, la escuela y la familia.

Preguntas sobre tu presente
¿Qué edad tienes ahora?
¿Cuánto mides?
¿Cómo es tu familia?
¿Cómo es tu escuela?

El futuro constituye el eje central del tercer grupo de preguntas e incluye aspectos relacionados con la proyección personal y propuestas de mejora en el entorno inmediato del estudiantado, tal y como se muestra a continuación.

Preguntas sobre tu futuro
¿Qué te gustaría mejorar en la escuela?
¿Qué te gustaría mejorar de la relación con tus amigos o tu familia?
¿Qué quieres ser cuando seas grande?
¿Cómo te imaginas a los 30 años?

Cambio y continuidad están incluidas en el cuarto grupo de interrogantes incluye tópicos ligados con temas como el aspecto físico y prácticas culturales.

Preguntas sobre los cambios y continuidades en tu vida
¿Qué cambios físicos observas en comparación a cuando tenías 1, 2 o 3 años?
¿Qué actividades, costumbres o gustos no cambian en tu familia?
¿Cuáles son los tres cambios más importantes que se han dado en tu vida?
Describe un cambio lento y no rápido de tu vida.

La última solicitud de este bloque versa alrededor del crecimiento y desarrollo, como se indica a continuación:

Crecimiento y desarrollo
Piensa en algún aspecto que muestre tu crecimiento o desarrollo (estatura, deporte)

Finalmente se presenta el concepto de progreso a través de una interrogante ligada con acontecimientos que marcan una mejora o su contrario.

Progreso
Señala un aspecto que según tu opinión haya mejorado tu vida (en la escuela, por ejemplo) y otro que la haya empeorado.

Mediante esta serie de interrogantes se pretende que el alumno reúna información relacionada con momentos de ruptura, de cambios, continuidades, así como de su visión del futuro.

Actividad 2. Periodizar los acontecimientos

Pagès y Santisteban (2010: 296) sostienen que “la periodización histórica corresponde a una representación cualitativa del tiempo, ya que los periodos históricos no son regulares, es decir no tienen una duración equivalente. [...] Lo que marca el paso de un periodo histórico a otro son los cambios que afectan a las estructuras sociales existentes, la organización política, la economía, la cultura y la vida de las personas en general. La periodización es una parte de la construcción de la historia que ayuda a estructurar también la narración histórica. Comprender la periodización es una forma de dominio o de control del tiempo histórico.”

A partir de estas consideraciones se plantea una segunda actividad encaminada a que niñas y niños ejerciten su capacidad de categorizar los acontecimientos en función de los criterios que marcan el paso de un momento a otro.

Actividad 3. Establecer simultaneidades entre acontecimientos de la vida personal y la historia local/internacional

Buscar elementos de simultaneidad que pudieran existir entre la historia personal y los hechos históricos en el ámbito local y nacional. Se puede comenzar por indagar lo que pasaba en su entorno en el año de su nacimiento.

Instrucciones: Llena la primera columna con la periodización que construiste en la actividad anterior. Luego llena las tres primeras columnas con lo que se pide. Finalmente investiga qué pasaba en tu familia, en el Distrito Federal y en México a cada periodo. Anota la información que encuentres en las últimas dos columnas según corresponda.					
PERIODO	HECHOS MÁS IMPORTANTES	SÍNTESIS DE LOS CAMBIOS PRODUCIDOS	DOCUMENTOS	HISTORIA FAMILIAR	HISTORIA LOCAL O NACIONAL

Actividad 4. Clasificar y ordenar información

Con esta actividad se pretende construir una “exposición clasificada” de toda información generada en un nuevo cuadro para proporcionar cierto orden.

Actividad 5. Narración

Proceder a la narración de las historia personales, comenzando por aquello que pasaba antes de nacer, en el año que nacieron y continuando por cada periodo histórico, para acabar con sus expectativas del futuro.

7. Construcción del informe de investigación final

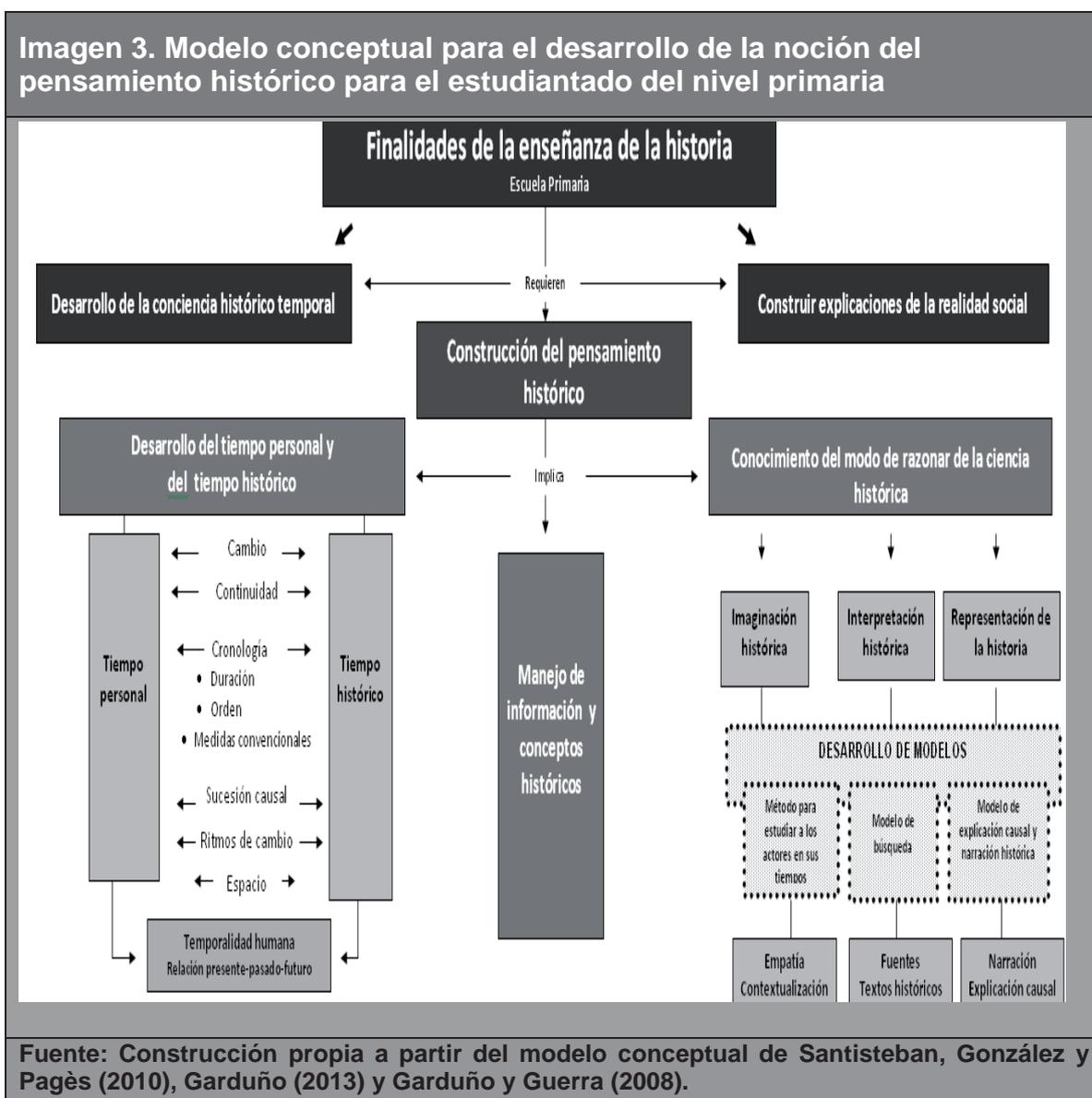
Es importante señalar que para estructurar el texto final se tomaron algunas decisiones que conviene compartir con el lector.

- La reconstrucción de la génesis del pensamiento histórico se realizó a partir del análisis del material empírico de tercero, cuarto, quinto y sexto grado, así como los documentos que informan sobre el *Proyecto Educativo Paidós*.
- Para ejemplificar el proceso de construcción de los guiones de teatro histórico se eligió el trabajo de sexto año sobre el tema de la *Guerra de Independencia de la Nueva España*, ya que este material muestra clara y detalladamente, tanto la planificación y secuencia de trabajo por parte de la docente, como la explicitación del alumnado alrededor de su propio proceso; todos éstos han sido elementos necesarios para ejemplificar el proceso de construcción de explicaciones causales, que se presentan en los grupos de tercero a sexto grado.
- Del mismo modo para el análisis del contenido y estructura de las narraciones históricas, tanto en su formato de guión de teatro histórico, como la historia personal, se retoma solamente las producciones de sexto grado. De hecho la estrategia de la historia personal sólo fue aplicada en sexto grado. Estas decisiones responden a la posibilidad de adentrarse en explicaciones más profundas en torno al razonamiento infantil.

CAPÍTULO IV. UN MODELO CONCEPTUAL DE PENSAMIENTO HISTÓRICO PARA LA ESCUELA PRIMARIA

Pensar históricamente, como hemos señalado en apartados anteriores, involucra un trabajo complejo. Si bien es cierto que los trabajos de investigación realizados en la escuela primaria dejan ver la capacidad del alumnado para afrontar tareas de razonamiento histórico, es necesario precisar algunos componentes que hacen patente ciertas dificultades.

En la siguiente imagen se muestran las particularidades conceptuales que supone la formación del pensamiento histórico para los escolares de educación primaria.



Para la elaboración del modelo conceptual presentando anteriormente se tomó como punto de partida la propuesta de Santisteban, González y Pagès (2010) la cual desglosa el pensamiento histórico a partir de cuatro tipologías de conceptos relacionados con el pensamiento histórico: representación, interpretación, imaginación y conciencia histórica temporal.

Sin embargo estos cuatro conceptos de segundo orden, para el caso de la escuela primaria, requieren de la explicitación de otros conceptos y habilidades, como lo es el tiempo personal, vinculado con el desarrollo del tiempo histórico, así como de modelos y teorías sobre el funcionamiento de las sociedades.

Lloyd (1986) y Pereyra (1984) (citados por Carretero, Jacott y López Manjón, 2002) afirman que el desarrollo del pensamiento histórico requiere de “modelos generales y teorías sobre los individuos, las sociedades y los procesos sociales, como también de la interacción de la sociedad y la acción” (p. 66). Bajo estos planteamientos es necesario visibilizar este componente e incluirlo en los procesos de formación del alumnado de la escuela primaria.

Por lo anterior, la propuesta conceptual para la escuela primaria, presentado anteriormente, incluye el desarrollo de un modelo de análisis de la sociedad, como elemento constitutivo que media entre el proceso de razonamiento de la ciencia histórica y la historia escolar.

La forma de razonamiento de la ciencia histórica adquiere sus características distintivas en la medida en que hace inteligible y da sentido al estudio del pasado, pero su transposición didáctica a la escuela requiere diseñar herramientas epistémicas y procedimentales para que el alumnado pueda construir explicaciones históricas.

Otro aspecto que conviene destacar del modelo anterior es la intervención de los conceptos de primer orden en el proceso de aprender a pensar históricamente y su relación con los de segundo orden. Ambos son necesarios para hacer inteligible el conocimiento histórico, lo impropio es descomponer este binomio, aislando alguna de las dos tipologías.

Siguiendo con la consideración del binomio establecido entre conceptos de primer y segundo orden, en esta investigación se han incluido los primeros como un referente básico para trabajar los segundos, en el entendido de que cada uno cumple una función particular dentro del proceso de construcción del pensamiento histórico.

Lee (2011) considera que el estudiantado también necesita construir, significativamente, un “retrato completo” sobre el pasado (*“big picture of the past”*), es decir, apropiarse de información histórica que sea “útil” para orientarse en la vida diaria. El pensar históricamente no debe soslayar este componente. Este autor propone no perder de vista las formas mediante las cuales el desarrollo de la comprensión histórica conduce a incrementar el conocimiento sobre el pasado, ya que niñas y niños requieren de este conocimiento, en la forma de un “retrato completo” del pasado (*big picture of the past*), no sólo para desarrollar explicaciones históricas, sino también para participar en el mundo social desde una perspectiva crítico-creativa.

A continuación se precisan algunos aspectos sobre la construcción de la temporalidad, la explicación causal y el papel de los conceptos de primer orden, ya que éstos son componentes distintivos del modelo conceptual para la escuela primaria, no siempre explícitos cuando se habla de la formación del pensamiento histórico para este nivel educativo.

1. La construcción de una estructura temporal

El desarrollo de la noción de tiempo histórico constituye un elemento indispensable para dar significado y coherencia al estudio del pasado. Santisteban (2007) lo define como un metaconcepto o concepto de conceptos, lo cual significa que no debe confundirse con la noción de cronología. Esta noción incluye otros aspectos, como la noción de cronología (orden, duración e integración de eras cronológicas), establecimiento de relaciones causales en el tiempo, la comprensión de la continuidad temporal y cambio social. Cada componente se define y configura en relación con las otras, en una dinámica de construcción donde el avance de una noción contribuye al desarrollo de las otras.

En este proceso, es importante promover en los alumnos el desarrollo de un “eje cronológico” como mecanismo “estructurante” que habilite al estudiantado para “orientarse en el tiempo”, precisando duraciones, construyendo periodizaciones, reconociendo simultaneidades y estableciendo relaciones entre hechos en una sucesión temporal. Se trata de un “soporte” sobre el cual se anidará la información histórica de manera significativa.

La cronología es, pues, una herramienta necesaria en la construcción de la noción de tiempo histórico, aunque, como se mencionó anteriormente, éste es mucho más complejo y no puede reducirse a ella. Es importante que se entienda en el marco de la temporalidad, es decir, en términos de la relación entre presente, pasado y futuro. En este sentido, “el pensamiento temporal está formado por una red de relaciones conceptuales y su desarrollo implica comprender dicha estructura conceptual (Santisteban 2007, siguiendo a Matozzi, 2001).

Para desarrollar la noción de tiempo histórico es necesario un trabajo intencional y sistemático que se inicia con el tiempo personal y transita hacia representaciones más complejas. Por ello el esquema anterior incluye ambos conceptos con la idea de no soslayar el tiempo personal. Carretero y Montanero (2008) juzgan que “el proceso de adquisición de los esquemas de tiempo histórico parte de la conciencia del propio tiempo personal en los niños; continua con la asimilación de las diversas categorías de orientación temporal y de códigos de medición (como el calendario); y culmina con la asimilación de las nociones esenciales para comprender el tiempo histórico (como el orden y la sucesión de los hechos, la simultaneidad, la continuidad, la duración), así como de habilidades, uso de códigos y representaciones cronológicas” (p. 135).

Lo anterior sitúa el desarrollo de la noción de tiempo en un intenso trabajo cognitivo encaminado a que los alumnos construyan un complejo entramado conceptos y relaciones. Esta noción se va construyendo en la medida que niñas y niños tienen mayores experiencias en la vida social y avanzan en el estudio de la historia (Pozo, 1985; Taboada y Valenti, 1995).

- El esquema espacio-temporal

Cuando estudiamos el pasado no sólo importa incluir a los actores en sus tiempos para destacar sus interrelaciones, valores, creencias, encuentros interculturales, prácticas y saberes, sino también incluirlos en su espacio. Ambas variables son necesarias para comprender la forma de vivir y de pensar de los diferentes grupos que han poblado el mundo. Al estudiar a los actores en su tiempo y su espacio se está en posibilidades de construir una red de relaciones en la que interviene múltiples informaciones, la cual permite explicar las influencias mutuas. "El concepto temporal, esencial para ubicar relaciones, antecedentes y consecuencias, posee un espacio donde tiene lugar, que lo condiciona, lo favorece o lo impide" (Garduño, 1998b: 3).

Garduño (2000b: 21) añade que "la noción de tiempo requiere una construcción prolongada, que pasa por sus fases preoperatorias hasta llegar a las operaciones métricas. Define, retomando a Piaget, el tiempo "como la coordinación de los movimientos, de velocidades distintas"¹⁴ y señala que los movimientos, a los que se refiere Piaget, necesarios para construir la noción de tiempo, son desplazamientos físicos en el espacio". Garduño también considera aquellos movimientos internos, acciones anticipadas o reconstituidas en la memoria, pero cuya realización es espacial ya que las reflexiones que habrán de realizar niñas y niños implicarán desplazamientos reales sobre la representación de espacio, o sea, los mapas. Sin embargo, y fundamentalmente, "niñas y niños deberán realizar movimientos internos, acciones anticipadas en espacios físicos reales. Deberán aprender a "mover(se)" los espacios junto con los tiempos, para imaginar el desarrollo de otros eventos históricos" (Garduño, 2000).

¹⁴ Battro, 1969, "El pensamiento de Jean Piaget", p. 193, citado por Garduño, (2000b:21)

La recreación de espacios en un mapa y la vinculación con los referentes temporales, favorece una acción real en los niños, que paulatinamente va a ser interiorizada. Estas acciones permitirán que las y los escolares construyan un método para articular las nociones de espacio y de tiempo, y con ello comiencen a considerar las relaciones de causalidad social; “aprenderán que es necesario el referente temporal y que éste se explica mucho más claramente en un espacio determinado y bien delimitado” (Garduño, 2000a).

2. La causalidad y la construcción de un modelo de análisis de la sociedad y de los procesos sociales

La construcción de un esquema causal constituye un fundamento obligado para comprender el pensamiento histórico que debe contemplarse en la formación del alumnado de primaria y que, además, supone algo más que el reconocimiento de variables y sus relaciones. Esta construcción se encuentra determinada por la perspectiva que se tiene del funcionamiento de una sociedad; con base en esta se despliega el proceso de reconocimiento y relación de variables.

Carretero, Jacott y López-Manjón (2002a) plantean la necesidad de reconocer los modelos de explicación que sustentan la argumentación causal de los fenómenos sociales. Estos autores, siguiendo a Pereyra (1984), mencionan dos tipos de explicación: un primer modelo sustentado en una visión dualista de la realidad en donde las acciones humanas constituyen el centro de la explicación la cual se opone a las condiciones sociales:

Este modelo se apoya en la idea de que es posible llegar a la comprensión y explicación de los hechos históricos y sociales a partir del estudio de las acciones humanas. En este sentido, para Pereyra, este modelo de explicación intencionalista, más que un modelo explicativo, para las Ciencias Sociales, constituye un modelo lógico-formal de la acción. Otros autores coinciden también al señalar que los modelos intencionalistas de explicación dentro de las Ciencias Sociales implican una concepción dualista de la realidad, en la que se plantea la oposición entre acciones humanas y condiciones sociales (Pereyra, 1984; Lloyd, 1986). Por tanto, no es posible explicar las transformaciones sociales o el cambio histórico únicamente a partir de las acciones humanas, en términos de intenciones, creencias y propósitos de los agentes, como sugiere el modelo teleológico descrito anteriormente. (Carretero, Jacott y López-Manjón, 2002: 66).

Este modelo, según Pereyra (1984), suscita una problemática en torno a las explicaciones que genera la ciencia histórica: “el problema consiste en identificar quiénes son los agentes del proceso, pues sin duda alguna son los hombres y sólo ellos. La dificultad estriba en localizar los factores que determinan el carácter de su actividad y, por tanto, la explican. Restringir la búsqueda de esos factores determinantes al ámbito de las intenciones, planes o proyectos de los agentes es quedarse a medio camino en la explicación” (Pereyra, 1984: 28 citado por Carretero, Jacott y López-Majón, 2002: 66).

Un segundo modelo de explicación lo constituye la visión de Lloyd (1986) quién sostiene que es necesario establecer un conjunto de relaciones generales entre las acciones humanas y la totalidad macro-social que trasciende la vida de los individuos (Lloyd, 1986; Pereyra, 1984; Kincaid, 1986). De acuerdo con este último modelo se trata de un juego entre la acción individual y el contexto.

Lloyd (1986) concibe tres elementos básicos para construir explicaciones causales históricas: a) el conocimiento de las intenciones de los actores, b) el conocimiento sobre las condiciones particulares bajo las cuales ocurren las acciones, los eventos y los procesos sociales; y; c) la existencia de modelos generales y teorías sobre los individuos, las sociedades y los procesos sociales, como también de la interacción de la sociedad y la acción.

Dichos elementos deben ser considerados en los procesos de enseñanza de manera explícita y sistemática, por ello, el modelo conceptual presentado en la imagen anterior precisa la construcción de un método de análisis de la sociedad.

3. Los conceptos de primer orden en el pensamiento histórico

Aprender a pensar históricamente precisa de experiencias que movilicen, de manera simultánea, tres tipos de conocimiento, a saber: conceptos de primer orden, de segundo orden y los procedimentales. Cada tipo de conocimiento progresa bajo el amparo de los otros, de hecho los de segundo orden cumplen la función de vincular el conocimiento procedimental y el conceptual de primer orden (Carretero y Montanero, 2008).

No obstante, en las últimas décadas ha prosperado la idea de priorizar el trabajo alrededor de los conceptos de segundo orden, al margen de los de primero orden. Frente a esta tendencia Lee (2011) plantea no perder de vista el papel que juega el conocimiento declarativo en el proceso de aprender a pensar históricamente.

Los conceptos de primer orden se constituyen en fundamento del desarrollo de una estructura temporal que permita al alumnado “desplazarse en el tiempo y el espacio” y con ello, también en la formación del pensamiento histórico, en el entendido de habilitar al alumnado para realizar verdaderos ejercicios de imaginación y contextualización.

Bajo estas consideraciones conviene señalar que el trabajo alrededor de los conceptos de primer orden en la escuela primaria supone una organización secuenciada de los contenidos declarativos, ya que esto facilita la formación de la estructura temporal. A continuación la reflexión de un docente en torno a esta necesidad:

Yo me he dado cuenta que uno puede comenzar de donde quiera en Geografía. Uno puede cambiar y empezar perfectamente con lo económico y terminar en lo físico. Lo ideal es empezar por lo físico, seguir con lo económico y la población y finalmente con el tema de México; aunque me he dado cuenta que los niños tienen más interés por lo social y luego en lo económico. Pero en el caso de Historia, en términos del tiempo, es difícil poder jugar entre un lugar y otro, comenzar por ejemplo con la Edad Media y después irnos a la evolución del hombre. Hay un orden, de manera natural, en la enseñanza de la historia y conviene entenderlo de esa manera. Esta lógica cronológica ayuda, para poder ir construyendo el esquema de causalidad. Los niños van entiendo que hay una causa, un efecto. Entender la noción de orden permite entender la de cambio, de la causa o el efecto, ya después uno puede hacer estos traslados en lo abstracto. Creo que moverse en los tiempos es algo que pueden hacer ya más grandes. A veces cuando he hecho cosas de traslados, no intencionalmente, veo que se me desordenan. Cuando un niño me dice: “Ya me perdí, ya no entendí”, me doy cuenta de que les cuesta trabajo. Hay algunos que no tienen dificultad, pueden trasladarse de un tiempo a otro sin problemas, pero la mayoría no. Si agarramos la media del grupo, la mayoría no puede. Te das cuenta entonces de las dificultades de los niños. Necesitan cuestiones muy concretas. El orden cronológico es concreto. Lo concreto es lo que permite construirlo. Explicarme un fenómeno desde la causa y el efecto, desde lo concreto, me permite construirlo. Por eso sirve mucho seguir un orden. Por ejemplo, Pablo quería ver Grecia, sin importarle lo demás.

Para entender la relación temporal en la que vivían los griegos implicaba ver todo lo demás, desde la prehistoria. Permite construir una relación de Grecia dentro de la temporalidad (M2-JuanCarlos).

La reflexión del docente ilustra claramente la importancia de mantener una secuencia “tradicional” alrededor de los contenidos para facilitar la construcción de la temporalidad en las niñas y los niños de la escuela primaria.

Otro aspecto fundamental al trabajar los conocimientos conceptuales de primer orden es la selección de las temáticas que forman parte de los contenidos e incluir tópicos, que abordan diferentes perspectivas sobre un fenómeno o ideas de la época alrededor del papel de la mujer, los derechos de los niños o la cosmovisión.

En la Imagen 4 se muestra una propuesta de secuencia de contenidos para el alumnado de la escuela primaria, donde se aprecia la presencia de la historia personal como un contenido de “arranque” en tercer grado de primaria, al que le siguen los temas del origen de la vida, la formación del sistema solar y las culturas mesoamericanas como cierre.

En cuarto año, se propone el estudio del periodo comprendido entre el México prehispánico y la Independencia de la Nueva España. De nuevo se aborda el tema de Mesoamérica, pero en este caso se realiza desde una perspectiva comparativa que incluye la revisión de las formas de vida en Europa durante la Edad Media con la finalidad de que los escolares comiencen a considerar la existencia de otros escenarios, que contribuyen a explicar las formas de vida durante el Virreinato. En este curso la atención estará centrada en el estudio de la conformación de una nueva cultura durante el Virreinato y se cierra con la introducción de la Independencia. Cuarto año es un buen momento para dedicarse ampliamente al estudio del Virreinato, para comprender la fusión de dos culturas y su incidencia en las formas de vida actual.

Quinto grado está destinado para el estudio de las culturas del Mediterráneo y del Medio Oriente, con la finalidad de que el alumnado amplíe su visión sobre el mundo y pueda construir explicaciones causales más complejas, por ejemplo en torno a la conformación del Virreinato de la Nueva España.

En sexto grado los contenidos históricos seleccionados versan sobre la historia de México, desde su independencia y hasta el siglo XX, en el marco de los acontecimientos mundiales. Sexto grado es un buen momento (cognitivo) para comprender la Independencia y la Revolución Mexicana desde una visión más compleja, donde se incluyen factores externos no contemplados con detalle en los grados anteriores, así como sus consecuencias en la conformación del México actual.

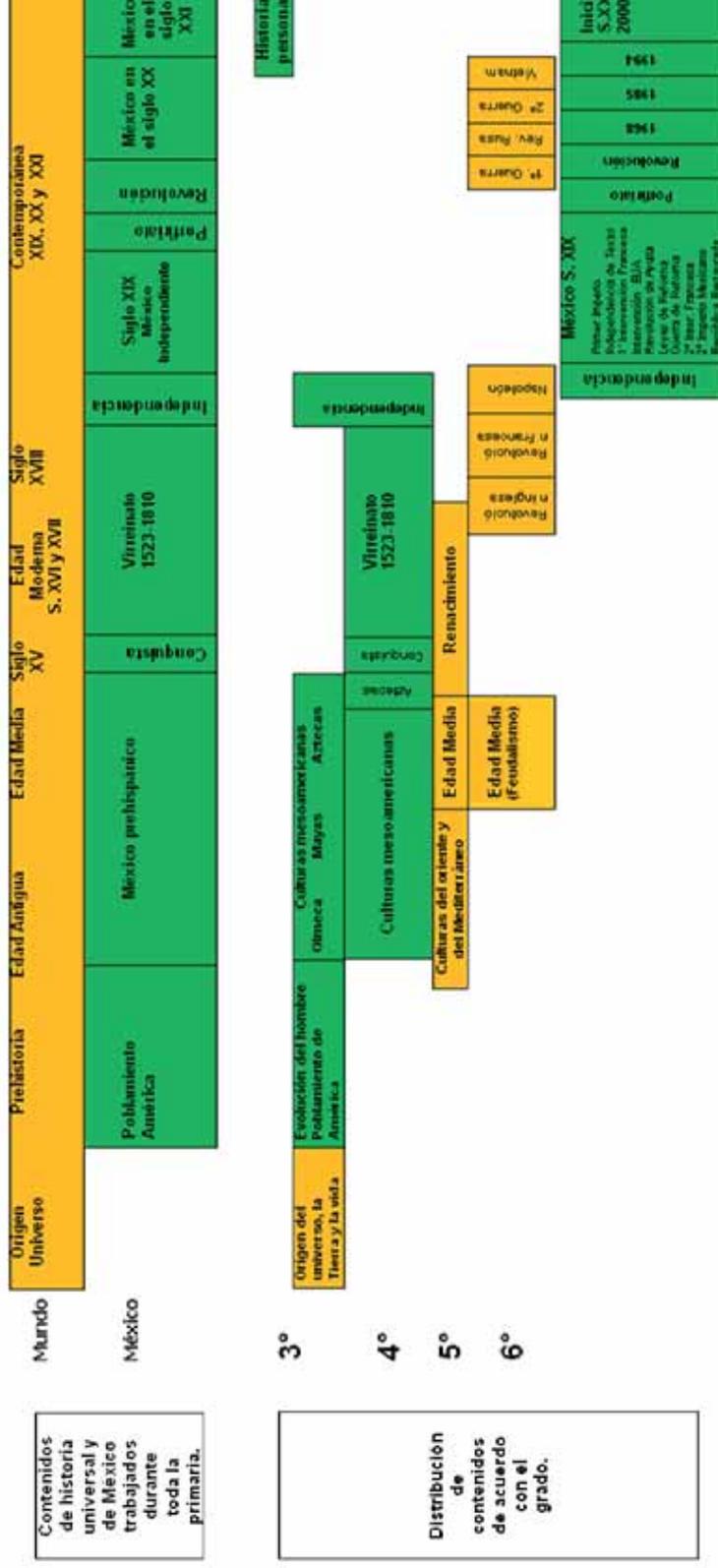
La comprensión del movimiento independentista se complejiza en sexto grado a partir del manejo de nuevas variables como las revoluciones europeas, las 13 colonias y su independencia. Del mismo modo la revolución mexicana se plantea en el contexto de la II Guerra Mundial.

Esta selección y secuencia de contenidos es necesaria para iniciar a los alumnos en la construcción de una estructura temporal y sobre la cual podrán avanzar en el establecimiento de relaciones causales, como fundamentos para el desarrollo del pensamiento histórico.

También importa señalar que la secuencia de contenidos propuesta integra la idea de simultaneidad desde cuarto grado, donde se introduce a los niños al conocimiento de lo que está pasando en otras partes del mundo. En sexto esta idea de simultaneidad se retoma y se trabaja de manera sistemática con los contenidos de la historia nacional y mundial.

Por otro lado, si bien es cierto que existen temas/periodos históricos que se repiten (Prehistoria en 3° y 5°; Edad Media 4°, 5° y 6°, Independencia 4° y 6°) a lo largo de la primaria, se trata de acercamientos diferentes, con objetivos particulares. Hay temas que se “repiten” como una manera de articular el estudio de la Historia de México con la historia universal, es el caso del tema de la Edad Media.

Imagen 4. Reconstrucción de los contenidos trabajados en cada grado



Fuente: Elaboración propia.

SEGUNDA PARTE

RECONSTRUCCIÓN DEL PROCESO DE ELABORACIÓN DE NARRATIVAS HISTÓRICAS ESCOLARES Y ANÁLISIS DE LOS TEXTOS FINALES

CAPÍTULO V. PROCESO DE CONSTRUCCIÓN DE LA NARRACIÓN HISTÓRICA EN SU MODALIDAD DE GUIÓN DE TEATRO HISTÓRICO

Estructurar un texto narrativo que ponga en marcha la forma de razonar de la ciencia histórica supone, de acuerdo con el Proyecto Educativo Paidós, un trabajo deliberado y sistemático que favorezca la apropiación de las reglas y convenciones de la escritura del conocimiento histórico por parte del alumnado. Dicho trabajo transita por diversos momentos, los cuales se definen a partir de los requerimientos conceptuales y metodológicos para la construcción de explicaciones causales.

En el Cuadro 8 se muestran las fases por las cuales transita la producción del guión de teatro histórico. La primera de ellas está diseñada para distinguir conceptos de primer orden necesarios para perfilar explicaciones multicausales.

A este momento inicial le siguen la tematización, el trabajo con fuentes, la elaboración de diversas versiones del guión por los alumnos y finalmente la presentación de la versión final.

Cuadro 8. Fases para la construcción del guión de teatro histórico como forma de narración histórica	
Ruptura de ideas previas y construcción de un nuevo marco de referencia	<ol style="list-style-type: none">1. Actividades de recuperación de conceptos e ideas previas.2. Primera aproximación a una explicación multicausal del suceso histórico.
Configuración de la trama	<ol style="list-style-type: none">1. Tematización.2. Trabajo con las fuentes.3. Construcción de la trama.
Escritura	<ol style="list-style-type: none">1. Construcción de escenas y diálogos (primera versión).
Revisión y corrección	<ol style="list-style-type: none">1. Revisión de guiones por parte de la docente.2. Integración de correcciones.3. Elaboración de la versión final.
Fuente: Elaboración propia a partir del material empírico.	

Como se señaló en el apartado metodológico, para dar cuenta de cada una de estas fases se ha tomado el material empírico correspondiente al tema de la *Guerra de Independencia de la Nueva España* trabajada con el grupo de sexto grado, al considerar que ejemplifica claramente el proceso general que se sigue en todos los grupos para la construcción de textos narrativos con contenido histórico en su modalidad de guión de teatro histórico.

A la luz del trabajo de sexto año, veremos en este apartado cómo la docente que atiende a este grupo, comparte con sus alumnos sus propias interpretaciones alrededor del movimiento de independencia y de cómo este acontecimiento es explicable más allá de la versión oficial, circunscrita a las causas “internas y externas” y al protagonismo de Hidalgo como el “padre de la patria”.

1. Recuperación de representaciones previas: presentación de un modelo analítico para la construcción de explicaciones históricas multicausales como “acto de ensamblaje”

Palmer y Orrill (1995, en las notas de los editores del libro de Holt) subrayan la necesidad de mostrar al alumnado el proceso de producción del conocimiento histórico al afirmar lo siguiente:

“... es la conciencia (mindfulness) del docente -las preguntas que se plantea, la manera de afrontar un problema, su propia habilidad para introducirse en las vidas de otros tiempos- lo que enseñará a los alumnos lo que significa hacer historia” (p. XII).

Desde la perspectiva de Holt la enseñanza debe ofrecer al alumnado herramientas para desarrollar modelos analíticos para comprender las vidas de otros tiempos y ello significa que el docente “haga público” a sus estudiantes el razonamiento que sigue para argumentar sus interpretaciones.

El análisis del material empírico reunido para esta investigación muestra que los maestros incluidos en este estudio “hacen público” a sus estudiantes su modelo de análisis de la sociedad y el método para articular datos históricos en una explicación causal. Esta actividad, por lo general, se realiza mediante la construcción de mapas históricos sobre el pizarrón, en donde no sólo se presentan a los actores históricos en sus contextos, sino también se expresan relaciones entre estos y otros elementos.

Se trata de una estrategia de tipo “de-construcción-re-construcción” de los sucesos, diseñada para promover en el estudiantado la capacidad de imaginación histórica y la elaboración de interrogantes.

Palmer y Orrill (1995) sostienen que el desarrollo de habilidades de pensamiento de orden superior implica ir más allá de la información dada –en hacer de la imaginación un acto de ensamblaje de datos en una narración, modelo o teoría–, en tener la habilidad de trabajar alrededor de lagunas” (xiv).

Desde estas consideraciones, en el siguiente apartado se destacan algunos elementos básicos para enseñar al alumnado a “ensamblar datos”.

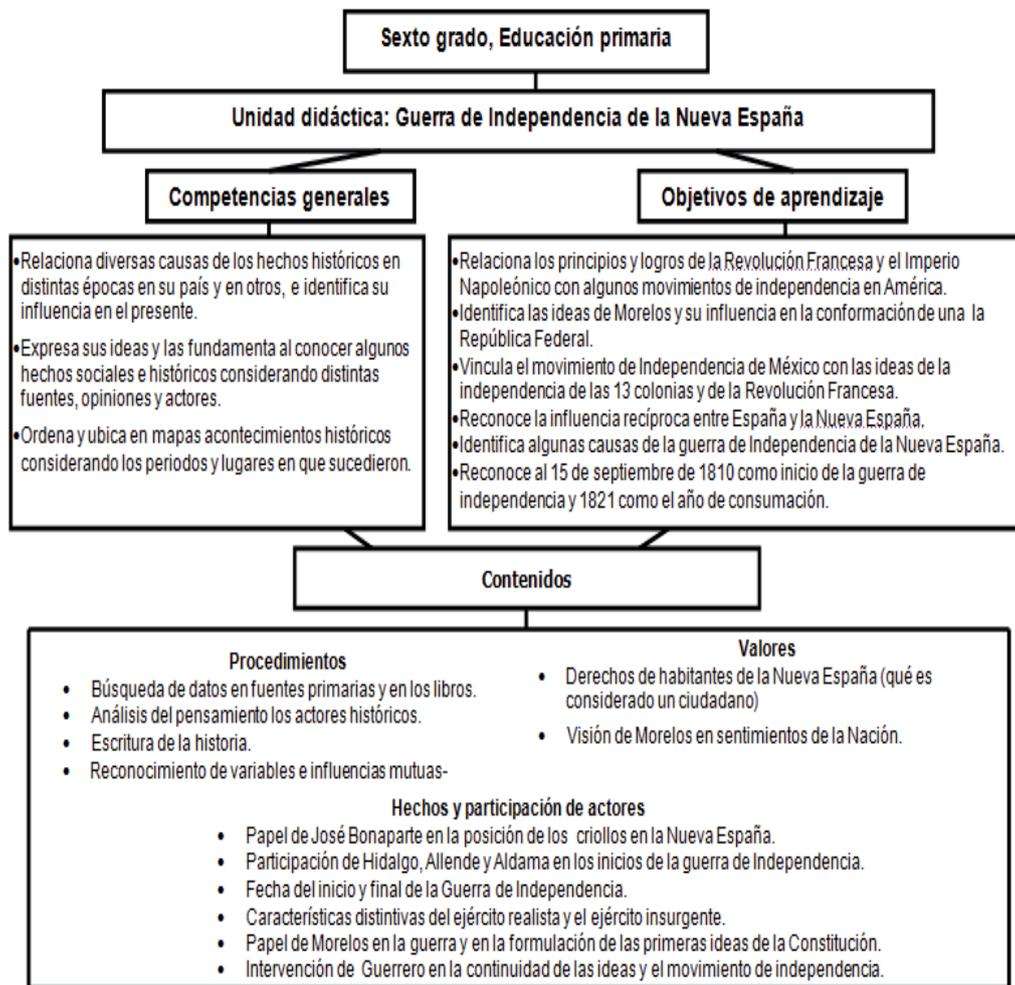
a. Los contenidos: selección y secuencia de los conceptos de primer orden

La elección y secuencia de contenidos no es un asunto menor cuando se aborda el tema de la narración histórica escolar, ya que esta tarea no sólo involucra una toma de postura alrededor del tipo de historia que se pretende enseñar, sino también ofrece la posibilidad de dotar al alumnado de los conceptos de primer orden necesarios para formular explicaciones causales.

A continuación se presenta el trabajo de planificación de la docente de sexto grado, la cual ejemplifica su perspectiva alrededor de los acontecimientos y el funcionamiento de la sociedad.

Esta consideración adopta relevancia en términos de lo que señala Prats y Santacana (1998: punto 4.6. *El problema del aprendizaje de la causalidad histórica*), cuando afirman que “en el ámbito escolar la explicación histórica, que incluye las causas y las consecuencias, se suele dar cerrada, como si fuera un axioma, y el alumnado difícilmente puede suponer como se ha llegado a ello. Por lo tanto, esta parte del proceso de aprendizaje deberá considerarse como final de un proceso formativo en el que se irán haciendo, como más adelante se dirá, sucesivas aproximaciones para poder llegar a elaborar una explicación razonada y basada en evidencias”.

Imagen 5. Planificación de la unidad temática Guerra de Independencia de la Nueva España



Fuente: Construcción propia a partir del material empírico.

La Imagen 5 muestra los hechos y conceptos que se requiere anticipar para habilitar al estudiantado para la construcción de una mirada multicausal alrededor de la independencia de la Nueva España.

También conviene mostrar los contenidos que la docente ha trabajado en otros temas y que se constituirán como fundamento para la interpretación del proceso de independencia de la Nueva España.

Cuadro 9 .Temas trabajados con anterioridad e integrados a un marco histórico de referencia	
REVOLUCIÓN INGLESA	
5	Comprende el problema de la monarquía absoluta de Carlos I como factor que desata la rebelión inglesa.
7	Ubica el papel de la Ilustración inglesa como medio para comunicar las ideas de liberación.
COLONIAS INGLESA EN AMÉRICA	
12	Ubica al 4 de julio de 1776 como fecha de la Declaración de Independencia de las colonias.
REVOLUCIÓN FRANCESA	
15	Ubica el papel de la ilustración francesa en el inicio de la Revolución.
18	Comprende el papel de la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano en el movimiento revolucionario francés en un cambio de concepciones mundial.
NAPOLEÓN	
22	Comprende la importancia del Imperio Napoleónico para la difusión de las ideas de la Revolución Francesa.
23	Establece la relación entre el Imperio napoleónico en España y el movimiento de liberación en México.
Fuente. Elaboración propia a partir del documento <i>Informe de evaluación sexto grado</i> .	

De acuerdo con lo anterior, la formación del alumnado supone movilizar conceptos previos, que deben ser previstos y que habrán de utilizarse para construir cadenas causales con una diversidad de eslabones. Podría decirse, siguiendo a Lee (2011) que se trata de un “marco histórico de referencia”, (“usable historical framework” –UHF–). Estos marcos de referencia, según Lee (2011: 9)¹⁵ son necesarios “para que el alumnado se oriente en el tiempo”. Para que el alumnado pueda “ver el presente y el futuro en el contexto del pasado”, ellas y ellos deben estar “equipados” con dos tipos de herramientas: una comprensión de la disciplina histórica y un marco referencial utilizable.

¹⁵ Conviene señalar que Lee (2011) alude al término marco histórico utilizable (UHF) en el contexto de la revisión de la noción de alfabetización histórica (historical literacy), a la luz de algunas consideraciones filosóficas sugeridas por Bevir, Collinwood, Lorenz Oakeshort y Rösen. De manera particular los planteamientos de Rösen en relación con la noción de conciencia histórica en donde vincula historia y vida diaria.

Dicho marco no puede circunscribirse a un esbozo superficial de algunos sucesos del pasado, ni tampoco a una simple secuencia de acontecimientos. Se trata de la construcción de una visión general de los patrones de cambio a largo plazo, que debe ser enseñada y revisada para que el alumnado continúe asimilando nuevo conocimiento histórico de manera significativa.

La estrategia que la docente de sexto grado pone en marcha con sus estudiantes también contempla la construcción de marcos históricos sobre el pasado, de hecho la idea de integrar tanto la elaboración de guiones de teatro históricos y su escenificación tiene que ver precisamente con ello; no sólo con la escritura de la historia, sino también con la posibilidad de construir un marco histórico.

Es importante señalar que las representaciones que forman parte de estos marcos históricos no siempre emergen de manera inmediata y autónoma por parte del alumnado. A lo largo de las observaciones realizadas en todos los grados, una situación reiterada es la dificultad por parte de niños y niñas de recuperar ciertas ideas previas solicitadas por el docente y que constituyen elementos fundamentales para la estructuración de las explicaciones causales. La evocación de conceptos de primer orden, trabajados con anterioridad, es una tarea permanente por parte de los docentes incluidos en este estudio y generalmente se realiza a partir de la construcción de mapas históricos.

b. El mapa histórico como vehículo para visibilizar un modelo analítico de la sociedad y para establecer relaciones

Una de las estrategias fundamentales que la docente utiliza es la creación de mapas históricos en el pizarrón, acompañadas siempre de una narración, la cual plantea como un proceso que trasciende la simple exposición:

M: Este proceso no sólo es expositivo, donde el docente relata el fenómeno histórico para que el estudiante lo retenga como un "cuento", sino que se trata de una forma de construcción, nutrida de consulta de fuentes diversas, de ejercicios de explicitación y de reconstrucciones entre docente y alumno. (M2Tere).

La visión de la docente en torno al proceso de enseñanza y de aprendizaje muestra la intencionalidad de ofrecer herramientas cognitivas y procedimentales para la construcción de explicaciones causales; visión que coincide con la postura de Carretero y Montanero (1998), sostienen que “no es exacto afirmar que este tipo de actividad expositiva fomenta el memorismo, ni tan siquiera que sea inadecuada para enseñar a pensar históricamente” (p.137). Al igual que la docente, estos autores sitúan la pertinencia de esta práctica “tradicional” en la capacidad del expositor para mostrar la estructura argumentativa de su interpretación:

Para *penetrar* en el por qué un conjunto de eventos y condiciones históricas producen determinadas consecuencias es necesario que los profesores clarifiquen y ayuden a entender las intenciones implícitas de los personajes o grupos, las razones económicas, sociales, etcétera, que justifican las decisiones humanas o los cambios en aquellas condiciones históricas. Para aprender a razonar y discutir argumentos o interpretaciones de hechos históricos es necesario que los profesores modelen esquemas argumentales y justifiquen por qué una premisa fundamenta una determinada conclusión (p.147).

Lo que “justifica” o da pertinencia a una estrategia son las intencionalidades en su uso y no la “forma”.

Para aprender a formular explicaciones causales también es indispensable un trabajo alrededor de la empatía y la contextualización. Esto significa tomar en consideración la participación de diversos actores y estudiarlos en sus tiempos. De acuerdo con la docente:

M: Es necesario dar herramientas a las niñas y los niños para aprender a analizar el papel de diversos actores históricos, las contradicciones de ellos y cómo el conflicto tiene un lado humano y de poder. Esto desmitifica la historia de bronce y permite empezar a construir herramientas para indagar sobre los fenómenos históricos. Son éstas, herramientas del historiador.

Para la docente observada, resulta fundamental enseñar al alumnado a estudiar a los actores históricos en toda su dimensión y complejidad. Es así que Iturbide, no es “tan malo” o Hidalgo no es “tan bueno”.

A continuación se muestra la manera en la que la docente trabaja cotidianamente en el aula con sus alumnos para movilizar los conceptos, informaciones y explicaciones iniciales del alumnado. Para los efectos de esta investigación se han retomado dos sesiones de trabajo (la primera y la quinta), al considerar que éstas son ilustrativas de la dinámica diaria en el aula.

•*Recuperar ideas y explicaciones iniciales del estudiantado a través de la construcción de mapas históricos*

La docente da inicio al tema de la *Guerra de Independencia de la Nueva España*, solicitando a los alumnos que recuerden lo que trabajaron alrededor del imperio de Napoleón y la invasión del territorio español.

En el siguiente registro de observación en el aula veremos cómo la docente va cuestionando al grupo hasta lograr que evoquen sus representaciones sobre la situación en la península ibérica en los primeros años del siglo XIX, así como su estrategia para reconstruir los escenarios históricos a través de la elaboración de mapas históricos.

Recuperación de ideas previas como introducción al tema de la Guerra de Independencia de la Nueva España.

¿Qué hace la maestra?

Desarrollo de la actividad

¿Qué hacen los/as alumnos/as?

Formula preguntas, escucha y da la palabra.

M: ¿Que evento tiene que ver con la Nueva España? Que cuando vimos a Napoleón les dije....

FARID: ¡Yo, yo!

ALOS: Yo.

[Varios niños hablan a la vez y no se distingue.]



M: ¡Nada más un niño habla! ¡Por favor! Jimena.

JIMENA: Creo que fue cuando Napoleón llegó a España o algo así.

M: O algo así. A ver Ismael, a ver si te acuerdas.

ISMAEL: Que Napoleón fue a

España para ir a Portugal y cortarle el paso a los ingleses. De ahí hubo una pelea entre el rey y su hijo. Entonces le dieron el trono a Napoleón y se lo dio a uno de sus hermanos. Creo que de España se pasaron a la Nueva España.

M: Isma se acuerda un poco de Napoleón.

[Interrumpe momentáneamente, toma un Atlas y comienza a trazar la península ibérica.]

Participan e intentan recordar el antecedente sobre la participación de Napoleón.

Escucha la explicación de Ismael y decide trazar en el pizarrón la península ibérica para apoyar la reconstrucción de los sucesos trabajados con anterioridad.

M: Tenemos que trazar un pedacito de España para nuestra historia. Entonces, aunque esté muy lejos.... Aunque está muy lejos.

[Interrumpe Libertad, quien se ha puesto a hojear su cuaderno.]

LIBERTAD: Según yo fue en la época del Segundo Imperio.

M: En la época del segundo imperio de ¿quién?

LIBERTAD: [No contesta.]

M: De Napoleón sólo es un imperio. Es cuando constituye un Imperio. Nos recordó Ismael... A ver Jimena, para que queden claras las ideas. Recuerden que Napoleón tenía mucho interés de conquistar este lugar. ¿Por qué?

[Varios alumnos intervienen, no se distingue. La maestra da la palabra a Jimena.]



Escuchan a la docente y comienza a trazar la península ibérica en sus cuadernos. Algunos/as revisan su libreta para recordar los sucesos sobre los cuales está preguntando la docente.

Escucha la argumentación de Jimena y enfatiza algunas de afirmaciones.

JIMENA: Portugal es la parte... es la rendija por la que se entra al mar... ¿qué?

M: Mar Mediterráneo.

JIMENA: Entonces quiere estar en Portugal para no dejar pasar a los ingleses.

M: ¡Claro! El mayor enemigo de Napoleón era Inglaterra. Napoleón tiene mucho interés en conquistar esa zona. Por eso entra a España.



Escuchan la argumentación de Jimena.

¿Qué hace la maestra?	Desarrollo de la actividad	¿Qué hacen los/as alumnos/as?
<p>Escucha a los alumnos, formula preguntas para recuperar las ideas previas y dibuja objetos y símbolos para representar gráficamente lo que los alumnos están reconstruyendo sobre la participación de Napoleón en territorio español</p>	<p>M: ¿Se acuerdan lo que pasó cuando las tropas de Napoleón entraron a Portugal atravesando por España? ALOS: [Contestan varios, pero no se distingue.] ALO: Se empezaron a enojar todos. M: No. DIEGO: Los españoles no los dejaron entrar. M: No. Sí los dejaron entrar. ALOS: [Siguen interviniendo varios alumnos, pero no se distingue.] M: No se oye. Repito, Napoleón está muy interesado en esta zona, logra pasar por España. Pero cuando llega a esta parte, hay un barco que ya salió, ¿qué lleva ese barco? ISMAEL: A los reyes. DIEGO: A los reyes del Portugal. M: A los reyes de Portugal, rumbo al... [Comienza a dibujar un barco entre la península ibérica y la Florida].</p>  <p>ALOS: Brasil.</p>	<p>Atienden a las preguntas de la docente, participan con las ideas que logran recuperar y continúan copiando en su cuaderno el mapa histórico del pizarrón</p>
<p>Detalla algunas diferencias y similitudes de las luchas por a independencia en Latinoamérica continua con la narración.</p>	<p>M: De hecho, es cuando los reyes de Portugal le dan la independencia a Brasil y es el único país de Latinoamérica que tuvo su independencia sin guerra. Por eso la situación es diferente que la guerra que tuvimos nosotros. Bueno nosotros no, porque no estábamos ahí. [Los niños comentan entre sí, rien.] Entonces, Napoleón está muy interesado y va a entrar, no sólo con su ejército. Napoleón entra... Reneé. [Interrumpe Hemzani.] HEMZANI: ¿Puedo ir a baño? M: [Dirigiéndose a Hemzani.] No, ya fue un niño. [Continúa su narración, dirigiéndose a Reneé.] Entra, Reneé, con algo que va ir cambiando lo que la gente piensa. ¿Con qué entra Napoleón? ¿Reneé? FARID: Con la religión. M: No. Claro que no. ALOS: Con la democracia. [Ismael levanta la mano. También Jimena, muestran gran entusiasmo por intervenir pero respetan el turno de Reneé.] M: [Dirigiéndose a Reneé.] Eso, de lo que no te acuerdas, vino de Inglaterra. A veces en papel... RENEÉ: [Tarda en contestar. Mientras tanto Ismael, Jimena y Frida, insisten en participar.] Las ideas de... de la ilustración JIEMNA e ISMAEL: Ah!!!!</p>	<p>Escuchan a la docente participan ante las preguntas que formula..</p>

¿Qué hace la maestra?	Desarrollo de la actividad	¿Qué hacen los/as alumnos/as?
<p>La docente orienta el cuestionamiento ahora hacia las reacciones de la invasión de Napoleón en las colonias españolas para dar entrada a las ideas independentistas en la Nueva España y la coyuntura de inicios del siglo XIX.</p>	<p>JIMENA: Va a tomar el trono Napoleón, el cual se la da a su hermano. M: No, antes de eso. JIMENA: Ah... antes de eso. M: ¿Qué reacciones hay en España- ALOS. [Hablan varios a la vez pero no se entiende. Daniela levanta la mano y la maestra le da la palabra.] DANIELA: A la gente no le empezó a gustar. M: A la gente no le gustó. Pero hay alguien a quien no le gustó nadita, nadita. ALOS. [Levantando la mano, aportan ideas pero no se distinguen.] ALOS: [A Coro.] A su hijo. M: A su hijo. ¿Cómo se llama su hijo? ALOS: [A coro.] Fernando.</p>  <p>M. Fernando IV. [Se voltea al pizarrón para ahora dibujar a Fernando VII. –La maestra más adelante rectificará sobre el dato de Fernando VII. Por lo pronto anota en el pizarrón IV en lugar de VII.] Ponemos en el escenario a un chavo... Fernando, F4 y lo pintan bastante enojado. ¿Qué hace Fernando IV cuando ve ese acto de despojo, del reino, por parte de José Bonaparte? ¿Qué hace Fernando IV? ALOS: [No contestan.] M: ¿Qué hace Fernando IV? ALOS: [No contestan. Segundos después levanta la mano Ismael y la maestra le da la palabra.] ISMAEL: Le dice a su papá que abdique. M: Se levanta en armas contra su padre [se escucha una voz de un alumno que dice tómalo panzón; la maestra continúa su narración sin prestar atención al comentario.]. Pero ese levantamiento de Fernando IV contra su padre, tiene una respuesta... [Va al escritorio y busca un plumón de un color distinto. Regresa al pizarrón y comienza a dibujar varias bolitas de color azul –lo demás está en rojo–. EL color azul color representará a la gente que está de acuerdo con Fernando IV.] Le voy a poner otro color... [a las bolitas.] de mucha gente que está de acuerdo con él y que dice: ¡Claro! ¡Cómo crees que vamos a dejar entrar a los franceses!</p>	<p>Continúan copiando el mapa histórico del pizarrón en su cuaderno.</p>

¿Qué hace la maestra?

Desarrollo de la actividad

¿Qué hacen los/as alumnos/as?

M: ¿Ustedes creen que esa respuesta sólo se dio en España?

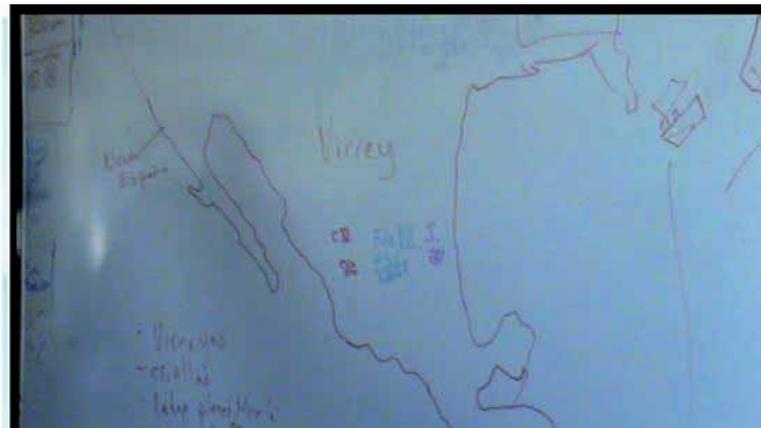
ALOS: [A coro.] ¡No!

M: La reacción de Fernando IV, de enojo... [Interrumpe Ricardo.] Anota por favor Ricardo... contra su padre tiene muchos adeptos, muchos seguidores, estos que están de azul. ¿Ustedes creen que eso sólo pasó España?

ISMAEL: No, pasó en muchos lugares... en Italia

M: También va a pasar en la Nueva España, pero no va a pasar luego, luego. ¿Quién me quiere decir por qué esa reacción de enojo no ves tan rápida?

La mayoría pone atención al vínculo que la docente está estableciendo entre los acontecimientos en España y sus efectos en la Nueva España



A través de la elaboración de mapas históricos la docente ofrece a los alumnos la posibilidad reconstruir visual y gráficamente los sucesos históricos abordados, con la intencionalidad no sólo de reconocer personajes, lugares y fechas, sino como un estrategia que le permite “mover” a los actores en sus espacios y tiempos” y con ello establecer relaciones entre acontecimientos. Esta estrategia se encamina a ofrecer al alumnado un modelo para la construcción de explicaciones causales, que integren tanto aspectos estructurales como intencionales.

- *Aprender a ensamblar la explicación histórica mediante la construcción de los mapas históricos*

Se ha seleccionada la quinta sesión de trabajo de la docente de sexto grado por considerar que en ésta se identifican los componentes básicos y característicos de la dinámica cotidiana de trabajo.

La presentación de la siguiente sesión de trabajo tiene por objetivo visibilizar la forma en la que la docente “hace público” a sus estudiantes su modelo de construcción de explicaciones causales, así como las fuentes y la propia interpretación alrededor del proceso independentista de la Nueva España.

A lo largo de esta secuencia de trabajo veremos cómo la docente teje un entramado entre los conceptos de primer orden y los de segundo a través de la construcción de mapas históricos. En esta acción se podrá reconocer cómo la docente asume que niños y niñas traen consigo conceptos de primer orden, los cuales en ocasiones requieren de un trabajo minucioso para que emerjan.

Por otro lado, vale la pena señalar que el trabajo alrededor de la construcción de mapas históricos adopta una característica fundamental: crear un ambiente “empático” con la época estudiada. Es decir, al trazar los mapas y representar a los actores y sus acciones, se pretende crear una atmosfera que involucre a las niñas y a los niños en las formas de pensar de los actores en sus tiempos.

En este contexto la docente orienta su trabajo hacia la construcción de un modelo de explicación causal. Así lo plantea:

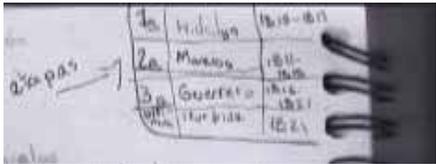
E: ¿Se trata de un modelo que demanda una visión dialéctica entre la construcción de la temporalidad y el avance de las explicaciones sobre la realidad social?

M: Creo que se trata más bien de una relación dialéctica. El análisis de la familia con los niños pequeños (el trabajo de la tira familiar) les permite construir relaciones de causalidad, de espacio y de tiempo, pero vinculadas a su persona, a sus vivencias, a lo que saben y les enseñan los adultos. Así analizan la historia como historia de personas como ellos, de familias como ellos, de espacios como aquellos en donde viven, es decir, construyen sus categorías para observar otras historias. El presente tiene dos niveles de complejidad: una simple que es la de su familia, que van aprendiendo en las relaciones cotidianas. Otro, más complejo, que es el de los fenómenos sociales que tienen interrelaciones más complejas, causalidades no siempre evidentes, intereses no confesados.

No es un modelo simple. Las relaciones no son uno a uno. Ejemplo: El modelo liberal del siglo XIX en México no se convierte en el neoliberal del XXI. Hay algunas vinculaciones, pero se entretienen muchos otros elementos que se requiere analizar para entender acontecimientos y funcionamientos sociales.

Las fuentes primarias y secundarias, desde luego tienen un papel fundamental, pero falta también el espacio, el pensamiento hipotético deductivo, el trabajo con modelos teóricos y de relaciones, el método histórico-crítico. Se está profundizando en el pensamiento infantil para que, a través de las explicaciones, niñas y niños develen sus representaciones más profundas.

Para favorecer un primer acercamiento a una explicación causal por parte del alumnado, la docente solicita al grupo que durante la construcción del mapa histórico lo copien y tomen notas para elaborar una síntesis escrita, la misma que enviarán al correo electrónico de la docente.

Clase: Tercera y cuarta etapa de la Guerra de Independencia de la Nueva España		
Actividad 1.	Ubicación temporal de la tercera etapa de la Guerra de Independencia de la Nueva España. Trazado de una línea del tiempo.	
¿Qué hace la maestra?	Desarrollo de la actividad	¿Qué hacen los/las alumnos/as?
Formula preguntas para involucrar al alumnado en la ubicación temporal.	<p>M: Me quiere decir... Libertad ¿Cuál fue el último tema que vimos? Alos/as: Revolución. M: Revolución, Jimena: No. No. La Independencia M: ¿Seguros? Alos/as: Tercera parte. Diego: Creo que ahorita iría la tercera parte. M: La tercera. Entonces ponen Independencia tercera parte. Quiero que revisen el cuadrado en donde tiene las fechas y me digan ¿cómo en qué fecha iríamos ahorita?</p> 	Participan a través de las interrogantes de la docente.
Traza una línea del tiempo.	<p>Alos/as: [Buscan.] Reneé: Guerrero 1816-1821. M: 1816 a 1821. Entonces ponemos nuevamente arriba para que nos ubiquemos en el tiempo. Ricardo: [Dice algo sobre Napoleón, pero no se distingue.] Alos/as: ¡No estamos hablando de Napoleón! M: ¿Cuál fue el último hecho que vimos la clase pasada? Último hecho que vimos la clase pasada. ¿Ale? ¿En qué termino? Ale: Que ganó, el... Daniela: Que iban a matar a Morelos Ale: Ah! Si... eso. Alos/as: Cuando detienen a Morelos. M: Cuando fusilan a Morelos en Cristóbal Ecatepec el... Alos/as: 15. M: No...el. Alos/as: el 20... M: [Muestra dos dedos para indicarles que fue el 22.] Alos/as: El 22 de diciembre. M: El 22 de diciembre de 1815. La última fecha que tuvimos fue... 1815. Vamos a poner la fecha arriba, antes de su mapa, en una línea. Háganla derecha. No la hagan chueca.</p> 	Revisan las notas de su cuaderno. Trazan la línea del tiempo.
Insiste en la solicitud de que atiendan a la narración y a la construcción de la línea del tiempo.	<p>M: Si quieren la ponemos aquí, 22 de diciembre en San Cristóbal Ecatepec. Cuando esto pasa, que fusilan a Morelos en San Cristóbal Ecatepec Estado de México. Va a pasar algo en ese año, por ello quiero que pongan la tira histórica. Alos/as: ¿Grande o chiquita? M: Grande. Alos/as: Horizontal o vertical. M: Horizontal, mejor. Ese año hay un virrey, quiero que vean la línea del tiempo, nos ayuda a entender. En ese tiempo el virrey que está. Aquí lo ponemos... Juan Ruiz Apodaca. (la maestra revisa sus notas y se da cuenta que el dato que acaba de dar al grupo es incorrecto) No, perdón. En esa primera parte cuando ya matan a Morelos, el virrey es Calleja, que ya les había dicho, dice hay que meter ejército en todo México para acabar con los insurgentes. Daniela: ¿Cómo se llama? M: Calleja. Ya lo habíamos visto Diego: ¡Félix Calleja M: Exactamente. Él se dedica a acabar con todos, no lo logra bien. Calleja trata de terminar con todo el ejército insurgente. El ejército insurgente cambia. De ser un ejército organizado (interrupción). El virrey trata de que ya no haya nadie levantado en armas, trata de controlarlos. Entonces lo que va a lograr en el país es que la guerra, en lugar de que sea un ejército todo junto, marchando todos juntos. Pero en ese año que fusilan a Morelos, entre 1815 y 1816.</p> 	La mayoría atiende y está trazando la línea del tiempo. Algunos intervienen aportando sus ideas.

Actividad 1. Continuación de la elaboración de la línea del tiempo: contextualización 1815-1816		
¿Qué hace la maestra?	Desarrollo de la actividad	¿Qué hacen los/as alumnos/as?
<p>Narra, responde a las preguntas y anota datos en la línea.</p> <p>Introduce la información sobre la participación de Mina, como un dato necesario para comprender el curso final del movimiento independentista.</p>	<p>Emiliano: Ellos piensan que ya se acabó ¿no?</p> <p>M: Él cree que ya va a acabar con todo. Pero esos ejércitos grandes que van en marcha y se notan se empiezan a convertir en guerrillas. La guerrilla está en la montaña; baja y ataca y se vuelve a esconder. Esto es lo que es más difícil de manejar. Cuando está el ejército todo junto, lo pueden ver. Pero si de repente van a una población los atacan y se desaparecen.</p> <p>Libertad: Pero ¿siempre se esconden?</p> <p>Daniela: Traigo la foto del niño artillero. [Dirigiéndose a la maestra]</p> <p>M: Ahorita las pasas.</p> <p>Libertad: O sea, se volvían a esconder en la misma zona pero no en el mismo lugar.</p> <p>M: Sabes una cosa Liber, como ellos conocían muy bien el terreno; se podían ir a un lugar, por ejemplo... a una cueva que atraviesa el cerro, entonces salen por el otro lado y solo ellos lo sabían.</p> <p>Reneé: Esa era de Morelos [quizá refiriéndose al ejército bien organizado] y las guerrillas son más complicadas de atacar.</p> <p>Alos/as: No se echa.</p> <p>M: Pero ellos son un pequeño grupo que baja a la población ataca y se vuelve a esconder.</p> <p>Libertad: ¿Y de quienes eran las guerrillas?</p> <p>M: Del ejército insurgente.</p> <p>Luna: Pero el ejército es el mismo, lo único es que hicieron las guerrillas para estar separados.</p> <p>M: El ejército fue el que disminuyó, el ejército insurgente disminuyó, porque no hubo un líder luego, luego. Todo mundo cree que termina Morelos y que enseguida está parado y toma la bandera. Eso no pasa. De hecho Guerrero está en el sur y en el resto del país están las guerrillas. El virrey se llama Calleja. Entonces viene otro virrey en 1816. Por eso les quería poner la tira.</p> <p>Ala: ¿Quiénes hacían las guerrillas?</p> <p>M: Los insurgentes. Entre 1816 y 1817, es un año en el que parece que ya no hay guerra. Si hubiéramos estado en ese año viviendo uno dice ya terminó la guerra.</p> <p>Ale: Terminó en 1817.</p> <p>M: Pero no es verdad. En 1817 cuando termina Calleja, termina en 1816, como al principio y llega otro virrey, Juan Ruiz... Alos/as: Domínguez.</p> <p>M: De Apodaca. Él no llega como muchos dicen, con la espada desenvainada, a pelearse con todos. Es un virrey negociador. Juan Ruiz de Apodaca, este virrey lo que va hacer es, por un lado negociar con la gente. Si quieren pongan por ahí una manita. Saludando. Él va a negociar con la gente y en ese año las minas vuelven a producir oro, plata y los campos empiezan a crecer.</p> <p>Reneé: O sea que ayuda.</p> <p>M: Ayuda a que todo se tranquilice hasta que va a pasar algo, ahorita me voy a las fechas y luego al mapa, el 21 de abril de 1817, va a llegar, al ratito lo ponemos en el mapa, va a llegar a Tamaulipas...saben ¿de qué color es el estado de Tamaulipas?</p> <p>Ale: Naranja. M: ¿Naranja? Ale: Ah, no.</p> <p>Alos/as: Verde claro.</p> <p>M: ¿Está al norte de qué estado? Alos/as: [Silencio]</p> <p>Reneé: Al norte de Veracruz y de Potosí.</p> <p>M: Al norte de Veracruz y San Luis Potosí, recuerden que el "schnauzer" es San Luis Potosí*. Entonces llegó a Tamaulipas a un puerto que se llama Soto la Marina. * [Se refiere a que los contornos del Estado de San Luis Potosí "evocan la forma de un perro de raza schnauzer.]</p> <p>Alos/as: Está en el Golfo de México.</p> <p>M: Está en el Golfo de México, muy bien. Llega un militar español que era bastante conocido pero la historia no le hace mucha justicia. Ustedes habrán oído nombrarlo se llamaba Francisco Xavier... Alos/as: Madero.</p> <p>M: con x...Francisco Xavier Mina. Es importante Mina porque va a determinar el enlace con Guerrero.</p>	<p>La mayoría sigue la narración y anotan en su cuaderno lo que la docente apunta sobre la línea tiempo.</p> <p>Otros formulan preguntas para aclarar o detallar informaciones de la narración.</p> <p>Unos pocos formulan sus propias conjeturas</p> <p>Aportan indicadores geográficos para localizar.</p>

Actividad 2	Reconstrucción de la invasión francesa en España a través de la elaboración de un mapa histórico	
¿Qué hace la maestra?	Desarrollo de la actividad	¿Qué hacen los/las alumnos/as?
<p>Representa gráficamente la llegada de Mina al territorio de la Nueva España y reconstruye la participación de éste en España durante la invasión francesa.</p> <p>Solicita a una alumna que busque el documento de la Constitución de Cádiz-</p>	<p>M: Entonces Guerrero sigue en el sur, pero en el norte y el centro está todo tranquilo. Entonces él llega a Atotonilco, pero fíjense, Mina tiene una historia bien interesante.</p> <p>Alos/as: ¿Qué es Soto la Marina?</p> <p>M: Es un puerto. Si yo pongo aquí a España y aquí a Inglaterra, me interesa que se acuerden, ya no hice al perro. Si yo pongo a España...aquí está Portugal. Francisco Xavier había conspirado contra Fernando VII. Les voy a decir porqué. ¿Se acuerdan que Fernando VII se había peleado con su papá?</p> <p>Alos/as: Sí.</p> <p>M: Su papá quería dejar entrar a los franceses.</p> <p>Alos/as: ¿Cómo se llamaba el puerto?</p> <p>M: Soto la Marina entonces aquí está un Español, militar, Francisco Xavier Mina.</p> <p>Alos/as: ¿Español?</p> <p>M: Español, después, cuando Fernando VII se pelea con su papá, después regresa Napoleón y los concilia. A Fernando VII lo detienen.</p> <p>Daniela: ¿En qué año paso eso?</p> <p>M: En 1817</p> <p>[Interrupción.] Déjenme seguir. Francisco Xavier Mina, éste [señalando en el pizarrón.] Ahorita voy a poner estos datos en el mapa. Él llega en 1817 en abril. Este señor era un señor militar español que cuando habían detenido a Fernando VII y el regresó. Perdón, perdón antes de estar en contra de Fernando VII él luchó, contra los soldados franceses, fue militar español que estuvo en contra de los franceses, aquí están los franceses, aquí están con su bandera de Francia, entrando. Él es un señor que lucha en contra de los franceses y primero está de acuerdo con Fernando VII. Fernando VII se enoja con su padre. Es la primera cosa que nos llama la atención de su trayectoria.</p> <p>Daniela: ¿Quién está en contra?</p> <p>M: Francisco Xavier Mina.</p> <p>Liber: ¿Primero de los franceses y después de Fernando VII?</p> <p>M: En contra de Fernando VII, y después se está en contra de Fernando VII porque...</p> <p>Alos/as: ¿De qué color es la bandera de Francia?</p> <p>M: Es azul y roja, blanca, está en contra de Fernando VII por lo siguiente. Acuérdense que este hombre ya tenía un antecedente de no tolerar la invasión francesa. Pero además Fernando VII después logra salir de la cárcel y él quiere hacer algo que a la gente le va a molestar mucho.</p> <p>Reneé: ¿Quién? ¿Fernando?</p> <p>M: Si, Fernando. Cuando Fernando regresa y toma el puesto de rey, aquí está Fernando, ya de rey. Se había propuesto en el periodo de su padre, conciliar con las colonias una constitución, que si no mal recuerdo está en nuestra carpeta, la Constitución de Cádiz.</p> <p>Reneé: Creo que esa no está en nuestra libreta.</p> <p>M: No, en la de allá, la de las leyes.</p> <p>Reneé: Pensé que en la nuestra.</p> <p>M: Si quieres tráetela a ver si están las leyes. [Se refiere a que busque en una carpeta que contiene varias fuentes primarias.]</p>    	<p>Algunos formulan preguntas que permitan aclarar sus ideas, por ejemplo la nacionalidad de Mina.</p> <p>Algunos solicitan datos para ubicarse temporalmente.</p>

Actividad 4. Revisión colectiva de la fuente primaria

¿Qué hace la maestra?	Actividad	¿Qué hacen los/las alumnos/as?
<p>Lee algunas leyes y las comenta con los alumnos.</p>	<p>M: La Constitución de Cádiz, ¿por qué es importante? Porque vienen dos cuestiones fundamentales. Una es una constitución más libre de cómo estaban gobernando los reyes. Ahorita va a ver René si está esa constitución. La segunda, es una constitución liberal. Imagínense lo que propone la Constitución de Cádiz. René va a ver qué dice en esa Constitución de Cádiz.</p> <p>M: Se decía que la gente que vivía en las colonias, así como en la Nueva España, toda esa gente que vivía en América tenía derecho de ir a España a sentarse a decidir el gobierno con el rey.</p> <p>Daniela: ¡Eso es genial!</p> <p>M: La Constitución de Cádiz decía que los representantes de las colonias van a poder venir aquí a sentarse de igual a igual, con el rey, para decidir cómo gobernar. Así que era un inicio de libertad.</p> <p>Alos/as: Pero no tanto porque todavía decían que necesitan un rey.</p> <p>M: Pero era un avance porque antes los de América no podían decir absolutamente nada.</p> <p>M: A ver René ¿ya resolviste</p> <p>René: [No encuentra la Constitución de Cádiz en la carpeta de documentos.]</p> <p>M: Yo te voy a dar una pista. Cuando no encuentres los datos de los documentos vete al final, cuando acaba. Aquí dice Cádiz, 18 de marzo quieres decir...</p> <p>René: 18 de marzo de... 1812.</p> <p>M: De 1812. Quiere decir que esa constitución se había hecho en 1812 y ya se pensaba en permitir la entrada de los representantes de América. Ya había pasado antes. Pero el rey Carlos IV trató de regresarla y Fernando VII dijo que no. Entonces este hombre, Francisco Xavier Mina se puso en contra de Fernando VII. Les voy a leer [interrumpe René].</p> <p>René: Están en contra ¿por qué?</p> <p>M: Por no aceptar las leyes Cádiz. Les voy a leer una o dos, no toda son muchísimas. Por ejemplo, escuchen. Son españoles todos los hombres libres nacidos o avecindados en los dominios de España y los hijos. Para esta constitución los nacidos acá, en la Nueva España, ¿qué eran?</p> <p>Diego: Españoles .</p> <p>M: Muy bien. Exactamente porque eso no pasaba antes. Eran criollos, mestizos, zambos, ¿se acuerdan de las castas? Pero la Constitución de Cádiz dice que todos los que nazcan en España o en una colonia española, son españoles. Les dan la nacionalidad española porque ya eran iguales ante la ley. Luego dice, otra de los territorios. Dice: "El territorio español comprende y nombra muchos lugares, no se los voy a leer todos, pero dice: "En América, la Nueva España, Galicia y la península de Yucatán", ese es territorio español." Las cortes", son la reunión de todos los diputados que representan la nación. Quiere decir que los que iban allá iban a ser parte de las cortes. Dando la posibilidad de participar en el gobierno. La base para la representación nacional es la misma para ambos hemisferios. Quiere decir que iba a haber representación tanto en España como en América, pero eso no pasaba. Entonces cuando Fernando VII regresa al trono, segunda vez, ya era una segunda vez y dice no voy a aceptar las leyes de la Constitución de Cádiz. Entonces Francisco Xavier Mina se levanta contra él porque le parece que es un retrógrada.</p>	<p>Escuchan atentamente a la lectura del documento y se intervienen respondiendo a las interrogantes o peticiones de la docente.</p> <p>Algunos confrontan la visión de la maestra</p>

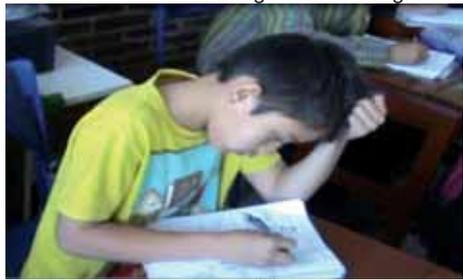


Actividad 5. Continuación de la elaboración de la línea del tiempo

¿Qué hace la maestra?	Actividad	¿Qué hacen los/as alumnos/as?
<p>Continúa integrando datos a la línea del tiempo, conforme avanza su narración.</p>	<p>Alos/as: ¿Qué es retrograda? M: Es una persona anticuada, que no quiere cambiar. Imagínense lo que va pasando cuando en 1810 para Hidalgo una de las cosas más grandes era decir... Alos ¡Viva Fernando VII y muera el mal gobierno! M: Y muera el mal gobierno. Pero Fernando VII va teniendo sus cambios y la gente que lo ve, que niega las leyes de la <i>Constitución de Cádiz</i> pues dice no estoy de acuerdo con Fernando VII. Reneé: ¿Morelos ya no apoya a Fernando séptimo? M: No, Morelos va teniendo más claridad, aunque si lo nombra. En este documento que tenemos aquí, que es el siguiente, es el que les pedí que alguien me lo trajera, que es el de <i>Sentimientos de la Nación</i>.</p> <p>[Interrupción , cambio de disco.]</p> <p>Jimena: El dominio de Fernando VII se terminó con la muerte de Hidalgo. M: Exactamente. La muerte de Hidalgo es la que termina con esa supremacía de Fernando VII. Pero en España hay gente que no está de acuerdo con lo que está pasando, en su mismo país, pero también en las colonias. Es el caso de Francisco Xavier Mina. Que no sólo combate a Fernando VII, sino también se va a ir a Inglaterra. A Londres. Aquí está va a pasar por el mar ahí va a tener algunas entrevista con gente que estaba conspirando, que estaba tratando de sacar adelante la constitución de la nación, de la América Mexicana. Todavía no hablamos de México como tal. En Londres va a reunirse con un mexicano, no perdón, pero qué tontería digo, con un criollo, Francisco Xavier Mina se va a reunir con conspiradores que quieren hacer independiente a la Nueva España. A éste, ustedes ya lo conocen, por el nombre de la calle. Se llama Fray Servando... Alos: Teresa de Mier. M: Ellos se reúnen en Londres. Francisco Xavier Mina y Fray Servando se va a reunir en Londres. Alo: ¿Es Fray, es fray? M: Era un cura. Muchos curas estuvieron precisamente en esa lucha de independencia se reúnen con él y juntos traman cómo hacerle para liberar finalmente a Nueva España. Está tan entusiasmado con eso Francisco Xavier Mina, que viaja en un barco a los Estados Unidos de Norte América, ya existían los Estados Unidos de América. Estoy anotando aquí las costas de Estados Unidos de Norteamérica que ya existían.</p>  	<p>La mayoría sigue la narración de la docente.</p> <p>Formulan preguntas para aclarar dudas.</p> <p>Copian los datos de la tira.</p>

Actividad 5. Continuación de la elaboración de la línea del tiempo		
¿Qué hace la maestra?	Actividad	¿Qué hacen los/as alumnos/as?
<p>Continúa integrando datos a la línea del tiempo, conforme avanza su narración</p>	<p>Alas: ¿Qué hace Fray Servando? M: Fray Servando se reúne con Francisco Xavier Mina, pero Francisco Xavier Mina se viene para acá en un barco, atraviesa el Océano Atlántico y va a buscar gente en Estados Unidos que quiere luchar por la independencia de la Nueva España. Alos/as: ¿Y encuentra? M: Sí encuentra 300 hombres. Yo no sé, porque no tengo documentos, si esos hombres eran más del sur que era una zona como más española. Alo: Más unida a España. M: Más unida a España, posiblemente. Pero dicen unos historiadores que él va a llegar con esos 300 hombres en su barco, va a llegar hasta Soto la Marina que es donde les dije y va a desembarcar para luchar contra el virrey. Porque el virrey, era el representante del rey en la Nueva España. Daniela: O sea de Fernando VII. M: Fernando VII el virrey, con esa entrada, en ese año, aquí está 1818, entre abril y noviembre de 1818, o sea en el mismo año, con esos 300 hombres Xavier Mina entra al territorio nacional y combate al ejército realista. Alo: ¿Por qué realistas? M: ¿Quiénes son los realistas? Carlos: Mina se convierte en insurgente, siendo español, y combate al ejército realista M: Es el virrey Calleja que fue el anterior, que ese era muy cruel. Trató de desaparecer a los insurgentes. No lo logró termina su periodo y se va. Carlos: ¿Es el que intentó hacer tratos? El que intentó hacer tratos es éste, Apodaca. Reneé: Y lo logró, ¿no? M: Al principio, pero cuando desembarca Mina todo se descompone porque Mina sí mueve al país. Además estaban muy enojados.</p> <p>En este libro hay algunos párrafos de lo que le mandan decir a Mina. Que es un traidor espantoso, horrible porque les parece que, un español no debe estar en contra de los españoles. Déjenme leerles algo, si tengo aquí las frases porque los desprecian enormemente a Mina por la traición. Fíjense lo que le dicen. Apodaca ordenó combatirlo diciendo que Mina era un sacrilego, malvado, enemigo de la religión, traidor a su patria y a su rey. Para los españoles era peor que cualquier insurgente. Pero Mina, a él le tenía muy sin cuidado lo que le decían y Mina va a buscar a otros insurgentes. Vamos entonces a hacer su mapa. Les voy a decir que estados vamos a hacer. [Entregan Atlas.]</p>	<p>La mayoría sigue la narración de la docente.</p> <p>Formulan preguntas para aclarar dudas.</p> <p>Copian los datos de la tira</p>

Actividad	Trazado del mapa de la Nueva España, destacando los estados actuales de Oaxaca, Guerrero, Veracruz, Tamaulipas y Puebla. Construcción de mapa histórico a partir del desembarco de Mina	
<p>Traza el contorno de la Nueva España y solicita a l grupo el trazado de los estados actuales de Tamaulipas, Veracruz, Oaxaca y Guerrero.</p> <p>Representa gráficamente el desembarco de Mina en el mapa de la Nueva España.</p>	<p>M: Con su atlas van a dibujar la zona en donde van a ser las batallas en esta época. Quiero que dibujen, por favor. Les voy a dar un dato y ustedes van a buscar en dónde está ese dato. Luego vamos a regresar. Francisco Xavier Mina va a encontrar su camino, ahorita lo voy a poner en la tira.</p> <p>Alos: Pero ¿Qué pasó con este cuate Juan Ruiz?</p> <p>M: Él era virrey, él sigue de virrey, estaba de virrey, pero ahora tenía mucho trabajo porque Mina siendo un militar español muy preparado se va a encontrar con un criollo.</p> <p>Reneé: Pero...</p> <p>M: Militar insurgente que va a ser Pedro Moreno. No sé si ustedes lo hayan oído nombrar porque tampoco es un personaje muy nombrado. Entonces, para poder poner el lugar en donde va a luchar Mina y donde van a luchar los que siguen quiero que dibujen en su mapa, fíjense bien las partes de los siguientes estados, tenemos el mapa de México y necesitamos, Tamaulipas, Veracruz, un poco de Tabasco, me interesa Oaxaca y Guerrero. Lo más grande que puedan. [Están buscando en su atlas y dibujando los estados que menciona la docente.]</p> <p>M: Lo más grande que puedan para que podamos dibujar ahí. Vuelvo a repetir, y me sigo, y no los voy a esperar. Veracruz, Tamaulipas, Oaxaca, Guerrero y Puebla. Por lo menos eso. ¿Ya los dibujaron? Si ya los dibujaron, podemos seguir. Sí ya están hablando podemos seguir. [Silencio.]</p> <p>M: Aquí desembarca aquí está el barco de Mina, que venía de Estados Unidos con 300 hombres y empieza a ver. Mina empieza a bajar hacia el centro del país. Primero combate en Tamaulipas y también en Veracruz. Y no pueden los realistas con él. Pues es un militar muy fuerte. [Silencio, están dibujando la ruta de Mina en su mapa.]</p> <p>M: Quiero que dibujen además de Puebla, vean en su mapa, que se vayan hacia. ¿Qué estado tienes que dibujar para pasar de Puebla a Guanajuato?</p> <p>Alos/as: Nayarit .</p> <p>M: Como cree Carlos, que Nayarit va a estar allá. Vean el mapa. San Luis Potosí está muy al norte.</p> <p>Alos/as: Hidalgo.</p> <p>M: Hidalgo. Dibujen a Hidalgo.</p> <p>Alos/as: Querétaro, ¿no?</p> <p>M: Muy bien Querétaro. Para que puedan llegar a Guanajuato, porque Mina va a ir por toda esta zona.</p> <p>Alos/as: ¡Órale!</p> <p>M: Va a llegar a encontrarse con Pedro Moreno que tiene una hacienda que tiene un nombre muy bonito aquí voy a poner el dibujo, ojalá que les salga bien. [Comienza a dibujar un venado. Refiriéndose a la hacienda.]</p> <p>Alos/as: ¿Cómo se llama?</p> <p>M: El venadito.</p> <p>Alos/as: Ah...un Bambi.</p> <p>M: Está bien hagan un Bambi.</p> <p>Alex: Y lo matan [Comienzan a hablar sobre Bambi.]</p> <p>M: Lo que pasa en la hacienda del venadito en Guanajuato, silencio, si no ya no les pongo ninguna palabra que les parezca simpática.</p>	<p>Traza el contorno de la Nueva España y solicita a l grupo el trazado de los estados actuales de Tamaulipas, Veracruz, Oaxaca y Guerrero.</p> <p>Formulan preguntas.</p>



Actividad 6. Construcción mapa histórico sobre el contorno de la Nueva España. (Ruta de Mina, Hacienda Venadito)

¿Qué hace la maestra?	Actividad	¿Qué hacen los/las alumnos/as?
<p>Formula preguntas sobre la ubicación geográfica.</p> <p>Involucra al alumnado en la narración solicitando el nombre de personajes históricos.</p>	<p>M: Bueno. En la hacienda del venadito matan a Pedro Moreno que es su aliado. Carlos: Primero Hidalgo, luego Querétaro. M: Tienes que poner Puebla y llegar hasta Guanajuato, porque no puedes pasar directo a Guanajuato. ¿Por qué estados tienes que pasar? Carlos: Hidalgo, Querétaro. M: Hidalgo y Querétaro para llegar a Guanajuato. Por eso los puse así, para que puedan pasar. Aquí matan a Moreno y detienen a Mina. Carlos: ¿Quién es Moreno? M: Es el insurgente que se encontró Javier Mina y con el que se alió. Esta etapa, aunque ya Guerrero estaba en el sur, es importante considerarla porque la Guerra de Independencia no sólo se da con la gente que vive aquí. Hay gente en España como este hombre que está en contra de Fernando VII, va a Londres a ver a Fray Servando, va a Estados Unidos a buscar gente y viene a luchar por la independencia, es muy valiosa su aportación. Por eso no hay que olvidarlo. Mucha gente no lo sabe. Ustedes ya lo saben. Van a detener a Mina en la hacienda el venadito y lo fusilan después. Alos/as: ¿Por qué? M: Porque es la forma en la que los virreyes castigan, de hecho este virrey fusiló a muchísimos que no voy a decir quién. Alas: Quién. M: Calleja. Apodaca no tanto. Alos: Era el que mataban a tres insurgentes por... M: Si, a veces a más. M: Pero aquí vamos a poner la muerte de Mina, lo fusilan. Les voy a poner la fecha aquí. El 11 de noviembre de 1817. Si, ya estamos hasta aquí. No platiquen. Me sigo. Mientras Mina va al centro del país, en Veracruz se va a quedar un personaje que después ya lo han oído nombrar, que va a controlar todo Veracruz que se llama...Guadalupe... Alos/as: Victoria Reneé: Cuando lo fusilan. M: Que no era su nombre, ya lo habíamos visto. A Mina lo matan en la hacienda el venadito. Bueno ahí lo detienen y luego lo fusilan. Guadalupe Victoria está en Veracruz, voy a poner con rojo, bueno no... Alas: Con amarillo. M: Controla Veracruz y les ganan a los realistas. Poco a poco el territorio mexicano se va pintando de... Alos/as: Azul y naranja. M: Azul y naranja, que son los colores que les estamos poniendo a los insurgentes. Pero ¿Quién creen que persigue en Veracruz a Guadalupe Victoria porque es fiel al rey Apodaca? Un personaje que va a ser presidente muchos años... Alos/as: Benito Juárez. M: No. Alos/as: Emiliano Zapata. M: Emiliano Zapata nunca fue presidente. Alos/as: Es el Pedro Moreno. M: Ya lo habían matado. Alos/as: Lázaro Cárdenas. M: Lázaro Cárdenas no puede vivir dos siglos. Alos/as: Iturbide. M: El personaje que se enfrenta a Guadalupe Victoria va a ser Antonio...de...Santa Anna. Alos: ¡Lo sabía! Alas: ¡Por qué no lo dijiste! Alos: Porque no me acordaba del dichoso nombre. M: Santa Anna persigue a Guadalupe Victoria aunque después va a estar muy contento de que se gane la Independencia. Guadalupe Victoria, como lo están persiguiendo, se convierte en lo que se están convirtiendo todas las fuerzas insurgentes. ¿Qué forma tiene? Alos/as: Guerrillas. Carlos: ¿Santa Anna fue malo? M: Te voy a decir una cosa. Santa Anna cambió de bando muchas veces en su vida. Lo van a ver, lo van a ver.</p> 	<p>Formulan preguntas.</p> <p>Participan respondiendo a las peticiones o preguntas de la docente.</p>

A partir de la secuencia de trabajo anterior se aprecia la forma en la que la docente va involucrando al grupo en la narración, a través de la representación de los sucesos y los personajes sobre el mapa. Alterna la lectura colectiva de las fuentes históricas, la representación sobre el mapa y la línea del tiempo. Cada uno de estos recursos representa un apoyo fundamental para que niñas y niños puedan seguir la narración. También es posible identificar y seguir las participaciones de niñas y niños, como la manera en la que plantean sus conjeturas, manifestando sus opiniones, agregando datos y formulando preguntas.

Este momento de trabajo culmina con la escritura de una síntesis por parte del alumnado del tema trabajado, a partir del mapa histórico que copiaron en su cuaderno y sus notas. Para la docente es importante esta actividad pues es un paso necesario para avanzar en la construcción de explicaciones causales.

2. Tematización

Una vez que el grupo cuenta con una primera aproximación a una explicación multicausal del tema estudiado se procede a construir la tematización. Con esta actividad se marca el inicio del proceso de construcción de los guiones con contenido histórico.

Matozzi (2004), define la tematización como un proceso de construcción espacio-temporal, de la siguiente manera¹⁶:

La tematización no se resuelve sólo con un título por muy explícito que sea. Necesita también que se le atribuya un significado a la selección temática y a la reconstrucción, y una articulación temática de la información” (2004:41).

¹⁶ Si bien es cierto que las reflexiones de Matozzi (2004) se originan en la problemática de la centralidad del texto y en su propuesta de enseñar al estudiantado a de-construir los textos del historiador para construir los propios, sus aportaciones son pertinentes para esta investigación en cuanto a la explicitación que el autor realiza sobre los momentos y componentes del proceso de construcción de un texto de tipo histórico. Es importante señalar que el proceso de tematización que se desarrolla en la escuela donde se realizó esta investigación adopta características particulares, que la apartan de los planteamientos centrales de Matozzi, ya que el trabajo de la docente que integra este estudio no está centrado en el análisis y de-construcción de textos históricos. Sin embargo existen coincidencias en relación con el ejercicio analítico y de construcción de explicaciones causales que están detrás de la construcción de textos de contenido histórico.

Matozzi (2004: 41) precisa que a tematización significa configurar un título y dotarlo de tres dimensiones:

- 1) Resaltar el aspecto o los aspectos que se quieran representar (por ejemplo, la Primera Guerra Mundial, desde el punto de vista de la economía o desde el punto de vista de la historia de las mentalidades...).
- 2) Inscribir el hecho en un período bien definido, ya que no se puede representar un hecho que no tenga unas referencias fijas desde el punto de vista temporal y si no se establece la separación entre su inicio y su final. El historiador regula la reconstrucción y la interpretación sabiendo cómo termina el hecho.
- 3) La tercera dimensión es el espacio: el historiador se dota de un ámbito territorial de observación del fenómeno tematizado (en el ejemplo de la Primera Guerra Mundial, la representación dependerá de la escala espacial y de su amplitud).

En este sentido, al “tematizar” no sólo se trabaja en la reconstrucción temporal que puntualiza el inicio y final del suceso o periodo objeto de estudio, sino también obliga a tener una posición en relación con las particularidades que adoptará la narración del suceso histórico.

El análisis del material empírico reunido para esta investigación evidencia que el proceso de construcción de los guiones de teatro histórico se inicia con la tematización del proceso histórico estudiado, acción que generalmente se realiza en dos momentos. En el primero de ellos se construye una periodización del proceso histórico en colectivo, donde se establece los eventos que marcan el inicio y el fin de proceso, así como de los sucesos que de explicarán.

Un segundo momento de la tematización está constituido por el trabajo que se realiza alrededor de cada uno de los temas y que se desarrolla en parejas. En este momento cada pareja requiere tener un esquema temporal y causal sobre las particularidades del tema.

a. Primer momento: periodización general

La periodización general del suceso estudiado es un ejercicio que se realiza de manera colectiva a través de participaciones individuales de niñas y niños, apoyados en las notas de clase y la síntesis elaborada en casa. Con la guía de

la docente ellas y ellos van aportando ideas sobre los acontecimientos indispensables para construir la narración.

En el caso del tema de la *Guerra de Independencia de la Nueva España*, el grupo consensuó los siguientes aspectos alrededor del tema:

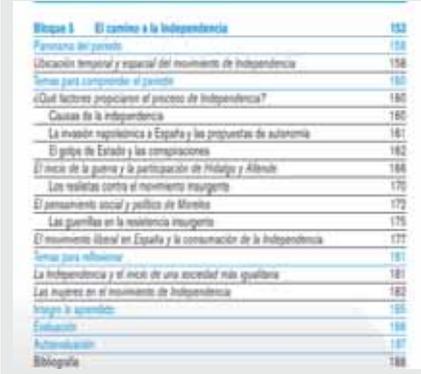
Cuadro 10. Periodización construida por el grupo de sexto
Conspiraciones
Querétaro
Hidalgo
Fusilamiento de Hidalgo
Morelos (primer ataque)
Guerrero y Mina
Ejército Trigarante
Iturbide Emperador
Constitución 1824

En la secuencia anterior el grupo de sexto grado marca el inicio del movimiento independentista con las conspiraciones de 1808, y el final con la Constitución de 1824, lo cual llama la atención en comparación con aquellos que marcan el final con el *Plan de Iguala* y el *Abrazo de Acatempan*.

Conviene señalar que dicha periodización se distingue claramente de la que presenta el libro de texto oficial e, incluso, de la que presentó la docente en clase.

Si observamos el Cuadro 11, es factible reconocer distintas periodizaciones; la imagen de la izquierda muestra la visión de la docente. La periodización oficial está representada en la imagen de en medio y en ella el fin del proceso independentista está representado con la entrada del Ejército Trigarante el 27 de septiembre de 1821.

Cuadro 11. Diversas periodizaciones

Periodización de la docente	Periodización oficial	Periodización del grupo de 6°									
		<table border="1"> <tr><td>1. Conspiraciones</td></tr> <tr><td>2. Querétaro</td></tr> <tr><td>3. Hidalgo</td></tr> <tr><td>4. Fusilamiento de Hidalgo</td></tr> <tr><td>5. Morelos (primer ataque)</td></tr> <tr><td>6. Guerrero y Mina</td></tr> <tr><td>7. Ejército Trigarante</td></tr> <tr><td>8. Guión de Iturbide</td></tr> <tr><td>9. Constitución 1824</td></tr> </table>	1. Conspiraciones	2. Querétaro	3. Hidalgo	4. Fusilamiento de Hidalgo	5. Morelos (primer ataque)	6. Guerrero y Mina	7. Ejército Trigarante	8. Guión de Iturbide	9. Constitución 1824
1. Conspiraciones											
2. Querétaro											
3. Hidalgo											
4. Fusilamiento de Hidalgo											
5. Morelos (primer ataque)											
6. Guerrero y Mina											
7. Ejército Trigarante											
8. Guión de Iturbide											
9. Constitución 1824											
Fuente: Extracto del cuaderno de Daniela y Farid	Fuente: Extracto del índice del libro <i>Historia Cuarto Grado</i>	Fuente: Extracto del cuaderno de Luna									

La reconstrucción temporal puede entenderse como un primer acercamiento a la tematización ya que el grupo refleja una interpretación propia, no sólo por los aspectos que eligen para dar cuenta del tema de la *Guerra de Independencia de la Nueva España*, sino también en relación con la manera de nombrar a cada acontecimiento.

Una vez que el grupo ha decidido los temas que integrarán el guión, se procede a un segundo momento de trabajo para abordar cada temática. En este segundo momento se deja el trabajo colectivo y se instaura una dinámica de trabajo en parejas en que cada una elegirá un tema.

La elección de los temas está asociada con una diversidad de factores, desde el interés por un evento, hasta por la “economía” del mismo, en términos del tiempo de trabajo que tendrá que invertir. Un tema “pequeño” (de menor complejidad, por ejemplo “el fusilamiento de Hidalgo”), implicará poco esfuerzo y un tema “grande”, mayor trabajo (más complejo, por ejemplo, la etapa de Morelos o Guerrero).

Andrés y Farid, por ejemplo, escogieron el tema del fusilamiento de Hidalgo, pensando que sería “corto”:

ANDRÉS: Yo lo quería porque me parecía cortito pero terminó siendo más largo. Yo pensé que iban a ser como cinco o seis renglones o cuatro y terminó siendo de una hoja entera. Porque se me fue ocurriendo más ideas y Tere nos dijo que le pusiéramos unas cosas que decía que le decía un juez...

Daniela y Libertad eligieron el tema de las conspiraciones por tratarse de un asunto interesante:

ENT: ¿Por qué escogieron este tema? [Las primeras conspiraciones]
DANIELA: Ay! Interesante pregunta, pues es que nada más como que los niños nada más se basan en la parte... como... más como de guerra.
LIBERTAD: Más conocida.
DANIELA: O sea la guerra es muy conocida.
ENT: ¿Este tema no es muy conocido?
LIBERTAD: Las primeras conspiraciones no mucho, mucha gente dice que la única conspiración que hubo es la conspiración de Querétaro y fueron dos, tres, me atrevo a decir que cuatro antes de la conspiración de Querétaro.
DANIELA: Y podría decirse que la etapa, que la conspiración de Querétaro fue la más importante.
LIBERTAD: Bueno no importante, pero...
DANIELA: Fue la que llevó a la guerra por así decirlo, a luchar por lo que querían.

Cabe destacar que en algunos casos el interés por un tema puede estar asociado a ciertas interrogantes o hipótesis que niñas y niños se formulan. Emiliano, por ejemplo, considera el papel de Josefa Ortiz de Domínguez como factor determinante en la gesta del movimiento. Por su parte Reneé, sostiene como causa de la prolongada duración del proceso independentista, a la conformación del ejército de Hidalgo.

Cuadro 12. Interés por el tema	
Alumno	Inquietud/Hipótesis
Emiliano	Yo lo elegí porque es el anuncio de la Independencia, también porque en las otras obras como que no se habla mucho de la mujer como un símbolo mexicano. Entonces también yo siento que es importante porque la que en sí fue la que la hizo . Bueno la que dejó que la Independencia fuera fue Josefa Ortiz de Domínguez porque si no lo hubiera hecho ella, hubieran atrapado a Allende y a Hidalgo, entonces siento que es importante que... a la mujer...
Reneé	Enfrentamientos Hidalgo y Morelos Una de las cosas que a mí se me hace más importante centrar es que Hidalgo no tenía un ejército, era la gente del pueblo y eso fue como lo que hizo que fallara todo y que no terminara tan rápido.

En este sentido, Emiliano deja de lado el papel protagonista de Hidalgo e integra en sus explicaciones la importancia del papel de la mujer cuando afirma “en sí fue la que la hizo.” Por su parte Reneé, se propone explicar el proceso independentista en relación con la conformación del ejército de Hidalgo, como un elemento central que explica la duración de este movimiento por la independencia y la configuración del ejército como lo que “hizo que fallara todo”.

Ciertamente, la aparición de hipótesis no es una situación homogénea y generalizable entre todo el grupo.

La distribución de cada uno de los temas que se escogieron para el guión de la *Guerra de Independencia de la Nueva España* quedó de la siguiente manera:

Cuadro 13. Distribución de temáticas	
Tema	Autores
Conspiraciones	Libertad, Daniela y Frida
Querétaro	Emiliano y André
Hidalgo	Reneé y Yoali
Fusilamiento de Hidalgo	Farid y André
Morelos (El primer ataque de Morelos)	Rodrigo e Ismael
Ejército Trigarante	Luna y Jimena
Guión de Iturbide	Hemzani y Rodrigo
Constitución de 1824	Sebastián y Carlos

b. Segundo momento: tematización en parejas

Si bien es cierto que niñas y niños realizaron en colectivo un primer ejercicio de tematización, a partir de cual delimitaron temporalmente el tema de la *Guerra de Independencia de la Nueva España* y puntualizaron las temáticas que consideraron pertinentes para dar cuenta de este proceso histórico, el trabajo que deberán realizar en parejas alrededor del tema de su elección muchas veces requiere un nuevo ejercicio de reconstrucción espacio-temporal. Cada pareja requiere un nuevo acercamiento a su tema, que le permita situar a los actores en su tiempo, así como las características del suceso. Así lo confirma Farid:

FARID: Primero veo de qué se trata el tema, luego busco en libros y ya veo como ponerlo.

Este nuevo acercamiento no siempre se resuelve “consultando” información en fuentes secundarias o primarias. Al tratarse de una reconstrucción, niñas y niños se involucran en un trabajo complejo de contextualización y/o empatía, que no sólo permita conocer las acciones de los actores históricos en su momento, sino también la construcción de explicaciones causales. Esta tarea cognitiva no siempre se presenta de manera autónoma. Daniela, por ejemplo, busca información sobre las primeras conspiraciones y no logra comprender por qué “fracasan”:

[Daniela y Libertad se encuentran revisando el libro *Historia Cuarto Grado*. Las alumnas piden ayuda a la docente.]
DANIELA: Pero... lo que no entiendo es ¿por qué fracasó la conspiración?
M: Era muy débil el movimiento.
DANIELA: ¿Pero eran 300 hombres?
M: Eran 300 hombres pero los del ejército tenían muchos más.

Ante estas problemáticas la docente ayuda de forma constante a cada pareja para apoyar su proceso de reconstrucción y para que pueda avanzar en la consulta de fuentes, con el objetivo que de reconstruir los sucesos que eligieron.

Una vez que cada pareja logra cerrar la tematización procede a buscar “detalles” para profundizar en la información sobre el suceso.

3. Trabajo con fuentes como proceso de construcción de respuestas

El papel de la pregunta es un recurso fundamental. Es a partir de una pregunta que se orienta la búsqueda de información y, a tiempo, también la construcción de explicaciones causales. Se trata de una búsqueda más “especializada” orientada a disipar sus dudas y/o a sostener sus hipótesis.

Algunas inquietudes alrededor del trabajo con las fuentes, para el caso del tema de la *Guerra de Independencia de la Nueva España* fueron:

Cuadro 14. Preguntas formuladas por los alumnos	
Alumno	Inquietud
Emiliano	¿Cómo fue la reunión en donde se da conspiración de Querétaro? (Determinar el papel de Josefa que muy probablemente es el determinante en la gesta del movimiento.)
Farid Andrés	¿Cómo vivió Hidalgo sus últimos momentos?
Diego	¿En qué momento toma el mando Nicolás Bravo?
Ismael Rodrigo	¿Cómo eran las batallas de Morelos?
Hemzani	¿Qué cosas buenas y malas hizo Iturbide?

El trabajo alrededor de las fuentes también puede estar encaminado a detallar más la información, como lo expresa Libertad en el siguiente comentario:

LIBERTAD: Buscar detalles, cosas que no se saben.

4. Construcción de la trama

En entrevistas con alumnos se menciona que cuando se “sabe de lo que se trata” el tema elegido, se decide cómo contarlo. En este sentido, el guión que cada pareja construye es una reconstrucción que no sólo “consume” datos, sino que los utiliza para crear su propia representación.

Reneé, por ejemplo, decide presentar el tema de la etapa de Hidalgo a través de una discusión entre Allende e Hidalgo.

RENEÉ: Ah, bueno, pues se me ocurrió esa idea porque, justamente la primera etapa cuando habla de Hidalgo, una de las cosas que a mí se me hace más importante centrar es que Hidalgo no tenía un ejército, era la gente del pueblo y eso fue como lo que hizo que fallara todo y que no terminara tan rápido. También se me hace importante poner la discusión que le dio a Allende que más o menos sí sabía de guerras y pues se lo dijo y se peleaban por eso, porque digo, Hidalgo era una persona muy inteligente, pero era un cura, no un soldado.

Pues para hacer la escena se me ocurrió que podía poner a... claro a Allende y a Hidalgo y a dos personas, pueblerino uno y dos, que uno estuviera del lado de Hidalgo y otro del lado de Allende, para que más o menos se entendiera cuál es la discusión.

Detrás de la trama que propone Reneé se encuentra una explicación causal y un ejercicio de empatía, que no sólo permite situar a los sujetos históricos en su tiempo, sino también su visión sobre el curso que toma el movimiento insurgente y el proceso independentista.

Jimena y Luna, también muestran que el trabajo de construcción de la trama es un acto de toma de postura, tal y como lo señalan a continuación:

Luna: Pues Jimena y yo no sabíamos cómo hacerlo, si desde el punto de vista de Iturbide... ¿sí? ¿Desde Iturbide? **[Se dirige a Jimena para reiterar que es Iturbide el nombre correcto y para mencionar un segundo nombre]** De Iturbide y Guerrero o las personas del pueblo. Podíamos hacerlo de los dos y no sabíamos de cuál.

Jimena: Al principio no estábamos seguras si hacerlo desde el punto de vista de Allende y Guerrero, pero después decidimos que fuera así, como si fueran unas señoras del mercado.

Pues se me hizo más interesante porque son personas cualquiera que de pronto se conocen con Iturbide y Guerrero. Es como ¡wow! conocí a Guerrero, conocí a Iturbide y es más interesante porque en vez de contar sobre la vida de Iturbide y Guerrero, ver cómo unas personas comienzan con la historia.

Así como Jimena y Luna deciden contar la entrada del Ejército Trigarante desde la perspectiva del pueblo, sus compañeros toman las siguientes decisiones para construir la trama de cada uno de sus temas:

Cuadro 15. Idea para la configuración de la trama		
Tema	Trama	Qué quieren mostrar
Conspiraciones	Asamblea	Las ideas políticas de finales del siglo XVII y su influencia en los planteamientos de autonomía de la Nueva España frente al poder de la monarquía española.
Querétaro	Escenarios simultáneos: España y la Nueva España	Influencia de la situación de España ante la invasión francesa en las ideas de autonomía/independentistas.
Hidalgo	Discusión entre Hidalgo y Allende.	Presentar las contradicciones entre la visión de Hidalgo y Allende, así como sus consecuencias en la duración del movimiento.
Fusilamiento de Hidalgo	Juicio a Hidalgo	Los detalles del momento del fusilamiento.
Morelos	Morelos en batalla.	Una visión militar de la participación de Morelos.
Guerrero	Desembarco de Javier Mina en el puerto de Tamaulipas.	Participación de Xavier Mina.
Guión de Iturbide	Momento de la firma de la carta de independencia y Pío Marcha.	Las cosas “buenas” y las cosas “malas” que hizo Iturbide.
Ejército Trigarante	Visión de dos mujeres sobre la entrada del ejército.	La entrada de Guerrero e Iturbide a la Cd. México contada desde la visión del pueblo.
Constitución 1824	“Carta andante”	Diferencias entre una constitución monárquica y una republicana.

5. Elaboración de diálogos

Una de las tareas centrales del proceso de elaboración de guiones de teatro histórico es la construcción de los diálogos de los personajes, la cual puede concebirse como una tarea simple y lineal de “transformación” de la información al formato de diálogo o un verdadero ejercicio de imaginación histórica, donde los autores del guión deben trasladarse en el tiempo y el espacio. Esta última situación la ejemplifican claramente Jimena y Andrés en los siguientes fragmentos cuando afirman “me imagino como si estuviera pasando” (Jimena) y “se me ocurre lo que está pasando” (Andrés).

Libertad: [...] lo que se complica un poco es pasar toda esa información a diálogos porque muchos son como más... acciones. Entonces es como recuperar un poco los diálogos y ver esas acciones como las adaptas al diálogo.

Farid: Transformar los hechos... y personajes.

Andrés: A mí se me ocurre lo que está pasando y les pongo diálogos a los personajes, que se me ocurren. Con lo que pasó y que tiene que ver con todo.

Jimena: Los personajes que hasta ahorita han salido son unas señoras, Laura, Guerrero e Iturbide... y un comerciante. Poco a poco se pueden meter. Bueno, no se pueden meter más personajes que no hayan influido. Para mí es muy importante empezar con una persona X y de repente la vas conociendo, cómo es, a partir de las preguntas que hacen, cómo responden, qué está haciendo, te das cuenta de algo. Por ejemplo, aquí está Sofía, que está en el mercado comiendo un elote, está comprando y de repente se encuentra a su amiga, que ha estado fuera de la ciudad. A partir de las preguntas sabes que Sofía está bastante bien enterada, pero Laura está muy ignorante, la verdad, porque le empieza a preguntar qué ha pasado en la ciudad, qué es eso de lo trigarante, qué es eso de los colores de la bandera. Te vas conociendo y reconociendo con las personas. Un poco más divertido, más, no que solo estén platicando las señoras, por eso metimos a Guerrero que empujaba a Sofía que está con...

6. Revisión de los guiones de teatro histórico por parte de la docente

La revisión de cada uno de los guiones es una estrategia fundamental para la docente ya que ello le permitirá conocer la reconstrucción que cada pareja de niñas/os ha elaborado y orientar el proceso según lo requiera cada uno.

En algunos casos la revisión culmina con sugerencias mínimas con respecto a detalles que enriquecen o precisan la narración del suceso. En otros, la

docente solicita correcciones en la estructura de la trama como la integración de nuevas escenas o incluso la reestructuración de la tematización.

En el siguiente cuadro se muestra la cantidad de revisiones de cada guión, así como el tipo de modificación solicitada:

Cuadro 16. Proceso de revisión de guiones de teatro histórico por parte de la docente			
Tema	Revisiones	Solicitud de correcciones	Integración de las correcciones por parte de los autores del guión
Conspiraciones	2	Ninguna	
Querétaro	2	Ninguna	
Hidalgo	2	Ninguna	
Fusilamiento de Hidalgo	2	<ul style="list-style-type: none"> • Enriquecer la escena integrando el momento del juicio a Hidalgo. 	Sí
Morelos (Primer ataque de Morelos)	4	Ampliar el contenido <ul style="list-style-type: none"> • Encuentro Morelos e Hidalgo. • Incluir la faceta política de Morelos. 	No, faltó la faceta política de Morelos
Guerrero	4	Ampliar el contenido <ul style="list-style-type: none"> • Incluir las ciudades que atacó Guerrero. • Cerrar el guión con el <i>Plan de Iguala</i>. 	No, faltó el cierre con el <i>Plan de Iguala</i> .
Ejército Trigarante	2	<ul style="list-style-type: none"> • Significado de los colores de la bandera del <i>Ejército Trigarante</i>. 	Sí
Guión de Iturbide	4	Ampliar el contenido <ul style="list-style-type: none"> • Incluir el acta de independencia. 	No
Constitución de 1824	4	Modificar la tematización <ul style="list-style-type: none"> • Considerar la instauración del congreso, la discusión sobre las consecuencias de una constitución monárquica y una republicana e inicio de imperio de Iturbide. 	No, ninguna

Los datos de la tabla anterior muestran a la revisión del docente como una actividad fundamental, ya que no todos los niños/as logran construir su tematización de manera coherente o integrar las correcciones solicitadas.

Considerando las dificultades que enfrentan algunas parejas en la construcción de su versión final del guión, a continuación se detallan las dificultades y el nivel de logro en sus tematizaciones.

a. Guión sobre la etapa de Morelos

Rodrigo e Ismael, son los encargados de relatar la participación de Morelos en el movimiento independentista. Su idea inicial está centrada fundamentalmente en la primera campaña de Morelos y su actividad bélica. En la primera revisión que realiza la docente les sugiere que amplíen su tematización, de tal modo que incluyan el pensamiento político de Morelos, así como el encuentro de Morelos e Hidalgo, tal y como los señalan los mismos autores del guión:

E: ¿Ya terminaron su guión?

RODRIGO: No, según nosotros ya lo habíamos terminado y después Tere nos dijo que todavía nos faltaba.

E: ¿Por qué pensaban que ya lo habían terminado? ¿Cómo estaba estructurado?

RODRIGO: Porque nosotros habíamos, Ismael había leído, yo pocas veces, Ismael es el que tenía el libro, luego Tere nos prestó un libro que es del diálogo de, es Hidalgo con Morelos, creo, para que se unieran y ahí también de un libro también saqué cosas.

[...]

ISMAEL: Se nos olvidó poner lo del Congreso y lo del libro, ah, ya me acordé del nombre del libro: *Sentimientos de la Nación*, es lo único que se nos olvidó poner.

A pesar de la claridad que Rodrigo e Ismael tienen sobre las peticiones de la docente, no logran realizar las adecuaciones de manera autónoma y coherente. El guión que entregan, como producto final, queda estructurado de la siguiente manera:

Ultima versión elaborada por Ismael y Rodrigo	
PRIMERA ESCENA Primer ataque de Morelos.	
<p>Morelos está en su primer ataque. [Acción: Está Morelos y veinte hombres (aprox.) y los 20 hombres armados sólo con lanzas y después de un rato empieza la batalla. Morelos contra los españoles (del ejercito español)].</p> <p>Morelos: ¡Al ataque! Soldados de Morelos: ¡Sí señor Morelos!</p> <p>[Acción: empiezan a combatir y después de un rato ganaron.] Narrador: ... y así empezó Morelos fue de pueblo en pueblo buscando gente que se le unieran a su causa para que le dieran provisiones en los pueblos pero en sus victorias si porque agarraban armamento del batallón contrario.</p>	<p>De acuerdo con los autores, Morelos inicia la lucha antes de que se entrevistó con Hidalgo.</p>
Segunda escena	
<p>[Acción: Está el ejército de Morelos y el ejército español peleando. Hidalgo con su ejército vio que Morelos había derrotado al ejército español. Hidalgo se va y Morelos lo sigue y al llegar al pueblo él lo vio y lo entrevistó, lo invita a comer y en el postre le dice:] Hidalgo: Morelos, ¿estás seguro de unirme a mi ejército? Morelos: Lo he pensado y creo que seré útil como capellán del ejército. Hidalgo: Bien, tú tomarás el sur. Narrador: y así conquistó el sur.</p>	<p>Esta segunda escena la centran en el encuentro de Hidalgo y Morelos.</p>
Tercera escena	
<p>[Acción: Morelos ataca a un grupo de españoles.] Narrador: y el empezó a usar las guerrillas (grupos de ataque) [Acción: Morelos es capturado y fusilado por un grupo de españoles y así es como pasó.] [Acción: Está Morelos escribiendo en una cabaña y de pronto entran españoles y lo tratan de agarrar.] Español: ¡Vendrás con nosotros Morelos! Morelos: ¡Nunca! [Acción: Morelos agarra una de sus pistolas y le dispara a un español y sale por la puerta trasera, va corriendo y un español sale y lo golpea. Morelos se cae y se desmaya.] Narrador: Despierta Morelos y un español lo agarra y lo lleva contra una pared y unos españoles le disparan y muere.</p>	<p>Captura y fusilamiento de Morelos.</p> <p>Detalle de la captura de Morelos, desde una perspectiva "mágica".</p>

El texto anterior muestra las dificultades que tienen Ismael y Rodrigo para apartarse a la perspectiva bélica de la etapa de Morelos, además de que aparecen errores de secuencia temporal.

La docente, en acuerdo con los alumnos, integra algunas correcciones para darle coherencia temporal e incluir la faceta política de Morelos. La nueva tematización queda de la siguiente manera:

Cuadro 17. Correcciones del guión de Morelos	
Escena	Contenido histórico
Primera: Campañas de Morelos	<p>Mediante el recurso del narrador se contextualiza temporal y espacialmente las distintas campañas de Morelos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Campaña de octubre de 1810 a agosto 1811 y la derrota. • Campaña de febrero a mayo (Sitio de Cuautla) • Toma de Chilpancingo del 24 de mayo 1811 • Conquista de Acapulco <p>Las escenas se construyen tomando fragmentos del guión de Ismael Y Rodrigo y se agrega la participación de Bravo.</p> <p>La escena se cierra con la idea de la visión política de Morelos a través de la presentación del documento <i>Sentimientos de la Nación</i>.</p>
Segunda: Fusilamiento	<p>Se agrega el recurso del narrador para contextualizar la escena.</p> <p>Se enriquece la escena del fusilamiento de Morelos.</p>

En el cuadro anterior se puede observar que la docente mantiene dos de los temas propuestos en el guión de Ismael y Rodrigo: las campañas y el fusilamiento. No obstante les da un sentido diferente incluyendo el pensamiento político de Morelos y detallando los distintos momentos de las campañas militares. Más aún, la docente “une” la idea bélica y la del pensamiento político para exponer la idea de un movimiento.

También se distingue la ausencia de la escena del encuentro entre Morelos e Hidalgo, ya que la docente decide incluirla como el cierre del guión de la etapa de Hidalgo. La presentación y análisis del guión final se aborda en el siguiente apartado (se puede consultar dicha versión en el anexo correspondiente).

b. Correcciones del guión del Imperio de Iturbide y la Constitución de 1824

Ricardo y Hemzani son los responsables del guión de Iturbide, y Sebastián y Carlos de la Constitución de 1824.

La primera versión que escriben Hemzani y Ricardo intenta mostrar dos momentos importantes de la participación de Iturbide en la fase final del movimiento independentista. Por un lado, están interesados en destacar la intervención de Iturbide en la promulgación de la independencia y posteriormente su necesidad de instaurarse en el poder. La primera situación la resuelven en un primer acto donde Iturbide está "haciendo" la "carta" y en donde imaginan que es el "congreso" quien la firma, como se muestra a continuación:

Guión de Iturbide Primera versión		
Personajes		
Iturbide: Ricardo-Hemzani Vicente Guerrero: Hemzani		
Ejército Mexicano: Andrés, Diego, Alejandro y Carlos.		
Nicolás Bravo: Alejandro		
Primer acto		
Iturbide: Voy a hacer el acta de independencia	} Participación de Iturbide en la consumación de la independencia	
ACCIÓN: Está haciendo la carta.		
CONGRESO: Bueno caballeros ya hay que firmar el acta de la independencia y formar el imperio mexicano		
[ACCIÓN: El Congreso firma el acta el 28 de septiembre de 1821.]		
Segundo acto		
[ACCIÓN: En la noche empezaron a gritar ¡Iturbide emperador! Otros decían ¡no queremos a Iturbide de emperador!]	} La llegada de Iturbide al poder y la instauración de su visión política	
ITURBIDE: Voy a encarcelar a varios diputados		
ACCIÓN: Iturbide encierra a varios diputados entre ellos estaban Vicente Guerrero y Nicolás Bravo		
ITURBIDE: ahora yo soy emperador.		
ACCIÓN: LOGRARON ESCAPAR LOS DIPUTADOS Y VICENTE Guerrero y Nicolás Bravo, se levantan en armas.		} La oposición de Guerrero y Bravo ante la visión política de Iturbide.

La docente se percata de la simplificación y los errores en la tematización que han construido Hemzani y Ricardo y les solicita enriquecer el momento de la firma del acta de independencia.

Por otro lado, Carlos y Sebastián no logran tematizar la idea de la *Constitución de 1824* quedándose en un primer momento de construcción con la presentación del *Plan de Iguala* como se muestra a continuación:

**Constitución 1824
Primera versión**

Personajes: Mensajero, Iturbide, Guadalupe Victoria, Guerrero, Diputados, Rey de España, Guardia1 y Guardia 2.

Narrador: Apenas terminando la independencia Iturbide y Guerrero, querían hacer un gobierno monárquico por lo que quería hacer una constitución monárquica para lo que necesitaban un príncipe.

[Acción: Iturbide y un mensajero están hablando felizmente.]

Iturbide: Ve con el rey de España y pídele que te mande un infante (príncipe) para que gobierne a México.

Mensajero: Lo hubiera dicho antes, ya me estaba aburriendo.

Iturbide: ¿Cómo?

[Acción: Sale corriendo el mensajero.]

[Acción: El mensajero llega al castillo del Rey.]

Guardia 1 y 2: ¿Qué quieres?

Mensajero: Mensaje del señor Iturbide.

[Acción: Los guardias tocan la puerta.]

Rey: ¿Qué quieres?

Guardia: El correo

Rey: Deja pasar a la carta andante.

[Acción: La carta andante pasa.]

Rey: ¿Qué quieres?

Mensajero: El señor Iturbide me mandó a pedirle un infante para que gobierne México.

Rey: No, ¿cómo crees? Si ustedes me acaban de hacer una guerra de independencia, lárgate!!!, dile a Iturbide que volveré.

[Acción: El mensajero regresa a México.]

Iturbide: ¿Cómo te fue, qué te dijo?

Mensajero: No como crees si ustedes me hicieron una guerra de independencia, lárgate!!! Y dile a Iturbide que volveré.

Detrás de este primer planteamiento está la idea del debate entre una constitución monárquica como la que plantea Iturbide y una visión republicana que planteaban Guerrero y Bravo. En este sentido la tematización de Carlos y Rodrigo está inserta en la idea de la génesis de la Constitución de 1824.

7. Elaboración de la versión final del guión a cargo de la docente

Una vez que la docente revisa todos los guiones en conjunto, prosigue a darle una coherencia temporal. Para armar la versión final del guión sobre la *Guerra de la Independencia de la Nueva España* la docente realizó algunas modificaciones, las cuales se indican a continuación:

Cuadro 18. Modificaciones solicitadas por la docentes a partir de la revisión de los guiones de teatro histórico	
Tema	Modificaciones
Conspiraciones	Ninguna
Querétaro	Ninguna
Hidalgo	Se integra una última escena relativa al encuentro entre Morelos e Hidalgo. Es la escena que construyen Ismael y Rodrigo.
Fusilamiento de Hidalgo	Ninguna
Morelos	Se construye nueva tematización basada en dos aspectos: <ul style="list-style-type: none"> • Campañas de Morelos <ul style="list-style-type: none"> • Se agrega: a) el recurso del narrador para contextualizar temporal y espacialmente las distintas campañas de Morelos (Se retoma la escena que escribieron Ismael y Rodrigo); b) escena del encuentro entre Morelos e Hidalgo; y c) escena sobre el documento de <i>Sentimientos de la Nación</i> • Captura y fusilamiento de Morelos. <ul style="list-style-type: none"> • Se agrega el recurso del narrador para contextualizar la escena. • Se enriquece la escena del fusilamiento de Morelos. • La escena del encuentro de Hidalgo y Morelos se enriquece con la contextualización temporal y política a través del recurso del narrador al inicio de la escena. Esta escena al tema 3 que aborda la etapa de Hidalgo.
Guerrero	<ul style="list-style-type: none"> • Se enriquecen la escena de Calleja, el desembarco de Mina y su captura. • Se agrega una escena del encuentro de Guerrero y su padre.
Ejército Trigarante	Ninguna
Guión de Iturbide	Se construye nueva tematización <ul style="list-style-type: none"> • Cambio de título. • Contextualización del <i>Plan de Iguala</i> y Abrazo de Acatempan (Se retoma la escena que construyeron Sebastián y Carlos). • Se integra nueva escena sobre los <i>Tratados de Córdoba</i>.
Constitución de 1824	Se construye nueva tematización a partir de los aspectos siguientes: <ul style="list-style-type: none"> • Instauración del Congreso • Debate sobre el tipo de gobierno • Inicio del imperio de Iturbide (se retoma la escena de pío Marcha que intentaron desarrollar Hemzani y Ricardo.)

Es posible apreciar algunas modificaciones importantes. Por un lado se integra como tema nuevo el *Plan de Iguala*, al tiempo que lo inserta después del tema de Guerrero. Por otro, elimina el tema de la Constitución de 1824 y en su lugar se construye el tema del Imperio de Iturbide.

Al parecer las modificaciones en la tematización no sólo toma como punto de partida las necesidades de coherencia temporal, sino también las construcciones de los alumnos. Vemos que la docente incluye extractos de los guiones de los niños y los contextualiza temporal y espacialmente.

8. El guión completo como un juego entre diacronía y sincronía: un cierre necesario

Si bien es cierto que el objeto de estudio de este trabajo de investigación está centrado en la narración histórica, es necesario mencionar que para que la estrategia de elaboración de guiones de teatro histórico contribuya a la construcción del pensamiento histórico, se debe insertar en un proceso global de enseñanza-aprendizaje de la historia.

Esta aclaración es pertinente y necesaria ya que la formación del pensamiento histórico es un proceso paulatino que comporta diversos acercamientos; omitir esta consideración puede traducirse en la "simplificación/vulgarización" de esta noción.

La narración histórica, en su versión de guión histórico –y también creería que en otros formatos-, sólo cumple su contribución al desarrollo del pensamiento histórico si cierra todo el proceso de enseñanza, es decir: elaboración-corrección-reelaboración-corrección final del docente y escenificación. Esta última es la que permite "concretar" la contribución de la narración al pensamiento histórico, ya que se traduce un ejercicio de "anclaje" diacrónico-sincrónico. Al respecto, Libertad comenta cómo la escenificación del guión general ha contribuido a su construcción espacio-temporal:

LIBERTAD: [...] como que me ha ayudado a entender mejor las cosas y creo que a mis compañeros también, pero pues en realidad al principio eran solo los guiones, después un poco de organización y tenerlo bien en la carpeta para poder hacer bien la obra.
Pues en la Independencia como que me confundía un poco, qué había sido primero, como si Guerrero había muerto cuando Iturbide fue emperador y que había sido primero si el abrazo o el Ejército Trigarante...
Lo de Iturbide y Guerrero, no sabía si Guerrero seguía vivo cuando...
[...] En términos del orden pues también los guiones en realidad me ayudaron a comprender que habían conspiraciones antes que la de Querétaro.
[...] no entendía muy bien hasta que me di la oportunidad de hacer el guión y eso también. Lo que si me quedaba claro fue que Hidalgo había empezado la Independencia y Morelos había seguido después de su muerte o sea ya era como parte de la organización pero así como bien, bien, bien, después de la muerte de Hidalgo. [...] Para organizar las fechas ahí, muy bien.

Los comentarios de Libertad permiten identificar las dificultades que tienen los escolares de primaria para construir la temporalidad. Es decir, no basta con el

ejercicio de elaboración del guión histórico para apropiarse de una secuencia temporal. Parece necesario un trabajo más, a través de la escenificación, el cual les permite apropiarse de la secuencia temporal.

Es por ello que a lo largo de este capítulo hemos querido mostrar que las estrategias en sí mismas no permiten la construcción del pensamiento histórico. Es necesario precisar cuál es su contribución y también las otras acciones o estrategias que la acompañan, antes o después, como un requisito indispensable del proceso mismo de construcción.

VI. ANÁLISIS DE LAS NARRACIONES HISTÓRICAS EN SU FORMATO DE GUIÓN HISTÓRICO

A lo largo de este capítulo se pretende visibilizar el proceso de razonamiento implicado en la narración histórica escolar, en su formato de guión, ya que este proceso no siempre emerge de manera clara y sistemática en las producciones escritas de los escolares.

Para clarificar dicho proceso ha sido necesario recuperar el contenido de las entrevistas realizadas a las niñas y los niños de sexto grado, ya que estas referencias son esenciales para comprender el trabajo cognitivo y la toma de decisiones que sustenta la narraciones que han logrado producir.

La mayoría de los estudios que abordan el estudio de la narración histórica escolar dejan de lado a los autores de los relatos históricos como fuentes fundamentales para la comprensión de los mismos.

En este estudio se ha tomado como punto de partida la visión que niñas y niños tiene de su propio proceso ya que ellos dan cuenta de cambios conceptuales, difícilmente identificables en los textos.

La entrevista con niñas y niños se convirtió en el medio idóneo para descubrir que el reto de configurar una narración supone cambios conceptuales, como bien lo señala Holt (1995): “en el proceso de hacer historia, uno puede ser cambiado, transformado por lo que uno aprende” (p.11).

En este sentido se trata de superar un abordaje evaluativo que sitúe la atención en el producto y su valoración, esto es, en la “eficacia” del dato histórico y su presentación temporal, ya que este tipo de enfoques no permiten comprender la génesis de la construcción de relatos históricos.

Lo que importa destacar en este capítulo es el trabajo cognitivo que niñas y niños ponen en juego para comprender a los personajes en su momento histórico, desde una visión empática y contextualizada, y su expresión en la construcción de explicaciones causales.

Veremos cómo el alumnado realiza su propio ejercicio de transposición a través de la imaginación histórica y cómo plantean su visión del suceso histórico. Podemos estar o no de acuerdo con el producto de su razonamiento, lo que se quiere destacar es el ejercicio de construcción de una mirada multicausal en la que no sólo se ponen en juego diversas variables, sino también cómo se integran en una explicación.

MAESTRA: Existe una interpretación de la historia que va más allá del relato descriptivo y que es posible gracias a que se recupera el momento histórico en una realidad que, si bien puede estar alejada de la circunstancia precisa vivida por los personajes (de todas formas, no hay manera de recuperarla) implica la comprensión de los actores históricos en un sistema multicausal de relaciones.

De acuerdo con la visión de la docente, el ejercicio que realizan las niñas y los niños de sexto grado “permite desmitificar la historia de bronce en donde sólo existen héroes, que deciden hacer “bien” sus acciones” (M2Tere) y construir una mirada “metodológica” que promueva una explicación multicausal.

1. ¿Qué historia quisieron contar las niñas y los niños?

La información derivada de las entrevistas realizadas a los alumnos, revela que cada pareja decide qué y cómo quiere contar el tema que ha elegido. Los intereses que guiaron la tematización de la *Guerra de Independencia de la Nueva España* se muestran en el siguiente cuadro, en donde se aprecia nueve aspectos. Plantean el inicio de este proceso histórico el tema de las conspiraciones tanto las de 1808, como la de Querétaro, y concluyen con la instauración del Congreso en 1822 y el imperio de Iturbide.

Cuadro 19. Ideas para la construcción de la trama	
Tema	Qué quieren mostrar
Primeras conspiraciones	Génesis de las ideas de libertad de la Nueva España, que introduce las ideas políticas de finales del siglo XVIII en Europa y América y su influencia en los planteamientos de autonomía de la Nueva España frente al poder de la monarquía Española.
Conspiración de Querétaro	Influencia de la situación de España en las ideas independentistas (manejar simultáneamente dos espacios. España y Nueva España) y el papel de Josefa Ortiz de Domínguez en el Grito de Dolores.
Hidalgo	Las contradicciones entre la visión de Hidalgo y Allende, así como sus consecuencias en la duración del movimiento.
Fusilamiento de Hidalgo	Los detalles del momento del fusilamiento.
Morelos	Una visión militar de la participación de Morelos (batallas, victorias y derrotas).
Guerrero	La participación de Nicolás Bravo y su relación con Guerrero.
Plan de Iguala: Corona para Fernando VII	La firma del acta de Independencia (28 de septiembre 1821) Mostrar las cosas malas que hizo Iturbide.
Entrada del Ejército Trigarante a la Ciudad de México	La entrada de Guerrero e Iturbide a la Cd. México contada desde la visión del pueblo.
Iturbide emperador	El momento de la solicitud de Iturbide de un príncipe para la Nueva España. Implicaciones de una constitución monárquica, frente a la lucha por la autonomía.

Los tópicos señalados anteriormente dan cuenta de un ejercicio crítico-creativo que supera una visión lineal del movimiento independentista¹⁷, centrada en las bondades del cura Hidalgo y la necesidad de “liberar” al pueblo” de la injusticia colonial.

La explicación que han construido las niñas y los niños de sexto grado expone una visión compleja y causal, que no sólo integra referencias estructurales e intencionales, sino también una visión de proceso, en donde interactúan permanentemente los sucesos de la península y la Nueva España. En este sentido el relato se conforma por diversos momentos y sucesos, así como por la participación de diversos actores e influencias ideológicas externas.

¹⁷ Sería, mucho más pertinente afirmar que supera la historia oficial (Frasquet, 2007).

Para la mayoría del grupo la guerra de Independencia no puede explicarse de manera lineal en términos de la intencionalidad de los “héroes”, como lo señala Ismael.

Ismael: Bueno que la Independencia fue un acto que al principio fue para, para liberarse, bueno para no tener a los españoles, bueno que los indígenas tuvieran más que poder, luego ya se prolongó para ser independientes y liberar a América de los españoles y ahí participó Hidalgo que era un sacerdote que era muy querido por la gente, Morelos un buen guerrero militar, Guerrero, que por eso le pusieron al Estado de Guerrero, Guerrero. También Guadalupe Victoria, el primer presidente de México, Agustín de Iturbide y pues eso.

A pesar de ser un tema eminentemente “bélico” y nacionalista, el grupo de sexto grado lo interpreta a partir de las contradicciones de los dirigentes y la vida cotidiana que, como “imaginan”, experimentaba la gente en ese momento.

Conviene señalar que el “final” del relato se extiende hasta la instauración del Congreso y el Imperio de Iturbide. Reneé, una de las alumnas del grupo, expone su consideración alrededor de la periodización oficial; comenta que le resulta extraño que la etapa de Iturbide no sea considerada como parte del proceso independentista, a pesar de que “es él quien concluye” dicho proceso.

E: Hablas de etapas, pláticame de ellas.

RENEÉ: Cuatro etapas. Bueno las conspiraciones que son lo primero, que empieza desde España. La segunda... bueno, la primera es la de Miguel Hidalgo, que es la más corta, pero es en la que como se hicieron los cambios más primordiales, entonces es muy importante. La siguiente es la de Morelos que es la más larga y luego está la de Guerrero y luego está la de Iturbide. La de Iturbide es la última pero no siempre se menciona. Lo cual es raro porque en realidad es él quien concluyó la Independencia, aunque lo haya hecho con traición, él la concluyó.

La docente considera que el comentario “lo cual es raro” que expone Reneé, conlleva el cuestionamiento de la periodización “oficial” en torno al proceso de la *Guerra de Independencia de la Nueva España* y muestra una desmitificación de la consideración de la historia como un “hecho cerrado del pasado”. Es decir, para las niñas y niños entrevistados, esta forma de organizar los acontecimientos históricos es una decisión de quién relata la historia” (M2Tere). Los comentarios de Farid y de Carlos ilustran esta consideración:

FARID: Los historiadores dicen que son tres, pero se podría decir que son cuatro, contando la consumación.

CARLOS: No, eran tres etapas... o cuatro, dependiendo si contaban el Imperio.

La docente explicita lo siguiente:

M: Es aquí donde se muestra, en su inicio, a la historia y su periodización como un modelo de análisis del devenir de los acontecimientos, decidido por el historiador. La historia ya no es “así”, dogmática y por decreto, sino el resultado de un análisis de quien la escribe; en este caso los niños y niñas; en otros, el historiador.

Atravesar a probar su propio modelo de clasificación temporal, desarrolla en niños y niñas la capacidad de poder leer diversas versiones de la historia y superar la dependencia de la “historia oficial”, que en el caso de la tendencia de la enseñanza en México, es una constante que requiere ser sobrepasada para formar realmente una capacidad de análisis crítico de la historia de nuestro país.

Además de lo que señala la docente en relación con la construcción de un modelo de análisis, conviene agregar el juego entre diacronía y sincronía que niñas y niños logran expresar.

En este contexto crítico-creativo las niñas y niños, con el apoyo de la docente, procedieron a configurar el guión correspondiente al tema que eligieron, lo cual se detalla a continuación.

a. Las conspiraciones

Como se mencionó en el apartado anterior, el guión de teatro del tema *Guerra de Independencia de la Nueva España* lo inician con la narración del suceso de las conspiraciones.

Tanto Libertad, quien aborda el tema de las primeras reuniones de Valladolid (1808 y 1809), como Emiliano con la conspiración de Querétaro, están insertos en una perspectiva ideológica del inicio del movimiento insurgente, al considerar en sus guiones las ideas políticas de finales del siglo XVIII en Europa y América y su influencia en los planteamientos de autonomía de la Nueva España frente al poder de la monarquía española. En palabras de Emiliano: “es sobre lo que estaban pensando los primeros héroes de la independencia.” En palabras de Libertad *Es de las primeras conspiraciones, entonces se trata de una asamblea donde hay varios campesinos y discuten*

sobre ello, y quedan de verse, o sea quedan de verse en más reuniones, y ahí es donde viene la conspiración de Querétaro, que esa la hicieron otros.

Libertad y Emiliano tienen claridad sobre la importancia de las ideas políticas de la época y que la gesta de la guerra insurgente puede explicarse a partir de la ideología de la época, como se muestra en los siguientes dos apartados.

Guión de las conspiraciones de 1808

Libertad estructura su guión con base en la idea de una asamblea a la que concurren diversos personajes de la sociedad de la Nueva España para conspirar en contra del régimen colonial. Así lo explica Libertad:

LIBERTAD: Es de las primeras conspiraciones. Se trata de una asamblea donde hay varios campesinos y discuten sobre ello, y quedan de verse, o sea, quedan de verse en más reuniones, y ahí es donde viene la conspiración de Querétaro, que esa la hicieron otros.
[...] cuando estuvimos leyendo encontramos pues que, igual, habían sido como asambleas, como la de Querétaro. Se me ocurrió hacerlo como asamblea, porque se me hizo más fácil. Porque me imaginé en realidad una asamblea, un poco desordenada, porque es como una primera vez, para algo que nunca se había hecho, no. El primer diálogo del presidente es como basado en una asamblea medio desordenada y ya después le pone como una estructura.

A partir de estas consideraciones Libertad se imagina una asamblea conformada por un presidente, un secretario, criollos y campesinos. Cada personaje es creado para representar un referente causal. Desde esta idea de lo multicausal, retoma la figura del presidente de la asamblea para introducir dos de los elementos que Libertad considera prioritarios en la explicación del origen del movimiento insurgente: la oposición al régimen monárquico y la injusticia social. Los “campesinos”, parecen como portadores de las ideas de justicia y los criollos como opositores al gobierno monárquico.

<p style="text-align: center;">Guión <i>Conspiración 1808</i></p>	<p style="text-align: center;">Variables implicadas en la explicación causal</p>
<p>[Acción: campesinos, criollos y otras personas están en una asamblea hablando.] Presidente de la asamblea: ¡¡¡CÁLLENSE!!! Yo opino que estaría bueno que siguiéramos los pasos de los norteamericanos. Rebelarnos para que ya no haya virrey, ni injusticia. Campesino 2: Claro. Porque hay muchos privilegios para españoles, y de la alta sociedad, y a los que somos originarios de la Nueva España nos tratan como animales. Eso es injusto. Secretario Asamblea: Sí, sí eso es muy injusto y no puede seguir así. Campesino 1: Pero tampoco hay que olvidar a los franceses, ellos también se rebelaron. Criollo 3: Si pero no para librarse de un virrey. Criollo 2: Pero sí para librarse de la monarquía. Secretario Asamblea: Sí, sí. Tienes razón. Campesino 2: Sí, entonces hay que hacer una conspiración, contra el virrey y la injusticia española. ¿Quién se apunta? Criollo 1: Yo me apunto. Secretario Asamblea: Yo también. Criollo 2: Igual yo. Campesino 1: Y yo. Presidente: Yo también. Criollo 3: Cuenten conmigo. Criollo 1: Entonces, ¿Cuándo va a ser nuestra próxima asamblea? Criollo 2: Yo digo que el sábado. Criollo 3: Sí, por mí está bien ¿Y tú?(Pregunta al campesino 1) Campesino 1: Sí está perfecto. Presidente de la asamblea: Entonces queda el sábado a las 4:00 aquí mismo. Secretario Asamblea: Sí, sí. (La gente sale, platicando y haciendo mucho ruido.)</p>	<p style="text-align: center;">}</p> <p style="text-align: center;">Variables espacio-temporales: -“pasos de los norteamericanos” -“ilustración francesa”</p> <p style="text-align: center;">}</p> <p style="text-align: center;">Variable: ideas de autonomía de los criollos.</p> <p style="text-align: center;">}</p> <p style="text-align: center;">Variable proceso</p>

Libertad da una muestra de establecimiento de relaciones multicausales al vincular la guerra de independencia de las 13 Colonias inglesas en América con la Revolución Francesa, así como la existencia de clases sociales, los privilegios de la alta sociedad, tanto de la monarquía y como en el virreinato. Este es el modelo teórico desde el cual explica las razones de las conspiraciones y que le permitirá explicar su existencia.

Guión de la conspiración de Querétaro

En el siguiente extracto de entrevista se puede apreciar las consideraciones de Emiliano en torno a la gesta del movimiento independentista, no sólo en términos de las ideas políticas de la época, sino también en relación con un análisis multicausal, ya que afirma *"pero eso se hace –la guerra de independencia- no porque Hidalgo diga no, no quiero a los españoles, si no porque los franceses también invadieron España"*, como se indica a continuación:

E: ¿Por qué escogiste el tema?

EMILIANO: Es como... como el inicio de toda la Guerra de Independencia. Es sobre lo que estaban pensando los primeros héroes de la Independencia.

E: ¿Qué pensabas que era importante poner en ese guión, que información, o qué aspecto?

EMILIANO: La junta, porque muchas personas decían yo voy a hacer una independencia porque no quiero que España sea la que me controle a mí, pero eso se hace no porque Hidalgo diga "yo no quiero a los españoles", sino porque los franceses también invadieron España. Entonces, se me hizo importante que pusiéramos eso, porque como decía, no me gusta que pongan en los libros: "se encontraba Morelos y ya", sino que den una explicación aunque sea más largo. Entonces, yo lo elegí porque es el anuncio de la Independencia.

Emiliano retoma este esquema multicausal para construir su guión y lo estructura a partir de cinco escenas, las dos primeras dan cuenta de un juego de simultaneidad espacio-temporal entre la Nueva España y España, con la intención de mostrar la génesis del movimiento, como puede apreciarse a continuación:

Conspiración Querétaro

Cuadro 1. Nueva España

Narradora: En agosto de 1810, Don Miguel Domínguez invitó a Ignacio Allende, Miguel Hidalgo, Juan Aldama y Mariano Abasolo para hablar de lo que estaba pasando en España.

Hidalgo: Yo pienso que Fernando VII está en lo correcto porque no debemos dejar que los franceses nos controlen. Además, si controlan a España controlarán a la Nueva España.

Aldama: ¡Y si pasara eso, sería un caos!

Miguel Domínguez: Yo también estoy de acuerdo con Hidalgo.

Todos: ¡Síiiii!

Cuadro 2. España

Narradora: Mientras tanto en España.

Fernando VII: Padre, ¿cómo puedes dejar que los franceses entren con todo su ejército a España para no dejar pasar a los franceses?

Carlos IV: Es que Napo es un gran aliado, pero por el momento tengo que ganar su confianza.

Fernando VII: Pero este no es territorio de los franceses.

Necesidad de ubicar temporalmente a la conspiración de Querétaro

Sucesos en la Nueva España

Sucesos en España: Imperio napoleónico

La tercera escena está centrada en la gesta de la guerra, donde nuevamente la discusión entre los dirigentes de las conspiraciones aparece como el inicio del relato, para después integrar nuevos actores históricos como Josefa y Allende. Resulta interesante cómo le da “voz” al personaje de Josefa, en el entendido de su participación en la gesta del movimiento.

Cuadro 3. Nueva España

Narradora: Mientras tanto en Nueva España.

Abasolo: Hay que levantarnos en armas.

Allende: Pero ¿cuándo?

SILENCIO

Hidalgo: Podemos tomar la ciudad de México el 12 de diciembre. Sería una buena celebración.

Doña Josefa: También podría ser el 8 de diciembre. Es la fiesta de la Virgen de la Conchita y viene mucha gente.

Miguel Domínguez: Buena idea.

Aldama: Pero en la noche.

Abasolo: Pero ¿con quiénes vamos?

Allende: Yo tengo muchos soldados a mi cargo.

Hidalgo: ¡Y también con todo mi pueblo!

Miguel Domínguez: Lo tenemos todo planeado.

La cuarta escena la dedican al descubrimiento de la conspiración y la última al grito en Dolores, Guanajuato.

Cuadro 4.

Narradora: Más tarde, el 15 de septiembre de ese año.

Domínguez: El virrey sabe de eso. La conspiración ha sido descubierta.

Doña Josefa: ¡No inventes!

Domínguez: No, no invento.

Doña Josefa: Vamos a avisarle a Hidalgo.

Miguel Domínguez: Tú no vas a ningún lado. Yo voy a ver como lo resuelvo. Vamos a tu cuarto.

Doña Josefa: ¿Qué te pasa? ¿A dónde me llevas?

Miguel Domínguez: Ahí estarás segura.

Doña Josefa: No, Miguel. No me encierres.

[Acción: Sale Miguel Domínguez.]

Doña Josefa: (Empieza a golpear el piso y la puerta) Auxilio, auxilio.

Alcalde Pérez: ¿Qué pasa?

Doña Josefa: (Detrás de la puerta) La conspiración ha sido descubierta. Avísale a Hidalgo que tienen que empezar la rebelión.

Cuadro 5

Narradora: Hidalgo estaba saliendo de una fiesta en la madrugada.

Pérez lo encuentra.

Pérez: Señor, señor, Doña Josefa me envió a decirle que la conspiración ha sido descubierta. Que deben iniciar la rebelión.

Hidalgo: Vamos a la iglesia.

Pérez: Sí, señor.

Hidalgo: "¡Viva Fernando VII!

Pueblo: ¡Viva!

Hidalgo: ¡Viva América!

Pueblo: ¡Viva!

Hidalgo: ¿Viva la Virgen de Guadalupe!

Pueblo: ¡Viva!

Hidalgo: ¡Muera el mal gobierno!"

Pueblo: ¡Muera!

b. Etapa de Hidalgo

La primera etapa del movimiento insurgente es narrada por Reneé de una manera singular, ya que su guión se configura alrededor de las contradicciones que enfrentaron los dirigentes de esta guerra y sus consecuencias en la conformación y desarrollo de la guerra, como bien lo señala a continuación:

RENEÉ: [...] se me hace importante poner la discusión que se dio. Allende, que más o menos sí sabía de guerras y pues se lo dijo y se peleaban por eso. Hidalgo era una persona muy inteligente pero era un cura, no un soldado. Pues para hacer la escena se me ocurrió que podía poner a, claro a Allende y a Hidalgo y a dos personas, pueblerino uno y dos, que uno estuviera del lado de Hidalgo y otro del lado de Allende, para que más o menos se entendiera cuál es la discusión del pueblo y todo eso y pues así.

Reneé está interesada en mostrar su visión sobre la relación entre Hidalgo y Allende, a través de una discusión que muestra cómo el conflicto tiene un lado humano y otro de poder. El guión de Reneé expone su visión sobre el papel social de uno y de otro personaje, lo cual determina sus acciones en la duración del movimiento insurgente.

Reneé construye su guión en tres escenas con la intención de clarificar el origen de las diferencias entre Allende e Hidalgo y, sobre todo, la construcción de una explicación causal que permite entender que el desempeño de los actores históricos se configura a partir de un contexto, una vida cotidiana y relaciones. Las tres escenas, en su conjunto, evidencian la visión que Reneé tiene sobre el estudio del pasado, en la cual los “héroes” no siempre son consecuentes con sus ideales y lo hacen “bien”.

El relato de Reneé inicia con el momento del Grito de Independencia, desde ahí comienza a perfilar las habilidades de cada uno de los dirigentes a través de la “voz” del pueblo, como se muestra a continuación:

Hidalgo	
Cuadro 1. El Grito	
Narradora: Hidalgo está dando el grito, y convenciendo al pueblo de que se levanten en armas contra los españoles.	} Inicia su relato con el grito
Hidalgo: ¡No podemos estar así! ¡¡¡Bajo las órdenes de un virrey, que además lo controla el rey de España!!! ¡¡¡Levantémonos en armas contra los españoles!!!¡¡¡Nosotros somos un país libre!!!	
Narradora: La multitud empieza a lanzar gritos de emoción y después de un rato se calla.	} Primer planteamiento sobre la ausencia de una formación militar de Hidalgo.
Allende: Quienes quieran levantarse en armas, síganos.	
[Acción: Un grupo de personas sigue a Hidalgo y a Allende. Salen de la escena todos y solo se quedan dos pueblerinos.]	
Pueblerino 1: (Emocionado) Hay que ir, el cura Hidalgo es de las personas más listas que conozco.	
Pueblerino 2: Listo sí pero ¿sabrás algo de dirigir un ejército?	
Pueblerino 1: ¿Qué quieres decir?	
Pueblerino 2: Es un cura, no creo que sepa del ejército, y nosotros tampoco, en la vida hemos agarrado un fusil.	
Pueblerino 1: Entonces, ¿No quieres ir???	
Pueblerino 2: No.	
Pueblerino 1: (Decepcionado) Yo voy a ir, si quieres no me acompañes.	
Pueblerino 2: Eres mi hermano, no sobrevivirás sin mí, voy a ir contigo.	
[Acción: Los 2 van hacia donde fueron los otros.]	

En la escena anterior se puede reconocer cómo Reneé plantea la condición de “cura” de Hidalgo, ante la tarea de “militar” de Allende.

En la siguiente escena se reitera la primacía de la formación militar de Allende frente a la expectativa de Hidalgo, y cómo cada actor proyecta el cauce del movimiento.

Cuadro 2. Interior del cuartel el ejército insurgente	
Narradora: En el cuartel general, se ven Hidalgo, Allende, Aldama, Abasolo y Jiménez	Segundo planteamiento de la ausencia de formación militar y la clara experiencia de Allende
Hidalgo: Espero que todo salga bien.	
Allende: No se preocupe señor cura, Aldama, Abasolo, Jiménez y yo sabemos sobre tácticas de guerra. Lo ayudaremos con esto.	
[Acción: Los otros 3 mencionados asienten con la cabeza.]	
Allende: Después de tomar Guanajuato nos vamos al D.F.	
Hidalgo: Está bien. Así será.	

En la siguiente y última escena, Reneé plasma claramente la confrontación entre Hidalgo y Allende, así como sus consecuencias en la conformación y desarrollo del movimiento. Retoma dos de los factores que presenta desde la primera escena -la visión libertaria de un Hidalgo sin la formación militar de Allende- y los contrapone en términos de sus efectos. En esta escena es interesante cómo Reneé da cuenta de lo acontecido en el *Monte de las Cruces* a través de las diferencias entre Hidalgo y Allende.

Muy probablemente Reneé imaginó la cruel y devastadora lucha que se dio entre los realistas y los insurgentes, así como los sentimientos que ello provocó en Hidalgo, como se expone en la tercera escena que se incluye a continuación.

Cuadro 3. Guanajuato

Narradora: Todos los campesinos van a pelear, agarran palos y rocas, y, con mucho entusiasmo van a tomar la ciudad de Guanajuato. Cuando los españoles nobles los ven, se van a refugiar en la Alhóndiga de Granaditas. Una parte del ejército se queda a saquear las casas y la otra parte va a la Alhóndiga. Todos los que van a la Alhóndiga de Granaditas la queman (entre ellos el pípila) y matan a todos de una manera muy brutal. Eso deja muy mal a Hidalgo.

Allende: (Hacia Hidalgo) Ya vamos rumbo a la ciudad de México.

Hidalgo: Ok, Vamos para allá.

Narradora: Pero cuando van para allá, en el Monte de las Cruces hay una masacre, porque había mucho más insurgentes que realistas.

Allende: (Hacia Hidalgo) ¡Hay que entrar! ¡Ya casi lo logramos!

Hidalgo: No, no podemos entrar, ya se perdieron demasiadas vidas hoy!!!

Allende: ¡¡¡Es la guerra!!! ¿¿¿Qué esperabas???

Hidalgo: ¡¡¡Hay demasiados muertos!!!

Allende: ¡¡¡Pero si no entramos su muerte habrá sido en vano!!!!

Hidalgo: ¡¡¡Pero si entramos habrá más muertos!!!

Allende: Si entramos vamos a acabar con esto, pero si no lo hacemos vamos a seguir luchando, más tiempo y a la larga. ¡¡¡Habrá muchos más muertos!!!!

Hidalgo: ¿¿¿Queremos un México que salga de la muerte de tantas personas!!!???

Allende: ¿Tú qué querías si no era eso???, ¿Qué esperabas que pasara cuando dijiste que teníamos que levantarnos en armas?!!! (Lo dice casi explotando de rabia.)

Hidalgo: Lo siento, pero no puedo aguantarlo.!!!VAMONOS!!!

[Acción: Todos se van hacia donde empezaron. Allende se ve furioso. Allende e Hidalgo se meten a un cuarto a hablar.]

Pueblerino 2: ¿Por qué nos regresamos? ¡Ya casi ganábamos!

Pueblerino 1: Pero la gente se estaba muriendo.

Pueblerino 2: Pero entonces toda la pelea de hoy ha sido en vano.

Pueblerino 1: Eso no es verdad.

Pueblerino 2: ¡Ahhh! No voy a discutir contigo.

Reneé construye una síntesis del suceso de la alhóndiga para centrar la atención en la visión bélica de Hidalgo.

Introduce el dato de la batalla en el *Monte de las Cruces*.

Detalla la confrontación entre Hidalgo y Allende.

Esta última escena cierra con el siguiente acto, en donde Reneé imagina una ruptura entre Allende e Hidalgo de la siguiente manera:

[Acción: Después de un rato salen Allende e Hidalgo muy serios.]

Allende: Nos vamos a separar. Yo, Aldama, Abasolo y Jiménez nos vamos por nuestro lado e Hidalgo por el suyo. Quienes quieran venir con nosotros, síganos

[Acción: un grupo de personas siguen a Allende y otro a Hidalgo.]

[Acción: se quedan los 2 pueblerinos en el centro del lugar.]

Pueblerino 1: Vamos con Hidalgo

Pueblerino 2: No. ¡Ese loco nos va a matar a todos!!

Pueblerino 1: Yo me iré con Hidalgo, tú haz lo que quieras!!!

Pueblerino 2: Pues bien,. ¡Adiós!!!

[Acción: Se dan la espalda y cada uno sigue a sus respectivos líderes.]

Desenlace
de la trama
que
construye
Reneé.

La docente considera que “no podemos decir que la discusión entre Allende e Hidalgo se dio exactamente de esa manera; es tan sólo la manera en la que Reneé se “imagina” la relación entre ambos personajes. La intencionalidad del escrito de Reneé no es “capturar” la verdad histórica, porque esa no existe “pura”, como tal, es precisamente una interpretación, que deriva de una manera de concebir al mundo y de unas fuentes que ha consultado” (EM5).

Lo destacable de la escena anterior es el proceso de construcción de explicaciones causales y el modelo analítico que supone la narración histórica.

La etapa de Hidalgo culmina con la escena del encuentro entre Hidalgo y Morelos, la cual fue escrita por Rodrigo e Ismael, pero fue insertada al el guión de Reneé para darle coherencia temporal. ¹⁸

¹⁸ En el capítulo anterior mencionamos que la docente incluyó algunas correcciones al guión que realizaron Rodrigo e Ismael. Una de ellas fue la integración de la escena del encuentro entre Hidalgo y Morelos al guión de Reneé.

Encuentro de Hidalgo y Morelos

Narradora: En octubre de 1810, conocedor del levantamiento del cura Miguel Hidalgo que había sido su rector en el Colegio de San Nicolás en la actual Morelia, decidió visitarle y hablar con él. Al parecer, su intención era la de ofrecerse como capellán, pero una vez llevado a cabo este encuentro el 20 de octubre, Hidalgo lo convenció de que aceptara una misión más importante: marchar a la costa del sur, reunir tropas y tomar el puerto de Acapulco, que Morelos conocía muy bien.

La docente integra el recurso del narrador para contextualizar temporalmente la escena.

[Acción: Hidalgo y Morelos están comiendo. A la hora del café y del postre Hidalgo habla.]

Hidalgo: Morelos ¿Estás seguro de unirme a mi ejército?

Morelos: Lo he pensado y creo que seré útil como capellán del ejército.

Hidalgo: Más bien, creo que podrías apoyar a la causa encargándote del Sur del país, zona que tú conoces bien.

Morelos: ¿Usted cree que tengo la suficiente experiencia?

Hidalgo: Yo creo que podrías llegar hasta el puerto de Acapulco y tomarlo para la causa.

Morelos: Bien, señor. Tengo una veintena de hombres con algunas armas que me podrán acompañar.

Hidalgo: Bien tú tomarás el sur para la causa de la Independencia.

Narrador: Y así conquistó el sur

Los diálogos son nuevos, retoman algunas frases del guión original de Ismael y Rodrigo.

Guión sobre el fusilamiento de Hidalgo

Los responsables de relatar el fusilamiento de Hidalgo son Farid y Andrés. Esta pareja perfilan la representación de este acontecimiento sobre la base de tres datos que emergen de su investigación en fuentes diversas. El primero, la fecha del juicio de Hidalgo, momento en el que le retiran sus derechos de cura. El segundo dato que consideran es la costumbre de raspar las manos de un cura para quitar sus derechos sacerdotales. La tercera se vincula con las frases que recogen las acusaciones del Tribunal que lo juzga. Es a partir de este conjunto de evidencias que Farid y Andrés deciden reconstruir el hecho y presentar un juicio moral, que buscaba justificar el fusilamiento de Hidalgo, como se muestra enseguida:

Fusilamiento de Hidalgo

Lugar: En un lugar de la Nueva España.

Narrador: El 26 mayo de 1811 se inició el juicio contra Hidalgo para quitarle todos sus derechos de cura y para fusilarlo.

Juez: Tú Hidalgo por levantarte en armas contra los españoles y traicionar la nación, te rasparemos las manos quitándote todos tus derechos de cura y luego te fusilaremos. (Se queda pensando y vuelve a hablar.) Tu Hidalgo eres delincuente atroz, que asombra por sus enormes maldades. Es difícil que nazca un monstruo igual a ti y eres indigno de toda consideración por ser una persona indigna.

Hidalgo: (Resignado, pero después suplicando.) Vamos, a fusilarme. No, no, por favor no.

Narrador: Después de que sentenciaron a Hidalgo lo llevan a su celda y tiempo después lo llevan a fusilar, pero ninguno de los soldados quiso fusilarlo porque fue muy bueno con ellos en la prisión.

Soldado. — ¡Fuego!

(Se ve como los soldados no le disparan a Hidalgo sino a otras cosa.)

Soldado. — A ver si no le disparan les juro que yo les disparo.

[Acción: Acto seguido se ve como a Hidalgo lo fusilan.]

c. Etapa de Morelos

Rodrigo e Ismael son los encargados de narrar la segunda etapa del movimiento insurgente. Desde el inicio su preocupación central es mostrar la participación militar de Morelos, sin embargo, requirieron un apoyo permanente de la docente (como se señaló en el capítulo anterior) para darle claridad y secuencia a sus ideas.

El guión final se construye con la intervención de la docente, quien recupera algunas escenas y diálogos de la narración de los niños para darle coherencia espacio-temporal. La primera escena muestra la idea central de Rodrigo e Ismael, (las batallas), enriquecida con una contextualización de las diversas campañas de Morelos, a través del recurso del narrador, como se muestra a continuación:

Guión de la segunda etapa: Morelos	
[Acción: Están Morelos y veinte hombres (aproximadamente) y los 20 hombres armados con palos y algunos rifles y después de un rato empieza la batalla Morelos contra los españoles.]	} Planteamiento original de Ismael y Rodrigo
Narradora: Morelos sale de Cuarácuaro, Michoacán, rumbo a tierra caliente con la finalidad de tomar Acapulco. Su pequeño ejército de no más de 20 hombres, iba muy mal armado.	} Contexto de las primeras campañas de Morelos.
Morelos: ¡Al ataque! Soldados de Morelos: ¡Sí señor Morelos!	} Diálogos originales de la nación de Ismael y Rodrigo.
[Acción: Empiezan a combatir y después de un rato son derrotados.] Narradora: Y así empezó Morelos. Después de la derrota de febrero de 1811, fue de pueblo en pueblo buscando gente que se le unieran a su causa. Esta campaña, de octubre 1810 a agosto 1811, le permitió en agosto de 1811 contar con organizar y formar un ejército disciplinado y bien armado. De febrero a mayo de 1812 resistió el sitio de Cuautla. Tomó Chilpancingo el 24 de mayo de 1812 y Tixtla, dos días más tarde.	} Precisión temporal de las campañas, integrada por la docente.
Soldado: Mi general Morelos, lo buscan unas personas. Morelos: Sí, que pasen. Miguel Bravo: Hola, señor Morelos. Me llamo Miguel Bravo y quiero unirme a su ejército. Víctor Bravo: Yo también. Venimos de Chichihualco. Guerrero: Buenos días señor. Mi nombre es Vicente Guerrero. Vengo de Tixtla y me pongo a sus órdenes. Mañana llegarán los hermanos Galeana que vienen de Tecpan. Soldado: Y le mandó esta nota el señor Peter Ellis Bean. Morelos: A ver. ¡Oh! ¡Qué agradable sorpresa! Es un ciudadano estadounidense que dice que nos puede apoyar fabricando pólvora para las tropas insurgentes. Todos dicen: ¡Bravo! ¡Bravo!	} Escena que agrega la docente para comprender la participación de Miguel Bravo
Narradora: Con la conquista de Acapulco, Morelos controlaba un territorio que se extendía desde Colima hasta Guatemala, incluyendo Oaxaca y Guerrero, así como el sur de los de Veracruz, Puebla, México y Michoacán. El 8 de septiembre de 1813 redactó los Sentimientos de la Nación. El Congreso escribiría por primera vez el nombre de México. Morelos: Hemos extendido la flama de la independencia todo el Sur, desde Colima hasta Guatemala. Y ahora, en septiembre de 1813 el Congreso de Chilpancingo tendrá la primera propuesta de leyes para una nueva nación. Congresista (Lee): Decreto constitucional para la libertad de la América Mexicana, Apatzingán 22 de octubre de 1814. Morelos: Esta es la voz del Supremo Congreso Mexicano por la libertad de la América Mexicana.	} Escena nueva, integrada también por la docente para presentar la visión política de Morelos.

Resulta interesante reconocer la importancia de retomar las ideas iniciales de los alumnos y ayudarlos a concluir la construcción, ya que ello también supone la posibilidad de avanzar en su representación sobre la segunda etapa.

La segunda escena que forma parte del guión sobre la etapa de Morelos, está estructurada a partir de dos sucesos fundamentales, a saber: la captura y el fusilamiento de Morelos, como se detalla en el siguiente extracto:

Cuadro 3. Fusilamiento	
<p>Narradora. El de 1815, Morelos es detenido por el coronel de la Concha cerca de Iguala. Nicolás Bravo pudo escapar, protegiendo al convoy del Congreso hasta su llegada a Tehuacán.</p>	<p>Nuevamente aparece el recurso del narrador para la contextualización de la captura de Morelos.</p>
<p>Morelos (a ejército) Vamos corran. Hay que proteger al Congreso Constituyente. Nicolás Bravo: Sí señor. Gral. Concha: Date por prisionero, Morelos. Morelos a Bravo: Huyan, huyan. Gral. Concha: Vendrás con nosotros Morelos</p>	<p>Se insertan y contextualizan algunas frases del texto original de Ismael y Rodrigo, mediante el personaje del Gral. Concha.</p>
<p>Narradora: Morelos fue llevado a la ciudad de México. El 22 de noviembre de 1815 se inició un juicio contra él y fue juzgado por la Inquisición, por abandono de las doctrinas de la Iglesia y la adopción de herejías de autores maligno. Fue fusilado en San Cristóbal Ecatepec, el 22 de diciembre de 1815.</p>	<p>La perspectiva del juicio de Morelos se aborda desde una visión política.</p>
<p>Juez: José María Morelos y Pavón. Has sido encontrado culpable de abandonar las doctrinas de la Iglesia. Morelos: Eso es falso. Juez: ¡Silencio! Además has adoptado herejías de autores malignos. Morelos: ¿Cómo Voltaire? Juez: ¡Silencio! Haz sido condenado a ser fusilado el próximo 22 de diciembre de 1815 en San Cristóbal Ecatepec. Morelos: ¡Nunca! Narrador: Morelos es fusilado. Soldado: Apunten, disparen, fuego.</p>	

En la narración anterior la docente realiza, con Rodrigo e Ismael, un ejercicio de contextualización y empatía histórica, con la finalidad de superar la visión mágica que permea las narraciones iniciales de los niños. En este sentido las niñas y los niños del grupo de sexto grado aprenden que un relato de contenido histórico es un ejercicio de construcción de explicaciones que demanda mostrar a los actores en su tiempo y contexto, y no sólo un ejercicio literario.

La intervención de la docente en éste y otros guiones muestra que la construcción de explicaciones causales o la misma descripción de los sucesos históricos requieren el manejo de diversas variables espacio-temporales, que niñas y niños no siempre pueden recuperar y relacionar en sus relatos.

Llama la atención cómo Ismael, cuando se le pregunta qué aprendió, parece haber construido un esquema pertinente, aunque ello no parece reflejarse de manera automática en su guión:

¿Qué sabías antes de la clase?
Bueno, antes de esa clase sabía que la Independencia de México pues fue para liberar a los, bueno a los indígenas de la esclavitud, a los negros también y de, ya no ser gobernados por los españoles.
¿Qué sabías después de la clase?
<p>Bueno que en realidad, generalmente la idea no, la Independencia no se hizo al principio para ya ser independientes. En realidad se hizo parte apoyando a Fernando VII, que en España se había revelado contra su padre el Rey y de ahí pues en realidad eso es lo que, pues, fue la primera idea de la Independencia.</p> <p>Bueno de que, cuando las conspiraciones, hubo dos antes de la que fue la más dura, en mil novecientos, en 1808 y una en 1809.</p> <p>La primera etapa fue, la primera etapa, fue la correspondiente a Hidalgo y creo que ya todos sabemos sobre el Grito de Dolores. La Independencia estaba planeada, creo que para el 12 de diciembre, pero al descubrirse, pues se pasó al 15, pero en realidad se pasó al 16. El 16 fue cuando fue el Grito, no el 15.</p> <p>Bueno también me enteré de que había etapas en la Independencia. Yo pensaba que no fue en etapas sino que fue por ejemplo una seguida. No sabía que se dividía en varias etapas. De que ahorita, como dijo Rodrigo de las banderas, la primera bandera fue de Hidalgo que fue el estandarte de la Virgen de Guadalupe, la segunda la de Morelos que es, tiene una como semi-cruz, y adentro tiene negro y dice, ya no me acuerdo que dice, pero en el centro hay varios huesos y la que tenía una corona era del Ejército Trigarante, creo que la roja significaba unión, la blanca creo que significaba religión y la verde independencia.</p> <p>No sabía, por ejemplo, de que Morelos escribió, hizo un conjunto, el Congreso de varios, de muchos varios, de varios Estados y ahí también hizo su libro Voces, ya se me olvidó como se llamaba, pero hizo un libro donde dice, pues más o menos la Constitución, de cómo pensaba él, en realidad él no pensaba en lo que actualmente es, sino de toda América. En la Constitución dice: Constitución de los Estados Unidos Mexicanos, no de los Americanos, ya no me acuerdo bien como decía, pero principalmente se basaba en toda la América no solo en México, en toda América.</p> <p>Bueno de la tercera etapa ya le correspondió a, creo que a Guerrero, pues él era muy buen líder, fue jefe militar.</p> <p>La de Iturbide, cuando se prolongó de Emperador, pero muchos dicen que no hay cuarta etapa, pero también cuando Iturbide subió y se hizo Emperador porque él quería seguir con la monarquía, también pensaba en eso, pero antes de hacer la Constitución, él se puso de emperador y hacía lo que él quería. En eso decían que se terminó la Independencia, pero no, Guadalupe Victoria, otro personaje importante y Guerrero se levantaron contra Iturbide y lo tiraron y ya fue cuando se metió la presidencia, el primer presidente fue Guadalupe y el segundo Guerrero.</p>

La descripción que hace Ismael de lo que aprendió, de pronto no parece coincidir con su visión “mágica” de la participación de Morelos. Esta situación deja ver que no siempre existe un paralelismo entre la narración oral y la escrita, esta última requiere de otro tipo de habilidades.

d. Etapa de Guerrero

Al igual que en el guión anterior, en la construcción de la narración de la etapa de Guerrero, la docente interviene para enriquecer y detallar algunos sucesos importantes del guión que elaboran Diego y Alejandro.

En la primera versión que elaboran los niños les queda claro que deben iniciar con la muerte de Morelos y concluir en 1821:

DIEGO: Nosotros escogimos la tercera etapa y no podíamos iniciar desde Hidalgo, yo creo que teníamos que iniciar desde Morelos, desde cuando lo fusilaron y de ahí ya seguirle hasta el 1821.
Yo creo que todo es importante, yo creo que hay que darle un lugar a cada cosa y pues puse, pusimos, el desembarcamiento de Xavier Mina, cuando Guerrero se puso al mando de las tropas y cuando fusilaron a Hidalgo, digo a Morelos.

Otro elemento fundamental que integran los niños en su guión inicial es la idea de la crueldad de Calleja y su dificultad para atrapar a Guerrero. A partir de estos componentes la docente ayuda a la pareja de niños a darle mayor precisión temporal a su guión.

El guión queda estructurado en cinco actos. Los dos primeros revelan la crueldad de Calleja, el tercero las convicciones de Guerrero de mantenerse al pie de la lucha en pro de “la patria”, la cuarta retoma la participación central de Xavier Mina y la quinta, su fusilamiento.

En el siguiente extracto de guión aparecen los dos primeros aspectos alrededor de la crueldad de Calleja:

Guerrero

Narradora: En 1814 Fernando VII regresa a gobernar España y nombra a Calleja como Virrey. Calleja criticaba mucho al anterior Virrey Venegas, a quien consideraba muy débil e incapaz de contener a los rebeldes.

Contextualización a partir del recurso del narrador.

Calleja: Ahora superaré a Venegas que no tenía carácter. Vayan a todos los pueblos que han apoyado a los insurgentes.

Soldado: Sí, su majestad.

Calleja: Y ya saben 5 de cada 10.

Soldado: Sí su majestad.

Se recupera la idea inicial sobre la crueldad de calleja.

Narrador: El 22 de diciembre de 1815, con el fusilamiento de Morelos, la rebelión parecía llegar a su fin. Sin embargo, aún estaba Guerrero, acompañado por Pedro Ascencio.

Guerrero: Estimado Pedro. Estoy preocupado por la gente de Cañada de los Naranjos.

Pedro Ascencio: ¿Por qué mi general?

Guerrero: El virrey Callejas es un criminal. Está usando extrema crueldad con la gente de los pueblos por donde pasamos.

Pedro Ascencio: Sí. Eso es verdad.

Guerrero: Mandó ahorcar a 5 de cada 10 hombres del pueblo por habernos apoyado. Muchos corrieron al monte, pero no todos lo lograron.

Pedro Ascencio: Sí, además le permite a su ejército toda clase de abusos, siempre y cuando apoyen la causa realista.

Se retoma y amplía la idea de la crueldad de Calleja a partir de nuevos personajes como Pedro Ascencio.

Nuevamente, con el recurso del narrador, el guión se enriquece con referencias temporales en torno al suceso que permiten comprender los vaivenes entre la península y el movimiento insurgente:

Narrador: Las críticas hechas a Calleja hicieron que el rey de España lo cambiara y llegó el virrey Don Juan de Apodaca. Gracias a la resistencia de caudillos como Vicente Guerrero (único que se mantuvo en pie de guerra durante toda la insurgencia), el movimiento insurgente no se extinguió por completo.

Mensajero: Señor, señor, lo busca su padre.

Guerrero: Hazlo pasar.

Pedro Guerrero: Hijo mío. Vivimos angustiados por ti.

Guerrero: Hola padre. No tienes de que preocuparte. Conozco perfectamente las montañas del sur.

Pedro Guerrero: He venido a pedirte que dejes las armas. El nuevo Virrey Juan de Apodaca me ha enviado a decirte que está dispuesto a perdonarte, junto con todo tu ejército.

Guerrero: Eso jamás padre. No vamos a renunciar a la causa de la Independencia.

Padre se arrodilla: Por favor hijo, tu vida está en peligro. Hay muchos militares que han dejado las armas.

Guerrero: No soy como ellos, padre. Tampoco Guadalupe Victoria y Nicolás Bravo han dejado la lucha insurgente.

[**Acción:** Guerrero llama a Ascencio y a otros generales.]

Guerrero: Señores vengan. Éste es mi padre, ha venido a ofrecerme el perdón de los españoles y un trabajo como general español. Yo siempre lo he respetado, pero la patria es primero".

Narradora: El virrey Apodaca dejó de fusilar a los insurgentes. Además prohibió e impulsó la minería y el comercio. La sociedad empezó a sentir simpatía por él

Virrey Apodaca: Además, está prohibido que los niños vuelen cometas, porque es muy peligroso, ya que lo hacen desde las azoteas.

Ayudante: Si, su señoría.

La docente integra el suceso del cambio de virrey como una variable importante para comprender la permanencia de las guerrillas.

Escena que muestra la convicción de Guerrero en la lucha por el cambio político de la Nueva España.

Esta escena la agrega la docente para mostrar la visión de Apodaca, el detalle de la vida cotidiana de los niños durante esta época.

La siguiente escena muestra otra de las ideas centrales de Diego y Alejandro vinculadas con la participación de Xavier Mina. Aquí también la docente enriquece el guión original con la precisión de datos espacio-temporales, como se muestra a continuación:

Narradora: Parecía que la rebelión iba apagándose por completo cuando se supo en México que el 17 de abril de 1817 había desembarcado con tres barcos en Soto la Marina, Tamaulipas, el guerrillero liberal Francisco Xavier Mina y 308 voluntarios procedentes de Londres y Nueva Orleans.

Contextualización que integra la docente

Pedro Moreno: Sean bienvenido a tierras americanas.

Mina: Gracias mi general. Sólo quiero decirle que no vengo a combatir al gobierno español, sino la tiranía del rey Fernando VII.

Pedro Moreno: Nosotros estamos muy agradecidos y queremos nombrarlo junto con sus soldados, ejército del Norte.

Mina: Nosotros sólo somos el "Ejército Auxiliador de la República Mexicana".

Pedro Moreno: Bien señor. En este mayo de 1817 podrán avanzar hacia el interior del país para unirse a nuestros insurgentes en el fuerte del Sombrero, al noreste de Guanajuato.

Mina: Así lo haremos.

Narradora: Mina avanzó hacia el centro del país, pero el virrey Apodaca envió contra Mina y sus aliados una fuerte columna al mando del mariscal de campo Pascual Liñán quien detuvo a Mina el 27 de octubre.

Pascual: Estás detenido asqueroso traidor.

Mina: Tardaste 5 meses en encontrarme. No eres muy eficiente Pascual.

Pascual: Sabíamos que estabas en el Venadito, cerca de Silao.

La docente retoma la idea original de Diego y Alejandro sobre la llegada de Mina a territorio de la Nueva España, su participación en el movimiento insurgente y el desenlace.

Narradora: Mina fue fusilado el 11 de noviembre de 1817.

Pedro Moreno: Fue un duro golpe para la causa el fusilamiento de Mina.

Pedro Ascencio: Fue un verdadero héroe. Él mismo trajo voluntarios de Londres y de Nueva Orleans.

Vicente Guerrero: Su sacrificio no hace más que fortalecer a la causa.

Pedro Moreno: ¿Cómo la leña a la fogata? ¿Verdad?

Guerrero: Así es mi querido colega.

e. Plan de Iguala. Corona para Fernando VII

El siguiente guión es un producto de la docente, ya que Sebastián y Carlos no logran estructurar su explicación con algunos elementos que la docente considera esenciales. No obstante, ella recupera una de las escenas que esta pareja desarrolló, como se evidencia en el siguiente extracto.

Plan de Iguala. Corona para Fernando VII.	
<p>Narradora: El 24 de febrero de 1821 se proclamó el Plan de Iguala. Guerrero e Iturbide firman el pacto con el abrazo de Acatempan.</p> <p>[Acción: Guerrero e Iturbide se abrazan.]</p> <p>Iturbide: Hoy 10 de febrero sellamos nuestro pacto con un abrazo.</p> <p>Guerrero: Y con el Plan de Iguala.</p> <p>Iturbide: Tendremos un régimen monárquico y como única religión a la católica.</p> <p>Guerrero: Sí, pero con una constitución propia.</p> <p>Iturbide: Ofreceremos el trono a Fernando VII de España o a alguno de sus hermanos.</p> <p>Guerrero: Bueno. No estoy seguro de eso.</p> <p>[Acción: Entra un mensajero.]</p> <p>Mensajero: ¿Me llamaba señor?</p> <p>Iturbide: Mensajero carta, ve con Fernando VII de España y ofrécele la corona de México para él o para alguno de sus hermanos.</p> <p>Mensajero: Lo hubiera dicho antes, ya me estaba aburriendo.</p> <p>Iturbide: ¿Cómo?</p> <p>[Acción: Sale corriendo el mensajero y llega al castillo de Fernando VII.]</p> <p>Narradora: El mensajero llega al castillo de Fernando VII.</p> <p>Guardia 1: ¿Qué quieres?</p> <p>Mensajero: Mensaje del señor Iturbide.</p> <p>[Acción: Guardia toca la puerta.]</p> <p>Fernando VII: ¿Qué quieren?</p> <p>Guardia: El correo.</p> <p>Fernando VII: Deja pasar a la carta andante.</p> <p>[Acción: Carta andante pasa.]</p> <p>Fernando VII: ¿Qué quieres?</p> <p>Mensajero: El señor Iturbide me mandó a invitarlo a usted o a alguno de sus hermanos para que gobierne México.</p> <p>Fernando VII: ¡No! ¿Cómo crees? Si ustedes acaban de hacer una guerra de independendia contra España ¡Lárgate!!!</p> <p>[Acción: El mensajero regresa a México.]</p> <p>Narradora: La carta andante regresa a México.</p> <p>Iturbide: ¿Cómo te fue? ¿Qué te dijo?</p> <p>Mensajero: ¡No! ¿Cómo crees? Si ustedes acaban de hacer una guerra de independendia contra España. ¡Lárgate!!!</p>	<p>La docente agrega el recurso del narrador para introducir el suceso del Plan de Iguala, así como diálogos entre Guerrero e Iturbide</p> <p>Escena original de Rodrigo de la "carta andante"</p>

El guión del Plan de Iguala concluye con la escena de los *Tratados de Córdoba*, suceso no contemplado por los alumnos como elemento importante en su tematización, pero que la docente considera conveniente para comprender las influencias entre los acontecimientos de la península y la Nueva España.

Tratados de Córdoba.

Narradora: El 24 de agosto de 1821 Iturbide se reunió con O'Donojú. Después de oír misa, se firmaron los *Tratados de Córdoba*.

Iturbide: Esta América se reconocerá por nación soberana e independiente, y se llamará en lo sucesivo «Imperio Mexicano».

Juan O'donoju: El gobierno del Imperio será monárquico constitucional moderado. Ahora leerán algunas partes mis secretarías.

Secretaría 1 de Juan O'donoju: Será llamado a reinar en el Imperio mexicano en primer lugar el señor don Fernando VII, rey católico de España.

Secretaría 2: Y por su renuncia o no admisión, su hermano don Carlos.

Secretaría 1: Y por su renuncia o no admisión, el serenísimo señor infante don Francisco de Paula.

Secretaría 2: Y por su renuncia o no admisión, el serenísimo señor don Carlos Luis de Borbón Parma.

Guerrero: ¿Y para qué fue la guerra de independencia?

Llama la atención la pregunta con la que se cierra este último guión, lo cual enfatiza las contradicciones entre las visiones políticas de los diversos actores históricos.

f. Entrada del Ejército Trigarante a la ciudad de México

Las autoras de este guión son Jimena y Luna. La pareja elabora su relato a partir de sus notas de clases y de sus investigaciones, bajo la consideración de mostrar algunas contradicciones de la guerra de independencia: ¿independencia de España? ¿Independencia de Carlos IV? ¿Independencia de los franceses? Esta reflexión puede apreciarse en el guión que aparece a continuación, a través del diálogo entre Guerrero y Laura:

Entrada del ejercito Trigarante a la Ciudad de México

Narrador: el 27 de septiembre de 1821 por la tarde en la muy noble y leal ciudad México, había una señora en el mercado comiéndose un elote.

Sofía: Déme un kilo de jitomate por favor.

Comerciante: Si, claro, patroncita.

Laura: ¡Hola, Sofía!

Sofía: ¡Hola Laura!

Laura: ¿Qué ha pasado en la ciudad últimamente? He estado fuera.

Sofía: Iturbide y Guerrero se aliaron, y formaron el ejercito trigarante.

Laura: ¿¿¿Qué???

Sofía: Trigarante, significa de las tres garantías.

Laura: ¡Aahh!

Entra el ejercito Trigarante.

Iturbide: (Voz en off) ¡por allá! ¡Entren por allá!

Sofía: ¡Es Iturbide! ¡Están llegando!

Laura: ¡Y también Guerrero!

Entran Iturbide y Guerrero (Guerrero con la bandera Trigarante).

Laura: a propósito ¿Qué significan los colores de la bandera trigarante?

Sofía: significan ¡Aahh! Guerrero llega y la empuja, ella se queda en el suelo, medio desmayada.

Guerrero: con voz de comercial ¡el blanco significa la religión! ¡El verde la independencia! ¡El rojo la unión! Y... ¡la corona en el centro... la monarquía!

Laura: ¿Y por qué la monarquía?

Guerrero: Porque nosotros queremos una monarquía constitucional, que es un rey pero con leyes que le den derechos al pueblo.

Iturbide: (camina hacia ellos ¡vámonos, Guerrero!

Guerrero: ¡Si, ya voy! ¡Hey, amiga, ve levantando a la otra amiga, porque va a pasar el ejército y no la quiero aplastar!

Laura: ¡Si, señor Guerrero, si! (Levantando su mano a la frente como soldado.)

g. Iturbide emperador

El tema de Iturbide estuvo a cargo de Hemzani y Ricardo. Si bien es cierto que hicieron un gran esfuerzo por retomar los acontecimientos centrales de este personaje histórico en el proceso independentista de la Nueva España, la docente interviene rehaciendo el texto original.

Segunda versión

Narradora: El día 13 de febrero de 1821 las Cortes españolas declararon nulos, los Tratados de Córdoba. Fernando VII y sus hermanos y parientes no aceptaron la corona del Imperio Mexicano. En México se instaló el 24 de febrero de 1822 el Congreso Constituyente del Imperio.

A través del recurso de la "narradora" se contextualizan las siguientes dos escenas:

- Rechazo Tratado de Córdoba
- Instalación del Congreso

Vicente Guerrero.- Tenemos que andarnos con cuidado. He sabido que Iturbide quiere coronarse emperador.

Guadalupe Victoria.- Debemos ser una republica como Colombia, Chile y Buenos Aires.

Nicolás Bravo.- Ya ven, Iturbide quería que volvieran la monarquía española con Fernando VII.

Llega Santa Anna.- ¿De qué hablan?

Nicolás Bravo.- De nada, de nada.

Guadalupe Victoria: (En secreto a Nicolás Bravo.)

Es un espía partidario de Iturbide.

Nueva escena en la que se explicita la lucha de poder entre Iturbide y los liberales.

Narradora: A las diez de la noche del 18 de mayo de 1822 un grupo de soldados de diversas guarniciones comenzaron a gritar "Viva Iturbide" en la ciudad. El sargento Pío Marcha del regimiento de Celaya hizo tomar las armas a la tropa de su cuartel.

Nuevamente se utiliza el recurso de la narradora para introducir.

Pío Marcha.- "Viva Agustín!

Mujer.- Viva Agustín.

Otra mujer.- ¡Agustín Iturbide emperador!

Iturbide: Este día, a las 10 de la noche, el pueblo me proclamó emperador. De repente toda la ciudad se iluminó y por las calles todos me aclamaron como su emperador.

Santa Anna.- Señor. Si usted no acepta se considerará eso como un insulto al pueblo. Y el pueblo no tiene límites cuando está enojado. Debes hacer este sacrificio por el bien de la patria.

Vicente Guerrero.- No queremos un emperador.

Guadalupe Victoria.- Eso es traición a la patria.

Nicolás Bravo.- Iturbide debe oír a los diputados. No puede actuar sin consultar.

La idea inicial del Hemzani y Ricardo se retoma.

Narradora: El Congreso sometió a votación la designación de Iturbide. Por 82 votos a favor y 15 en contra Iturbide fue elegido emperador. Su coronación tuvo lugar con gran lujo en la catedral de México. Vicente Guerrero, Guadalupe Victoria y Nicolás Bravo se opusieron y empezaron la lucha contra Iturbide.

Con esta última intervención se cierra el guión sobre la Guerra de Independencia de la Nueva España, la cual retoma la idea de Ricardo y Hemzani.

2. Aspectos generales

a. Temporalidad

El análisis del material empírico muestra que las niñas y los niños de sexto grado hacen un uso “discrecional” de las variables temporales en la elaboración de sus guiones, ya que eligen incorporar sólo aquellas variables imprescindibles para hacer inteligible su narración.

Por ejemplo, para presentar el tema de las conspiraciones parece necesario trabajar las variables de simultaneidad y causalidad de manera explícita. Otros temas como el fusilamiento de Hidalgo, el encuentro de Hidalgo con Morelos o la entrada del *Ejército Trigarante* a la ciudad de México, requieren la integración de fechas como punto de partida.

En otros casos la variable simultaneidad adopta gran relevancia, como en el guión de la etapa de Guerrero, en donde los niños desean mostrar el vínculo entre España y la Nueva España.

La variable causalidad aparece en algunas narraciones con la finalidad de exponer los “efectos” o las relaciones entre determinados componentes como en el caso del guión de Hidalgo.

De acuerdo con lo anterior, las niñas y los niños de sexto grado dan muestra de un aprendizaje significativo que les permite usar variables temporales esenciales. Al respecto la docente señala:

MAESTRA: Lo anterior implica que niñas y niños ejercen un análisis del evento histórico que realizan, determinando las variables que les permiten comprenderlo y explicitarlo. Ser capaces de considerar criterios de análisis permite mostrar el avance hacia la formalización del pensamiento. Planteamos la hipótesis de que es la necesidad de reconstruir la historia, lo que lleva a una apropiación de la misma. El ejercicio de diseño del guión permite recuperar el pasado pero anticipando el desarrollo de los acontecimientos analizados desde sus variables causa, espacio, tiempo, simultaneidad.

Cabe señalar que las decisiones sobre cada guión sólo las conoce la pareja de autores, el único momento de acuerdos o intercambio colectivo es cuando se construye la tematización. A pesar de ello, parece que cada quien sabe cuál es el momento de integrar fechas, marcar cambios o explicar los orígenes del suceso, así como la mejor manera de hacerlo. De acuerdo con la docente:

MAESTRA: Todo ello puede explicarse por este ejercicio de recuperación del fenómeno histórico. Los niños y las niñas que realizan el guión construyen una representación que debe ser sostenida por variables que la expliquen para guardar coherencia. Desde la visión de la epistemología del pensamiento, esto permite descentrarse y ver la propia representación (la ven en lo escrito) y pueden sobreponerle (como un ejercicio físico de una plantilla) las categorías con las que observan el fenómeno. Un ejercicio minucioso de análisis muestra que una vez que colocan esa plantilla, pueden cambiarla y colocar otra. Es decir, observar el fenómeno histórico desde otras categorías. Esta es una herramienta fundamental del historiador.

El reto de producir un guión “que debe ser sostenido por variables que la expliquen para guardar coherencia”, se convierte en un desafío cognitivo que promueve el uso de variables temporales de manera crítico-creativa.

En el siguiente cuadro puede apreciarse la presencia/ausencia de cada una de las variables de la noción de tiempo histórico, de acuerdo con el contenido de cada guión.

CUADRO 20. VARIABLES TEMPORALES PRESENTES EN LA ELABORACIÓN DE LOS GUIONES DE TETARO HISTÓRICO								
Ala/o	Tema	Cronología			Cambio-continuidad	Causalidad	Simultaneidad	Espacio
		Duración	Sucesos y orden temporal	Medidas Convencionales				
Libertad	Conspiraciones		<ul style="list-style-type: none"> Independencia de E.U.A. Revolución Francesa. 		Plantea la necesidad de cambio, tomando las ideas de finales s. XVIII.	Hipótesis ideológica.		Nueva España
André Emiliano	Conspiración de Querétaro	Más tarde ese año.	<ul style="list-style-type: none"> Conspiración Dolores. Conspiración descubierta. Grito de Dolores. 	8 de diciembre		Inicio: Situación política de España. Grito: Conspiración descubierta.	<ul style="list-style-type: none"> En casa Corregidor. Mientras tanto en España... Mientras tanto en la Nueva España... 	Nueva España
Reneé	Hidalgo		<ul style="list-style-type: none"> Grito de Dolores. Toma de la Alhóndiga. Batalla <i>Monte de las Cruces</i>. Separación de Hidalgo y Allende. 			Hidalgo impide la entrada a la Ciudad de México (personalista)		
	Encuentro Hidalgo y Morelos		<ul style="list-style-type: none"> Levantamiento de Miguel Hidalgo Propuesta de Morelos de ingresar al movimiento como capellán Propuesta de Hidalgo para conquistar el sur del país 	<ul style="list-style-type: none"> Octubre 1810 20 octubre 1810 (Encuentro Hidalgo y Morelos) 				
Andrés Farid	Fusilamiento de Hidalgo	Tiempo después	<ul style="list-style-type: none"> Lugar y fecha del juicio. Juicio Fusilamiento 	26 de mayo de 1811				Nueva España
Rodrigo Ismael	Primer ataque de Morelos	* Problemas	<ul style="list-style-type: none"> Primer ataque Morelos. Encuentro de Hidalgo y Morelos. Captura y fusilamiento 					
	Morelos (Nueva tematización)		<ul style="list-style-type: none"> Campañas de Morelos. Encuentro Morelos y Guerrero Redacción <i>Sentimientos de la nación</i> Captura y fusilamiento 	<ul style="list-style-type: none"> Febrero 1811 (derrota) Octubre 1810-agosto 1811 (campañas) Agosto 1811 (Consolidación ejército disciplinado) Febrero-mayo 1812 (Sitio de Cuautla) 24 mayo 1812 (Toma de Cuautla) 8 de septiembre 1813 (Redacción <i>Sentimientos de la Nación</i>.) 1815 (Detención de Morelos) 22 noviembre 1815 (Inicio juicio a Morelos) 22 diciembre 1815 (Fusilamiento Morelos) 				

CUADRO 20. VARIABLES TEMPORALES PRESENTES EN LA ELABORACIÓN DE LOS GUIONES DE TETARO HISTÓRICO (Continuación)								
Ala/o	Tema	Cronología			Cambio-continuidad	Causalidad	Simultaneidad	Espacio
		Duración	Sucesos y orden temporal	Medidas Convencionales				
Luna Jimena	Entrada Ejército Trigarante		<ul style="list-style-type: none"> Fecha 27 de septiembre de 1821. Entrada Ejército Trigarante 	27 de septiembre de 1821				
Diego Alejandro	Guerrero	Dos días después	<ul style="list-style-type: none"> Muerte de Morelos Calleja y su extrema crueldad Participación de Guerrero y Nicolás Bravo Desembarco Xavier Mina Iturbide y su propuesta de negociación para Guerrero Salida Calleja y llegada Apodaca 	1816 (Salida de Calleja)		Mina en Europa y Guerrero en la Nueva España.	Nueva España	
Sebastián Carlos	Constitución	*	<ul style="list-style-type: none"> Llegada de Calleja y su extrema crueldad Fusilamiento Morelos Encuentro de Guerrero y su padre Desembarco de Mina y su participación Detención fusilamiento de Mina Apenas terminada la Independencia Ofrecimiento del trono Constitución Monarquía 	<ul style="list-style-type: none"> 1814 (Regreso Fernando VII al poder y nombramiento de Calleja como Virrey.) 22 diciembre 1815 (Fusilamiento Morelos) 17 abril 1817 (Desembarco Mina) Mayo 1817 (Fuerte Sombrerero) 27 octubre 1817 (Detención de Mina) 11 noviembre 1817 (Fusilamiento Mina) 			Nueva España	
	Plan de Iguala: Corona para Fernando VIII (Nueva formalización)			<ul style="list-style-type: none"> 24 febrero 1821 (Proclamación Plan Iguala) 24 agosto 1821 (Tratados de Córdoba) 				
Hernández Ricardo	Iturbide	*	<ul style="list-style-type: none"> Elaboración carta y fecha. Iturbide emperador. Levantamiento de Guerrero. 	<ul style="list-style-type: none"> 28 de septiembre de 1821 (Firma Acta de Independencia) 	Discusión sobre nueva forma de gobierno			
	Iturbide emperador (Nueva formalización)			<ul style="list-style-type: none"> 13 febrero 1821 (Nulifican los Tratados de Córdoba por cortes españolas) 24 febrero 1822 (Instauración Congreso Constituyente del Imperio) 18 mayo 1822 (Pío Marcha) 				España y Nueva España

b. La interpretación

No cabe duda de que las interpretaciones que construimos sobre la realidad dependen en gran medida de nuestras propias concepciones sobre el funcionamiento de la sociedad; estas ideas no sólo intervienen en el tipo de preguntas e hipótesis que construimos, sino que también guían y dan sentido a la búsqueda de información.

En el caso de las niñas y los niños de sexto grado que integran este estudio en el 100% de los casos se utilizaron fuentes de información adicionales a las notas de clase y a las síntesis del tema elaboradas en casa para construir el guión. Niñas y niños comprenden que para construir una narración no basta con las primeras ideas que se tienen sobre el tema.

MAESTRA: Esta relación con la necesidad de contar con diversidad de fuentes es una buena muestra de un mecanismo para romper la enseñanza dogmática de la historia que priva en México en su relación con el libro de texto oficial. Aprender a romper esta dependencia es fundamental para la creación de un pensamiento crítico que se acerque a la historia más como una ciencia social, que como el relato oficial de lo que se espera que aprendan y valoren los niños y niñas de una sociedad.

El análisis de los registros de clase muestra que niñas y niños emprenden dos tipos de búsqueda. Por lo general inician la búsqueda de información relativa a la secuencia de los acontecimientos, para ello se apoyan en los libros de textos pues estos presentan una síntesis que les permiten reconocer los datos más importantes de manera rápida. Una vez que manejan la secuencia, se dan a la tarea de buscar datos más específicos vinculados con cuestiones de la vida cotidiana, con la personalidad o con el ideario de los personajes.

MAESTRA: Como puede verse, aparece aquí un inicio de método de trabajo en su relación con la historia. Una perspectiva general es el basamento para generar hipótesis específicas. Este movimiento natural en los niños y niñas puede fundamentar una opción didáctica que permita construir una perspectiva integral y en el desarrollo de la misma propiciar la emergencia de preguntas específicas en relación a lo que el lector se pregunta de la realidad histórica.

Este segundo tipo de búsqueda muchas veces está asociado con algunas preguntas o hipótesis que cada pareja o alguno de los dos se ha formulado. Algunos ejemplos son los siguientes:

Cuadro 21. Variables de razonamiento histórico presentes en los guiones de teatro histórico: Interpretación.			
Alumna/o	Tema	Preguntas/Hipótesis	Fuentes
Libertad	Conspiraciones		
André Emiliano	Conspiración de Querétaro	¿Cómo fue la reunión en donde se da la conspiración de Querétaro? La intervención de Josefa Ortiz como determinante de la gesta del movimiento insurgente.	Notas y libros consultados en el aula
Reneé	Hidalgo	Las decisiones de Hidalgo como determinantes del prolongado proceso independentista (la Independencia pudo terminar antes.)	Libros de clase Libros de casa
Andrés Farid	Fusilamiento de Hidalgo	¿Cómo vivió Hidalgo sus últimos momentos?	Libros de casa
Rodrigo Ismael	Primer ataque de Morelos	¿Cómo eran las batallas de Morelos?	Libros de la clase
Luna Jimena	Entrada del Ejército Trigarante a la Ciudad de México	¿Qué cosas buenas y malas hizo Iturbide?	Libro de la clase
Diego Alejandro	Guerrero	¿En qué momento toma el mando Nicolás Bravo?	Libros de la clase
Sebastián Carlos	Constitución		Libros de clase
Hemzani Ricardo	Iturbide	¿Qué cosas malas y buenas hizo Iturbide?	

El trabajo con las fuentes que realiza este grupo de niñas y niños puede vincularse con la idea de Holt (1995), en relación con el trabajo del historiador asociado a su capacidad para reconocer y afrontar lagunas, pero este proceso requiere desplegarse de manera intencional.

Si revisamos nuevamente el proceso de construcción de los guiones de teatro histórico es visible el trabajo creativo de los estudiantes, especialmente cuando el móvil de la búsqueda de información son preguntas y/o hipótesis. Meztli (alumna del ciclo escolar 2011-2012) reconoce claramente la finalidad del trabajo con las fuentes al denominarlo como acto de “curiosear”, de la siguiente manera:

MEZTLI: Yo siento que Tere nos explica más las cosas... nos dice: ¡busquen! Nos manda a buscar en documento... buscábamos en la carpeta que tenía ahí, las constituciones, en los Atlas era como mas de curiosear... se me despertó un gran sentimiento por la historia.
Ver documentos, mapas, ya sea... Hasta un libro antigüísimo nos prestó. El libro de nuestros hijos era como de una historia, como la de cómo se hacía los jabones en el feudalismo, de la religión.

La idea de “curiosear” que Meztli da cuenta del trabajo con las fuentes que se propicia en el aula de la maestra Tere, el cual por lo general está acompañado de preguntas o hipótesis por parte de los niños.

c. La imaginación

Cuando se les pregunta a las niñas y los niños cómo hacen un guión, Jimena señala: “no es simplemente poner información. Se me ocurre lo que está pasando y luego les pongo diálogo a los personajes”.

MAESTRA: Esta alusión explica con claridad que se trata de una “representación” interna del fenómeno histórico que una vez dibujado en el pensamiento, puede ser manipulado para su comprensión y análisis.

Jimena, como muchos otros niños que integran este estudio, tienen claro que requieren hacer un “viaje al pasado” para poder imaginar a sus actores.

Este viaje al pasado significa, ante todo, trasladarse en el tiempo, comprender los valores de la época, la vida cotidiana de otros actores y hacerlos “vivir”, primero en sus propias representaciones y explicaciones, y luego en sus guiones.

En el Cuadro 22 se muestra el desempeño en la variable imaginación, en donde se reconoce que la mayoría de los niños logran expresar en sus narraciones su capacidad de empatía y contextualización.

Cuadro 22. Variables de razonamiento histórico presentes en los guiones de teatro histórico: Imaginación			
Alumna/o	Tema	Empatía	Contextualización
Libertad	Conspiraciones 1808 y 1809	La trama de la asamblea expresa un ejercicio de empatía histórica.	Ideas políticas del entorno americano y europeo.
André Emiliano	Conspiración de Querétaro	La escena del grito de Dolores	Situación política en España.
Renée	Hidalgo	La trama expresa un ejercicio de empatía histórica: * Posición de Hidalgo * Posición de Allende * Sus contradicciones	Grito de Dolores.
Andrés Farid	Fusilamiento de Hidalgo	La trama expresa un ejercicio de empatía histórica.	
Luna Jimena	Entrada del Ejército Trigarante a la Ciudad de México	Escena en sí misma	
Diego Alejandro	Guerrero	Visión de Calleja, su extrema crueldad	Introducción con los siguiente elementos: Muerte de Morelos. Nicolás Bravo frente a las tropas. Lucha de Guerrero.
Rodrigo Ismael	Primer ataque de Morelos	No	No
Sebastián Carlos	Constitución		Apenas terminada la Independencia.
		Sentimiento Vicente Guerrero ¿Y para qué fue la guerra?	
Hemzani Ricardo	Iturbide	No	No

d. La representación

El guión de teatro histórico construido por el alumnado es una evidencia del trabajo analítico que realizan niñas y niños. Ciertamente que el proceso de construcción de los guiones el trabajo del docente está presente. Hemos visto que el pensar históricamente supone un acompañamiento permanente por parte del docente, pero esta intervención no anula el trabajo analítico, más bien lo guía y lo potencia. La maestra así lo señala:

MAESTRA: Ningún producto del alumno es "puro", o sea una producción sólo de él. En dicho producto se mezclan las intervenciones docentes y adultas del entorno, lo que se lee y lo que se escucha.

Ciertamente que hay una intervención del docente en el guión. Pero no es una imposición arbitraria cómo lo puede ser cuando representan Caperucita Roja donde todos los papeles, diálogos y solución del conflicto está dado de antemano. En nuestro caso, la construcción fue hecha por ellos y ellas. Sólo en los caso de extremo error histórico es modificada (M2Tere).

Niñas y niños muestran su capacidad para construir sus tramas a partir de sus intereses y las hipótesis que van construyendo a lo largo del trabajo alrededor de cada tema. En el Cuadro 23 se puede apreciar este trabajo:

Cuadro 23. Ideas para la construcción de la trama

Tema	Qué quieren mostrar
Primeras conspiraciones	Génesis de las ideas de libertad de la Nueva España, considerando las ideas políticas de finales del siglo XVIII en Europa y América y su influencia en los planteamientos de autonomía de la Nueva España frente al poder de la monarquía española.
Conspiración de Querétaro	Influencia de la situación de España en las ideas independentistas (manejar simultáneamente dos espacios. España y Nueva España) y el papel de Josefa Ortiz de Domínguez en el Grito de Dolores.
Hidalgo	Las contradicciones entre la visión de Hidalgo y Allende, así como sus consecuencias en la duración del movimiento.
Fusilamiento de Hidalgo	Los detalles del momento del fusilamiento.
Morelos	Una visión militar de la participación de Morelos (batallas, victorias y derrotas).
Guerrero	La participación de Nicolás Bravo y su relación con Guerrero.
Plan de Iguala: Corona para Fernando VII	La firma del acta de Independencia (28 de septiembre 1821) Mostrar las cosas malas que hizo Iturbide.
Entrada del Ejército Trigarante a la Ciudad de México	La entrada de Guerrero e Iturbide a la Cd. México contada desde la visión del pueblo.
Iturbide emperador	El momento de la solicitud de Iturbide de un príncipe para la Nueva España. Implicaciones de una constitución monárquica, frente a la lucha por la autonomía.

Estas ideas son el punto de partida para la construcción de su trama, sus personajes y los diálogos.

En el siguiente cuadro se presenta un resumen de los componentes de las narraciones.

CUADRO 24. VARIABLES DE RAZONAMIENTO HISTÓRICO PRESENTES EN LA ENTREVISTA SOBRE LA ELABORACION DEL GUIÓN: REPRESENTACIÓN

Ala/o	Tema	Sucesos seleccionados	Personajes	Manejo tiempo	Manejo del espacio	Causalidad	Fuentes
Libertad	Conspiraciones	-Impacto ideas independencia de EUA y revolución francés en el pensamiento criollo y también "campesino"	Presidente de la asamblea Asamblea Criollo 1, 2 y 3 Campesino 1 y 2		Nueva España	Rebelión producto del reconocimiento de la injusticia social (desigualdad social). Impacto de las ideas de independencia de EUA y Revolución Francesa en el pensamiento criollo y también "campesinos".	Notas Fichas (papá)
André Emiliano	Conspiración de Querétaro	-Reuniones convocadas por Domínguez 1810. -Discusión Fernando VII y Carlos IV. -Organización levantamiento 12 dic. -Descubrimiento de conspiración -Detención de Josefa -Pérez como mensajero -Grito de Dolores	-Hidalgo -M. Domínguez -Fernando VII -Carlos I -Abasolo -Allende -Aldama -Josefa Ortiz -Alcaide Pérez	Simultaneidad: de eventos España/Nueva España (Tiempo implícito)	España Nueva España (Simultáneamente)	Resistencia frente a los cambios de poder España.	Notas de clase.
Reneé	Hidalgo	-Grito -Toma de Guanajuato -Discusión sobre la toma de Cd. México entre Hidalgo y Allende	-Hidalgo -Allende -Pueblerinos 1 y 2		Plaza Dolores Hidalgo Guanajuato D.F.	Impacto del evento de la toma de la Alhóndiga de granaditas en Guanajuato en las estrategias de guerra de Hidalgo.	Apuntes Libros de consulta en casa
Andrés Farid	Fusilamiento de Hidalgo	- Juicio a Hidalgo. -Momento de su fusilamientos	- Hidalgo. - Narrador. - Juez. - Soldado	Narrador: 26 mayo 1811	En un lugar de la Nueva España		Notas de clase Libros de consulta

Alumna/o	Tema	Sucesos seleccionados	Personajes	Manejo tiempo	Manejo del espacio	Causalidad	Fuentes
Rodrigo Ismael	Primer ataque de Morelos	<ul style="list-style-type: none"> -Primer ataque de Morelos -Encuentro de Hidalgo y Morelos -Captura de Morelos -Fusilamiento de Morelos ● Campañas de Morelos. <ul style="list-style-type: none"> ● Encuentro Morelos y Guerrero ● Redacción <i>Sentimientos de la nación</i> ● Captura y fusilamiento 	<ul style="list-style-type: none"> -Morelos -Solados -Español -Morelos -Vicente Guerrero -Juez -Soldado Insurgente -Nicolasa (Nicolás) Bravo -Micaela (Miguel) Bravo -Victoria (Victor Bravo) -Gral. Concha -Soldado Realista 				Notas Libros de consulta
Luna Jimena	Entrada del ejército trigarante	<ul style="list-style-type: none"> - Alianza Guerrero e Iturbide - Ejército trigarante - Colores y símbolos de la bandera 	<ul style="list-style-type: none"> -Sofía -Comerciante -Laura -Iturbide -Guerrero 	Narrador 27 septiembre 1821	Ciudad de México		Notas
Diego Alejandro	Guerrero	<ul style="list-style-type: none"> ● Muerte de Morelos ● Calleja y su extrema crueldad ● Participación de Guerrero y Nicolás Bravo ● Desembarco Xavier Mina ● Iturbide y su propuesta de negociación para Guerrero ● Salida Calleja y llegada Apodaca ● Llegada de Calleja y su extrema crueldad ● Fusilamiento Morelos ● Encuentro de Guerrero y su padre ● Desembarco de Mina y su participación ● Detención fusilamiento de Mina 	<ul style="list-style-type: none"> -Vicente Guerrero -Soldado realista -Nicolasa Bravo -Mensajero andante -Pedro Moreno -Virrey Apodaca -Pedro Guerrero -Mina -Virrey Calleja Pascual -Liñan 				

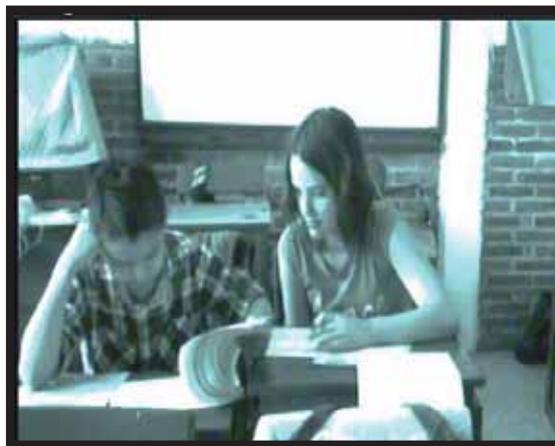
Sebastián Carlos	Constitución	<ul style="list-style-type: none"> ● Establecimiento de un gobierno monárquico por Iturbide y Guerrero ● Ofrecimiento del trono ● Solicitud de un gobernante acorde ● Elaboración constitución monárquica 	<ul style="list-style-type: none"> -Mensajero -Diputados -Guardia 1 -Guardia 2 -Iturbide -Gpe. Victoria -Guerrero -Rey España 	Narrador: Apenas terminado la independencia		Simple	Notas Libros de Consulta
	Plan de Iguala	<ul style="list-style-type: none"> ● Promulgación Plan de Igual y abrazo de Acatempan ● Tratados de Córdoba 	<ul style="list-style-type: none"> -Vicente Guerrero - Fernando VII -Iturbide -Juan de O Donoju -Mensajero -Guardia -Secretaria 1 -Secretaria Juan Ola 				
Hernani Ricardo	Iturbide	<ul style="list-style-type: none"> ● Elaboración del acta de independencia por Iturbide ● Rechazo/aceptación Iturbide emperador ● Encarcelamiento Guerrero y Bravo por parte de Iturbide ● Levantamiento en armas de Guerrero y Bravo 	<ul style="list-style-type: none"> - Iturbide - Vicente Guerrero - Ejército mexicano - Nicolás Bravo - Congreso 	28 septiembre 1821 (firma del acta de independencia)		Simple/lineal Levantamiento Bravo/Guerrero o por acciones de Iturbide.	Cuadernos Libros de texto
		<ul style="list-style-type: none"> ● Declaración de nulidad de los tratados de Córdoba ● Pio Marcha. 	<ul style="list-style-type: none"> -Iturbide -Guerrero -Nicolás Bravo -Pio Marcha -Santa Anna -Guadalupe Victoria -Mujer 1 -Mujer 2 				

VII. LA ESTRATEGIA DE ELABORACIÓN DE LA HISTORIA PERSONAL: APLICACIÓN Y ANÁLISIS

Santisteban y Pagès (2010) la definen como un “campo de aplicación de los diferentes conceptos relativos al tiempo histórico, sin la complejidad del conocimiento histórico” (p. 301), lo cual permite reconocer el desempeño de los alumnos alrededor de los conceptos de segundo orden involucrados en la formación del pensamiento histórico. Para estos autores la historia personal no es tan sólo un aprendizaje de la temporalidad, sino que también contribuye al desarrollo de capacidades narrativas.

A continuación se presenta la secuencia de aplicación de esta estrategia a partir de cinco momentos fundamentas, a saber: recoger información sobre la propia vida del estudiante, periodizarla, buscar elementos de simultaneidad entre la historia personal y hechos histórico a nivel local y/o internacional, clasificar y ordenar la información, para finalmente proceder a la narración.

1. Evocación y recogida de datos a partir de la resolución del cuestionario



Una vez que el grupo recibió en cuestionario niñas y niños procedieron a contestar las preguntas y a desarrollar las actividades ahí planteadas.

a. Preguntas sobre el pasado

Evocar información relativa a los recuerdos sobre otros cursos en la escuela o de sus primeros años de vida no representó problema alguno para el grupo de sexto grado. La mayoría del alumnado se remitió a experiencias de preescolar

tales como su primer día de escuela, los juegos que compartían con los amigos, las revolturas de alimentos, así como de acontecimientos dolorosos como el cambio de escuela y la dificultad de hacer nuevos amigos. A continuación las respuestas de niñas y niños:

Preguntas sobre tu pasado	
¿Qué recuerdas de otros cursos de la escuela?	
Diego	Recuerdo que para mí las clases eran más cortas. Eran más divertidas, aunque todavía lo son y hubo maestros geniales.
Libertad	En jardín 2 Luna y yo jugábamos a los bebés. También cuando en el mismo grado cantábamos. Y en pp cuando mi compañero Alexis nos decía a Luna y a mi “son mis chicas”.
Reneé	Recuerdo cuando iba a prepi, era tan linda e inocente y me peleaba por cosas tan ridículas, como usar el color rosa cuando dibujábamos.
Jimena	Recuerdo cuando un niño se desmayó en 1° grado. Recuerdo cuando una maestra se subió a un toro mecánico. Recuerdo cuando entré a clases de cómics. Recuerdo cuando una amiga y yo mezclábamos la comida.
Daniela	Que en mi primer día de primaria no quería entrar. En tercero era mi último año en esa escuela. En cuarto me cambié de escuela, me sentía triste porque me habían cambiado, no tenía amigos, ahora me siento feliz en esta escuela.
Luna	Recuerdo que Reneé y yo jugábamos a “La isla perdida”.
Emiliano	Que me eran más difíciles las cosas.
Carlos	Que en primero me fui a Zumpango y me cambié de escuela.
André	Las diferentes formas de enseñanza de las matemáticas.
Andrés	Conocí a los demás.
Yoali	Cuando le corté el cabello a mi mejor amiga Frida o cuando regresé de Estados Unidos o cuando estaba pequeña y entraba a una nueva escuela lloraba.
Farid	Que una vez invité a todos mis amigos a mi casa y fue genial.
Rodrigo	Nada... Lloraba cuando entraba a una escuela nueva. Me sangró la boca porque se me cayó un diente.
Ismael	En 1° un amigo al no ir a mi cumpleaños me dio una tarjeta de crédito (Platinum) de su padre para que yo me comprara algo.
Hemzani	Que tenía una directora gorda y enojona que me caía mal.
Ricardo	Pintura, teatro, etc. Me gustó mucho Mesopotamia, Egipto.
Alejandro	No.

Preguntas sobre tu pasado	
¿Qué recuerdas de cuando eras más pequeño?	
Diego	Que crecí entre mi abuela mi tía y mi madre y me empezó a gustar mucho el fútbol.
Libertad	Que en Paidós mi fiesta de 4 años fue de las más geniales.
Reneé	Que me sabía las películas de niño que veía, de memoria, las veía 30 veces al día.
Jimena	Ir a Ecuador con mi escuela de música. Cantar con el coro de mi escuela de música (Artene) en la sala Nezahualcóyotl. Recuerdo bajar 10 Kg. en Ecuador.
Daniela	Que tenía un vestido rojo y un termo que pensaba que era una bolsa. Me encantaba mi perrito. Luego tenía un peluche que se llama Escrapi de Scoobydoo, aun lo tengo.
Luna	Una vez Yoali y yo hicimos sushi y probé la cosa fea y verde...
Emiliano	Que no podía quedarme quieto, porque siempre estaba corriendo
Carlos	Que era feliz.
André	Que era más callado.
Andrés	Tenía un gato.
Yoali	Recuerdo que mi papá siempre me llevó a una clase de música con uno de los hermanos Rincón y después íbamos y tomábamos una malteada.
Farid	Que me caí en el primer escalón de la casa.
Rodrigo	Que todavía estaba mi papá.
Ismael	12 amigas y yo en una agua mezclábamos algo de nuestros almuerzos y la tomábamos.
Hemzani	Nada.
Ricardo	La caída de los 2 años, me caí de la cama porque no me pusieron...
Alejandro	Sí.

Los recuerdos que los padres tienen de sus hijos también fue motivo de indagación. Niñas y niños dan cuenta de éstos, que versan alrededor de aspectos como el momento que pronunciaron su primera palabra o sobre su comida favorita.

¿Qué recuerdan tus padres de cuando eras más pequeño?	
Diego	Que era gordo y tranquilo.
Libertad	Que yo era muy tranquila y que no me enfermaba mucho.
Reneé	Que comía mucho.
Jimena	Que mi mamá se fue a Chiapas 1 ½ año cuando era pequeña.
Emiliano	Que antes de que aprendiera a hablar decía onomatopeyas
Carlos	Que mi mamá trabajaba mucho.
André	Mi primera palabra.
Andrés	Que me daban de comer en la boca.
Yoali	Que dormía mucho y mi mamá a veces revisaba si estaba respirando porque dormía mucho.
Farid	Que trabajaba de arquitecta.
Rodrigo	Que entraba en un Tupperware. Era galletoso.
Ismael	Amaba la Tele y me daba miedo Chuky.
Hemzani	No sé.
Ricardo	Que hacía señas.
Alejandro	No sé.

En relación con la última pregunta vinculada con el pasado, referente a lo que los padres hacían antes de su nacimiento, tenemos las siguientes respuestas:

¿Qué hacían tus papás antes de que tú nacieras?	
Diego	No lo sé.
Reneé	Mi mamá estudiaba en el CCH y mi papá publicaba libros de poemas en editoriales independientes.
Jimena	Ir de fiesta.
Emiliano	No sé.
Carlos	Un día antes de que naciera pintaban la casa.
Andrés	Vender playeras, mi papá era doctor y mamá diseñadora gráfica.
Yoali	Estudiaban.
Farid	Que trabajaba.
Rodrigo	Estudiando en la universidad.
Ismael	Lo mismo de siempre.
Hemzani	No sé porque todavía no nacía.
Ricardo	Mis papás no fueron al mitin de 68.
Alejandro	No sé porque no nacía y no soy dios.
Daniela	Preguntar.

Es de notar las respuestas de Hemzani y Alejandro, quienes dan por hecho que no pueden responder en tanto no “habían nacido”. Solamente una alumna se plantea la necesidad de preguntar a sus papás (Daniela) al respecto.

b. Trabajo con fuentes

El trabajo con las fuentes históricas, según Pagès y Santisteban (2010) constituye un aspecto central en el proceso de enseñanza y aprendizaje del tiempo histórico. Es necesario que niñas y niños aprendan a seleccionar y explorar las fuentes con el rigor requerido, para generar interpretaciones coherentes de los aspectos que se pretenden conocer.

En relación con la solicitud de búsqueda de un documento oficial, se proporcionó a cada estudiante tres documentos personales, donde aparecía su nombre, a saber: acta de nacimiento, CURP (Clave Única de Registro de la Población) y su cartilla de vacunación. Después de explorar la información contenida en cada documento la mayoría del grupo escogió el acta de nacimiento.

La información contenida en este último documento incluía datos no conocidos por los alumnos tales como: la fecha del registro (la cual es diferente a la fecha de nacimiento), las personas que fungieron como testigos, la huella digital y si el bebé que se registra está vivo o muerto.

A partir de estos tópicos niñas y niños entablaron discusiones y comentarios alrededor de las similitudes y diferencias de la información contenida en el acta.

En el caso de la fecha de registro Ismael y Libertad mantienen el siguiente intercambio:

Fecha de registro	
	<p>Ismael: A mí me registraron en el 2002 también. Ya... ¡Qué chafas son! [Se refiere a sus papás.]</p> <p>Libertad: Bueno es que tú naciste en Diciembre.</p> <p>Ala: A mí me registraron en el 2003.</p> <p>Ala: A mí me registraron un día después de que nací.</p>

Otro aspecto que generó una diversidad de reacciones entre las niñas y los niños fue el encontrar en las actas de nacimiento la huella digital; algunos escolares, incluso, la integraron en su texto. Un grupo de niñas exploró su propia huella, las comparó con las de sus compañeras y comentaron alrededor

del tema por varios minutos, como se muestra en el siguiente extracto de registro:

La “huellita” digital



Reneé mostrando su huella digital.

DANIELA: A ver tus huellas digitales Reneé.

RENEÉ: [Muestra su huella a Daniela.]



Libertad mostrando su huella digital.

DANIELA ¡Qué bonitas, a ver préstamelo!

RENEÉ: [Le muestra nuevamente sus huellas.]



Daniela comparando su huella digital actual con la de su nacimiento.

DANIELA: ¡Ah! Mi huellita. [Daniela sobrepone su dedo pulgar sobre la huella digital impresa en su acta de nacimiento para comparar el tamaño. Después de comparar sus huellas se dirige a Ismael.] ¿A ver tu huellita Isma?

ISMAEL: [Muestra su huella a Daniela.]

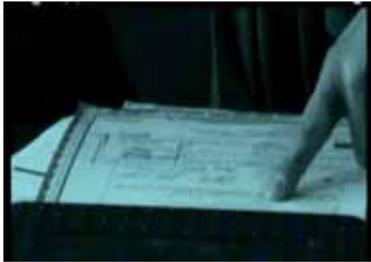
DANIELA: ¡Ah! ... Es más chiquita. ¿A ver Diego?... La tuya está como la mía.

LIBERTAD: Ve la mía, la de Ismael se ve más que las de nosotros.



DANIELA: ¿Y cuál es la huellita más chiquita?

Un tercer tópico que atrapó la atención de un par de niños fue descifrar lo relativo a la frase “se presenta vivo” contenida en el acta de nacimiento, información que refiere a si el niño/a se presenta vivo o muerto en el momento del registro. Ismael y Libertad comentan al respecto en el siguiente extracto de registro:



Ismael señalando la información que no comprende.

[Ismael se encuentra explorando la información de su acta de nacimiento. Se detiene en un dato que no comprende y verbaliza su duda dirigiéndose a su compañera Libertad.]

ISMAEL: ¿Cómo que me presentaron vivo?
LIBERTAD: Hay gente que lleva a sus hijos en cajitas.

OBSERVADORA: ¡Ah! ¿Sí? Eso si no lo sé, no lo he visto.

LIBERTAD: Sí, lo he visto. El otro día que fuimos a arreglar los papeles de mi hermano...

Un último tema que motivó intercambios y sorpresas entre las niñas y los niños fue la información sobre las personas que aparecen como testigos. Así lo manifestaron un grupo de niñas y niños:

<p>Algunos alumnos encontraron los nombres de los testigos.</p>	<p>OBSERVADORA: ¿Quiénes fueron tus testigos? [Le pregunta a Daniela.]</p> <p>DANIELA: No sé quiénes son los testigos. OBSERVADORA: Revisa tu acta. DANIELA: Porque no los conozco [Se refiere a que ya encontró la información en su acta, pero que no sabe quiénes son.] OBSERVADORA: Una es Alicia Enríquez G. Normalmente hay que llevar testigos. DANIELA: Sí pero no los conozco, uno tenía 77 años.</p>
---	--

c. La descripción del documento personal

En lo relativo al documento personal, la mayoría del grupo mostró poco interés y gran confusión. Sólo cuatro alumnos refirieron puntualmente a la información requerida en el cuestionario, como se muestra en el siguiente cuadro:

Busca un documento privado que tenga una relación contigo y apunta los datos más importantes del documento y cuando sucedieron.	
Jimena	Mi diario, lo tengo de toda la vida.
Emiliano	No tengo
Carlos	No tengo
André	(Escribió y luego tachó)
Yoali	Mi diario que estaba destruido porque lo tengo desde los 3 años.
Rodrigo	Carta
Alejandro	Un diario.

No obstante, en el siguiente ejercicio en donde se les pide la descripción de un objeto personal del pasado, la respuesta del grupo fue rápida y emotiva al recordar objetos que los acompañaron en ciertas etapas de su vida, como puede apreciarse a continuación:

Describe algún objeto material de tu pasado	
Diego	Pues casi no me duran, pero hasta la fecha son mis mejores amigos: los balones de fútbol.
Libertad	1. Mi muñeca Libertad. Me la trajeron los reyes magos a los seis años y le puse así porque se parece mucho a mí. 2. Mi cordón umbilical.
Reneé	Tenía una muñeca que idolatraba que se llamaba <i>Chiquis</i> .
Jimena	El libro de la Bella Durmiente.
Daniela	Tenía una Dora la exploradora, un perrito, un Winie Poo, un escrapi, me los llevaba a todos lados.
Luna	Clin. Es un peluche que me regaló mi -cuando tenía 7 años. Es pachón y tiene un hoyo en el pie.
Emiliano	-----
Carlos	Muchos peluches.
André	Un traje que usé de chiquito.
Andrés	-----
Yoali	Un piano de conexión que hacía ruidos extraños que ahora está de adorno en la pared de mi cuarto.
Farid	-----
Rodrigo	Perrito de peluche.
Sebastián	-----
Ismael	Mi pijama de cuando tenía 2 años, la cual amaba de pequeño.
Hemzani	-----
Ricardo	Juguetes, animales de peluca.
Alejandro	IPOD.

d. Preguntas sobre el presente

Las preguntas sobre el presente como la edad, la estatura, la conformación de la familia o la escuela tampoco representaron reto. A continuación las respuestas dadas:

¿Cómo es tu familia?	
Diego	Para mi es única y prácticamente no ha cambiado y no quiero que cambie... Yo la quiero como es. Somos 4, mi mamá tiene 27 años, mi papá creo que 32 y mi hermano casi 4.
Libertad	Genialmente extraña.
Reneé	Mi familia central son mi mamá y mi papá y es muy alegre familia, me gusta estar con ellos y me gusta el mundo que han construido para mí, creo que son felices y yo con ellos.
Jimena	Alegre.
Daniela	Mi mamá es psicóloga. Mi papá es empresario, trabaja en la noche. Yo soy estudiante y mi hermano también. Mi familia es rara.
Luna	Rara.
Emiliano	Mi mamá es baja de estatura y le gusta tocar piano. Mi papá es muy raro y toca la guitarra. Tengo un hermano que tiene pensamiento hacia la sociedad, él piensa en lo que está mal y que se puede cambiar para estar bien.
Carlos	La conforman mis papás, mi hermana y mis cuatro perros.
André	Genial. Son mis papás. Tiene 35 años mi mamá y mi papá 38.
Andrés	Somos 4.
Yoali	Abuela, abuelo, mamá, tío Alejandro, primo Diego, perro y papá.
Farid	6 personas
Rodrigo	Rara, porque puede hacer varias cosas a la vez. En mi casa están mamá, hermano, abuela, gato.
Sebastián	-----
Ismael	Está mi papá, mi hermana y mi mamá.
Hemzani	Genial y amable.
Ricardo	Amable. Mamá, papá, hermano, abu.-
Alejandro	Genial. Mi papá 33. Fer 7. Mi hermano 15. Mi mamá 30. Yo 13. Mi hermano 17.

En relación con la descripción de la escuela la mayoría del grupo coincide en que es “chiquita” pero genial y “rara” a la vez, Así lo expresan los niños y las niñas:

¿Cómo es tu escuela?	
Diego	En comparación con las demás, muy chica.
Libertad	Grande, muy abierta y genial.
Reneé	Es una escuela pequeña y no somos muchas personas pero soy muy feliz con todos y la idea de conocernos a todos me gusta, llevo 10 años en esta escuela.
Jimena	Rara.
Daniela	Es pequeña, pero es genial y rara.
Luna	Rara.
Emiliano	Es pequeña pero me gusta cómo nos enseñan y como nos tratan los maestros.
Carlos	Pequeña, bonita y rara.
André	Rara y genial.
Andrés	En la escuela hay 10 salones, 1 bodega, 1 estacionamiento, 1 vivero, unos juegos y un patio.
Yoali	Genial porque es como una familia.
Farid	Bonita.
Rodrigo	Rara porque todos son geniales.
Sebastián	-----
Ismael	Sí, muy buena y me gusta su proyecto.
Hemzani	Chiquita, apenas y entramos.
Ricardo	Pequeña e íntima.
Alejandro	Chiquita, apenas cabemos.

Niños como Ismael o Emiliano incluso hacen referencia al proyecto de escuela y al trato que reciben de los maestros.

e. Preguntas sobre el futuro

Cuando se enseña la temporalidad en la escuela primaria es esencial considerar la categoría futuro; a través de esta el estudio del pasado adquiere significado (Pagès y Santisteban, 2010).

En el caso de la estrategia de la historia personal se incluyeron tres preguntas. La primera se vincula con la visión del estudiantado alrededor de procesos de mejora. Las respuestas de las niñas y niños ante la pregunta sobre mejoras en la escuela se sitúan tanto en el ámbito de las estrategias de trabajo cotidiano, como en los espacios y equipamiento.

Preguntas sobre tu futuro	
¿Qué te gustaría mejorar en la escuela?	
Diego	Mis tareas y trabajos.
Libertad	Que en recreo los grandes puedan jugar con las pelotas de verdad. (Es decir de basquetbol, fútbol, voleibol, y fútbol americano.)
Reneé	Las clases de deportes y las de teatro y hacerla más, más grande.
Jimena	E.F. Ciencias y Mate
Daniela	Mis calificaciones, las materias entenderlas más
Luna	-----
Emiliano	Pienso que la escuela está bien.
Carlos	La haría más grande.
André	Las calificaciones
Andrés	Nada
Yoali	No lo sé
Farid	Las sillas, siempre me molestan
Rodrigo	Calificaciones.
Sebastián	-----
Ismael	Que no sean tan tan tolerante
Hemzani	Más grande
Ricardo	Que tenga secu, prepa y univ.
Alejandro	Más grande.

En cuanto a los aspectos afines con la idea de mejora, cinco niños plantean que su relación con los amigos o la familia no requieren de modificarse, tres de ellos proponen cambios en la esfera familiar y dos más en lo personal.

¿Qué te gustaría mejorar de la relación con tus amigos o tu familia?	
Diego	Nada, así todo está bien.
Libertad	Que mi padre y mi madre se pelearan menos y que se lleven bien aunque no estén juntos.
Reneé	Me gustaría que mis amigos se fueran a la secundaria que yo.
Jimena	Mayor confianza en mi familia
Daniela	Que mis papás me dejen salir más con mis amigos y que no sean sobreprotectores.
Luna	-----
Emiliano	Creo que mi relación con mi familia y amigos está bien.
Carlos	Ser más prudente.
André	-----
Andrés	Nada
Farid	Nada
Yoali	Varias cosas
Rodrigo	Que escuche mejor
Sebastián.	-----
Ismael.	Que mi mamá sea más extraña.
Hemzani	Nada
Ricardo	Todo.
Alejandro	Nada

Las dos últimas preguntas sobre la categoría futuro recupera la visión sobre sí mismos en el futuro, al plantear ¿qué quieres ser cuando seas mayor? y ¿cómo te imaginas a los 30 años?

Alrededor de la primera interrogante el grupo manifiesta sus intereses profesionales en diversas áreas, donde el arte parece imponerse como se muestra en el siguiente cuadro:

¿Qué quieres ser cuando seas grande?	
Diego	Futbolista profesional y criminólogo o chef.
Libertad	Actriz, cantante, bailarina o especialista en criminología forense.
Reneé	Actriz, me gusta la idea de poder meterme en otros personas y en sus vidas.
Jimena	Cantante, actriz y escritora.
Daniela	No lo he pensado.
Luna	Chef.
Emiliano	No sé todavía.
Carlos	Taxista.
André	Informático.
Andrés	Corredor de coches y si no ajedrecista.
Yoali	Música de flauta transversal, nadadora olímpica, pintora, escritora o programadora de video juegos.
Farid	Empresario o presidente o actor o Astronauta.
Rodrigo	Pintor, diseñador gráfico, nadador, fotógrafo, chef, actor, buzo, biólogo marino, creador de video juegos.
Sebastián.	-----
Ismael	Arquitecto.
Hemzani	Charro, veterinario, piloto, albañil.
Ricardo	Arquitecto o jefe de car wash.
Alejandro	Ingeniero.

Ante la pregunta sobre la visión de sí mismos en el futuro las respuestas son diversas. Algunos niños destacan el aspecto físico o profesional, mientras que otros señalan cuestiones familiares. Otro par de alumnos no lo imaginan.

¿Cómo te imaginas a los 30 años?	
Diego	Pues ya con cambios, con su barba y no sé.
Libertad	Con alguna de las profesiones que quiera y con una linda familia.
Jimena	Famosa.
Reneé	Pues me imagino con una casa y un trabajo, no dejar de aprender nunca y probablemente con pareja e hijos, pero lo de la casa, el trabajo y aprender creo que va a pasar sí o sí.
Daniela	No me lo he imaginado.
Luna	Casada con Kendall Schmidt
Emiliano	No sé.
Carlos	En México, apenas regresando de mi viaje por el mundo.
André	Grande y alto
Andrés	No sé.
Yoali	En una casa a las orillas de un río en un bosque, en una casa bonita y un lugar pacifico.
Farid	Viviendo en Júpiter en una casa de lujo.
Rodrigo	Con dos casas: una en donde tenga una vista hermosa para la fotografía otra en donde tenga una cocina grande.
Sebastián	-----
Ismael	Con una buena casa, que no me falte dinero y con hijos.
Hemzani	Siendo un charro completo.
Ricardo	Siendo jefe de...
Alejandro	Demoliendo las casas con un tanque volador y disparando.

Llama la atención, nuevamente, las respuestas de Alejandro, quien parece estar centrado en una visión mágica.

f. Preguntas sobre cambios y continuidades

Identificar cambios y continuidades representó una actividad placentera para la gran mayoría del grupo, aunque la pregunta relativa a la particularidad de la duración del cambio resultó difícil.

Los cambios físicos que reportan no sólo versan alrededor de la estatura o la longitud del cabello, sino también en cuanto a su madurez emocional, como lo indican las siguientes consideraciones:

Preguntas sobre los cambios y continuidades en tu vida	
¿Qué cambios físicos observas en comparación a cuando tenías 1, 2 o 3 años?	
Diego	La estatura y la formación de los huesos. ¡Ah! ...Adelgacé.
Libertad	Que soy más alta y que tengo más lunares que antes.
Reneé	Ya no es todo tan sencillo como cuando estaba más pequeña, ya no soy tan inocente como cuando a los 3 años.
Jimena	Soy menos plana más alta, vieja.
Luna	Uso lentes y ya no soy una bebé.
Emiliano	Que he crecido mucho.
Carlos	Soy más grande, más consciente, más disciplinado.
André	El rostro, el cabello.
Andrés	El tamaño.
Yoali	Que tenía el pelo lacio y ahora lo tengo chino.
Farid	La estatura.
Rodrigo	Mi pelo, antes mi pelo me crecía hacia arriba y después me creció hacia abajo.
Ismael	Estoy más alto, se más cosas, tengo el cabello corto y soy más capaz.
Hemzani	Que crecí más.
Ricardo	Bizcos, quijada, estatura.
Alejandro	Crecimos, me gusta el fútbol, juego fútbol y mi amigo está bien cuadrado.

Ante la pregunta sobre los tres cambios más importantes de su vida se puede identificar coincidencias en cuanto a la llegada de un hermano, la separación de los padres, el cambio de escuela o de residencia. En un sólo caso el estudiante justifica sus respuestas argumentando la “intensidad” del cambio.

¿Cuáles son los tres cambios más importantes que se han dado en tu vida?			
Diego	1. Cuando nació mi hermano. 2. Conocer a mi papá biológico. 3. No sé qué otra.	Andrés	1. Caminar. 2. Hablar.
Libertad	1. Ir a vivir a casa de mi papá. 2. Que mis papás se separaron. 3. El salir del grado de primaria.	Yoali	1. Cuando volvimos de Estados Unidos. 2. Siempre fui chaparrita hasta segundo, cuando todos se volvieron hormigas.
Reneé	1. En este momento, el más importante va a ser entrar a la secundaria. 2. Otro cambio importante fue estar en Paidós (hace mucho).	Farid	No sé.
Jimena	1. Entrar a Artene. 2. Entrar a los scouts. 3. Entrar al canto.	Rodrigo	1. Nació mi hermana. 2. A comer bien. 3 Mi manera de razonar.
Daniela	1. Pasar a secundaria. 2. Cambiar de escuela.	Sebastián	-----
Luna	1. Valentina (hermana). 2. BTR.	Ismael	1. Salir del Colegio Madrid. 2. Nueva casa. 3. Nueva perra.
Emiliano	1. El primero fue cuando se separaron mis papás, yo era pequeño pero es un cambio grande. 2. El segundo mi cambio de casa, porque hubo problemas fuertes con eso. 3. El tercero cuando empecé a hacer...	Hemzani	1. La charrería. 2. Fútbol. 3. Equitación.
Carlos	1. Cuando nací 2. Cuando nació Nare (mi hermano) y se enfermó de varicela. 3. Cuando fui al Estado de México.	Ricardo	1. Actitud. 2. Compañerismo. 3. Más amigos.
André	1. Jugar en familia.	Alejandro	1. X Box 360.

La facilidad mostrada en el reconocimiento de cambios en su vida del ejercicio anterior, contrasta con la petición de puntualizar cambios con diferentes duraciones, así como la pregunta vinculada con el crecimiento y desarrollo. En la siguiente tabla puede reconocerse dicha dificultad, en donde las respuestas están ausentes o bien indefinidas en cuanto al tipo de cambio.

Describe un cambio lento y no rápido de tu vida.	
Diego	Crecimiento.
Libertad	El dejar de ser niña y convertirme en una adolescente.
Jimena	La graduación de sexto año en Artene, pero todavía voy a Artene por las clases de canto.
Reneé	La estatura, creo.
Daniela	No me acuerdo.
Emiliano	Mi crecimiento
André	Mi voz.
Andrés	Tener el cabello largo.
Farid	No sé.
Ismael	Mi desinterés o por el club pingüín.
Hemzani	Mi forma de ser (lento).
Ricardo	Forma de hablar.
Alejandro	Mi forma de ser

Nuevamente niñas y niños mostraron dificultad para responder a la petición de ejemplificar su crecimiento:

Crecimiento y desarrollo	
Piensa en algún aspecto que muestre tu crecimiento o desarrollo (estatura, deporte)	
Diego	El fútbol.
Libertad	Que puedo saltar la cuerda más de tres veces y que en 5° medía 1.37m y ahora 1.43 m.
Jimena	Ir a los scouts y taclear a un chico de 13 años. Ligar chicos lindos en Artene cuando hay conciertos. OK.
Reneé	Pues he estudiado básquet un tiempo de mi vida y también ando mucho en bicicleta
Emiliano	Crecí.
Yoali	No sé.
Farid	Sí.
Sebastián	Los videojuegos.
Ismael	Forma de retomar cosas.
Hemzani	Pues crecí un poco ya hago más ejercicio, voy a charrería.
Ricardo	Me gusta el fútbol

Finalmente ante la solicitud de ilustrar mejoras o retrocesos en su vida, si bien no manifestaron dificultad para comprender la consigna, una tercera parte del grupo decidió no contestar. El deporte, las relaciones familiares o el estudio representaron mejoras para algunos alumnos.

Progreso	
Señala un aspecto que según tu opinión haya mejorado tu vida (en la escuela, por ejemplo) y otro que la haya empeorado.	
Diego	El fútbol mejoró mi vida ya que jugarlo me hace feliz.
Libertad	Mejóro la relación de mi papá y mamá. Y empeoró mi gusto por las fotos.
Jimena	Malo Mi antigua escuela, casa del Bambini. Bueno: Los scouts. Artere (canto).
Reneé	Aprender a andar en bicicleta me ayudó mucho. También a expresarme, se me hace una cosa que mejoró mi vida.
Daniela	Big Time Rush (la mejoró)
Luna	No creo que algo haya mejorado o empeorado.
Yoali	El estudio y nada
Farid	Mi...
Sebastián	1. Facebook 2. Ricardo
Ismael	Mis enemigos como Roki y el Face.
Hemzani	Tener secundaria.
Ricardo	Ricky la ha empeorado.

2. Construcción de la periodización

Pagès y Santisteban (2010) contemplan a la periodización como una parte de la construcción de la historia que ayuda a estructurar también la narración histórica. Y que es una habilidad que debe desarrollar el alumnado desde la educación primaria que puede trabajarse a partir de acontecimientos de su propia vida.

Considerando que la periodización es una forma de clasificación de acontecimientos que intentan marcar cambios entre los grupos de sucesos, la mayoría el grupo consideró tres momentos diferentes de su vida: su nacimiento, la edad preescolar y la primaria, como categorías que permiten organizar la información sobre su pasado.

En esta actividad niñas y niños no mostraron dificultades, incluso discuten sobre el carácter relativo de la periodización:



APLICADORA: Pensemos cómo podemos ordenar toda esta información, porque tenemos información sobre nuestro pasado, de nuestro presente y de nuestro futuro.

¿Cómo vamos a organizar esto?

DANIELA: Empezando desde que naciste hasta...

APLICADORA Podríamos empezar con la información de cuándo naciste.

APLICADORA: OK. Su nacimiento, y luego

ALO: ¿Con quién vives?

ALO: Los integrantes de tu familia

APLICADORA: OK.

RENÉE: Pero si nos basamos en las preguntas que dice aquí, que dice por ejemplo, ¿qué recuerdas del transcurso de la escuela? Bueno depende de lo que pongan ahí, pero yo puse algo de prepi, entonces podría estar más o menos por ahí,

APLICADORA: OK. Lo que dice Reneé es muy interesante. ¿Cómo le hacemos para poder ordenar? ¿Cuál podría ser la lógica para saber el orden?

RENÉE: Pues el orden podría variar dependiendo de....

ALO: La edad

RENÉE: No, ¿edad?, No. De lo de cada quien.

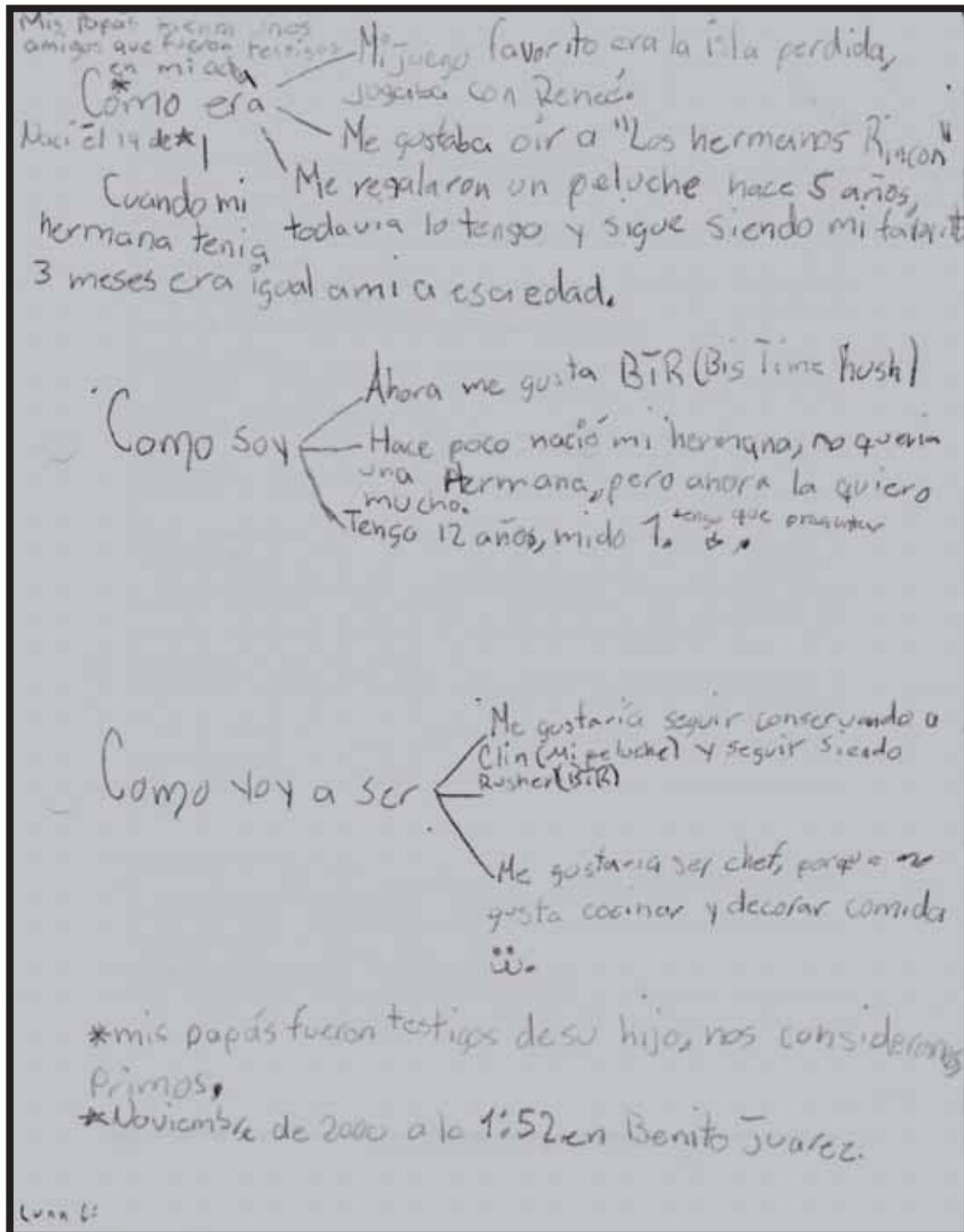
Entre las periodizaciones que construyeron los alumnos podemos reconocer diversos estilos, pues como afirma Renée, todo dependen de la información de cada quien. A continuación algunos ejemplos:



Diego decide organizar su información considerando 6 categorías

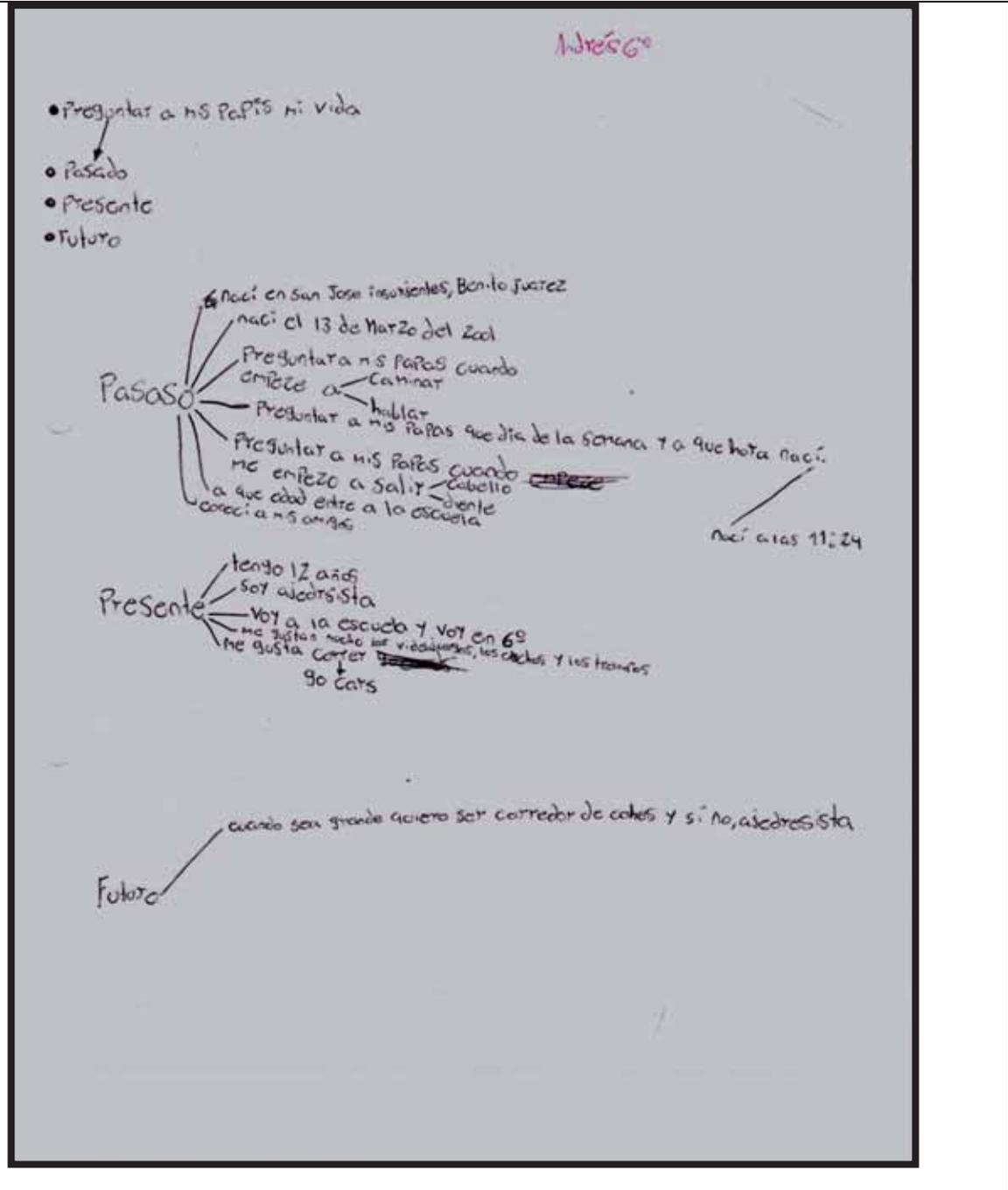
Luna organiza su información desde la consideración:

- como era
- como soy
- como voy a ser



André estructura su información a partir de 3 categorías.

Llama la atención cómo integra preguntas sobre información que considera oportuno integrar al texto pero desconoce.



h. Clasificación y secuencia temporal

Para realizar esta actividad niñas y niños se dieron a la tarea de revisar qué acontecimientos nacionales e internacionales sucedieron cuando ellos nacieron o algún otro que les resultara significativo.

La mayoría coincidió en mencionar dos eventos: el inicio del narcotráfico, un evento que ha impactado y alterado las vidas de los mexicanos y el ataque del 11 de septiembre a las torres gemela.

La mayoría del grupo manifestó poco interés en esta actividad, así lo expone Renée:

RENÉE: No tienen nada que ver conmigo y no me interesa porque el narco sigue y Fox ya salió de la presidencia.
APLICADORA: ¿Por qué?
RENÉE: No veo porque poner cosas históricas en mi historia. El 11 de septiembre, lo organizó Estados Unidos, de hecho. Los aviones, hay pruebas de que explotaron desde adentro. Al final buscaban culpables. Vi un documental de eso

2. Descripción analítica de los textos elaborados

El 44% del grupo de estudiantes presentaron su texto de la historia personal. El análisis de los textos elaborados, muestra diferencias sustanciales en relación con la estructura y contenido de los mismos. Algunos textos adoptan el formato de “inventario”, ya que se configuran como un listado de acontecimientos, secuenciado temporalmente, vinculados con las experiencias familiares y escolares (Carlos), otros se configuran como “semblanzas” por periodos” (Luna y Libertad), que dan cuenta de la conformación de la familia, las experiencias escolares y/o recuerdos de su infancia; unos más se estructuran a partir de “ideas ejes”, con un manejo incipiente de la causalidad (Diego, Rodrigo, Sebastián).

Finalmente, en un solo caso, identificamos un texto que se configura a partir de una trama, que se estructura con un inicio, desarrollo y fin. En este texto se

puede reconocer la construcción de explicaciones en torno a los acontecimientos (texto de Emiliano).

Cabe señalar que la mayoría de los textos comienzan con información sobre el nacimiento (fecha, lugar), el registro (fecha, testigos) y/o una semblanza.

Existe un manejo de secuencia temporal pertinente, basado en las etapas que eligieron en sus periodizaciones, para secuenciar temporalmente los acontecimientos elegidos.

Al parecer los acontecimientos que eligen en sus relatos están vinculados con tres temáticas centrales, a saber: la configuración de la familia, los amigos y su vida escolar. La llegada de un hermano/a, el divorcio o separación de los padres, los cambios de residencia, la construcción de lazos de amistad o los momentos divertidos o chuscos. El relato de estos acontecimientos no siempre está estructurado en una trama que los articule a partir de conceptos de segundo orden. En este sentido la mayoría de los textos adoptan un formato de descripciones.

a. Texto tipo inventario

Este tipo de texto comienza con datos sobre el nacimiento que incluye información sobre la fecha de nacimiento, el día de registro y el nombre de los padres. Posteriormente se presenta un listado cronológico de acontecimientos sobre la base de cada año vivido. El siguiente texto, de la autoría de Carlos, muestra dichas características:

<p>Mi nombre es Carlos Daeg Pámanes Bernal. Nací el 12 de septiembre de 2000 a las 3:00 pm y me registraron un día después. Mi mamá es Claudia Beatriz Bernal Díaz y mi papá es Jesús Eduardo Pámanes Mendoza. Un día antes de nacer mi mamá estaba pintando la casa.</p>	<p>Entre los datos de su nacimiento podemos identificar la fecha de registro, misma que descubrió al revisar su acta de nacimiento.</p>
<p>Antes del 1º año conocí el mar. Al año dije mi primera palabra, fue “papá”. Al año 8 meses, un 9 de mayo de 2002, nació mi hermana, Nayeli Isa Pámanes Bernal. A los 2 años entré a la escuela. A los 3 años entré al “Kínder Wem”. A los 3,4 años entré a “Paidós” y aprendí a hacer “masita”. A los 5 años repetí preprimaria. A los 6 años me fui a vivir al Estado de México. A los 7 años me regresé al D.F y también a “Paidós”. A los 8 años hice varias cosas por primera vez como esquiar, ir al gocha, etc. A los 9 años hice... pues seguí estudiando. A los 10 estudiar, jugar, hacer cosas, aprender, reír, disfrutar, etc. A los 11 lo mismo. A los 12 cursar 6º de primaria, listo para entrar a la secundaria.</p>	<p>Cronología de sucesos por año.</p>
<p>Ahora estoy por terminar 6º y estoy feliz pero nervioso.</p>	<p>Cierra el texto con información de su presente e incluye la huella digital de su acta de nacimiento.</p>
<p>Mi huellita digital</p>	

b. Descripción por periodos

Otra forma de estructurar el relato de la historia personal es a través de semblanzas por periodo, que dan cuenta de características generales... Luna y Libertad optaron por este formato en donde ofrecen al lector breves descripciones de cada periodo.

El texto de Luna da cuenta de tres momentos de su vida: pasado, presente y su futuro, como se muestra a continuación:

<p>Luna</p> <p style="text-align: center;">Mi huella</p>	<p>Luna inicia su texto informando sobre su nombre y el día de su nacimiento.</p>
<p>Me llamo Luna Sabina Pérez González. Nací el martes 14 de noviembre del 2000 a la 1:52 A.M en el hospital San José en la delegación Coyoacán. Unos amigos de mis papas fueron testigos en mi acta.</p>	<p>Posteriormente integra información que encontró en su acta de nacimiento: la hora de su nacimiento y los testigos.</p>
<p>En preescolar mi juego favorito era la isla perdida, jugaba con Reneé. Me gustaba oír a los “Hermanos Rincón”. Una vez Yoalli y yo hicimos sushi y probé la cosa fea y verde.</p>	<p>El texto continua con datos sobre su vida durante el preescolar</p>
<p>Actualmente tengo 12 años, tengo una hermana de 1 año 5 meses, que cuando tenía 6 meses se parecía mucho a mí a esa edad. Mi mamá está embarazada y voy a tener otra hermana para septiembre.</p>	<p>Su presente</p>
<p>Mi banda favorita de música es Big Time Rush.</p>	
<p>Me gustaría estudiar gastronomía y ser chef. Me gustaría casarme con Kendall Schmidt (aunque probablemente nunca pase).</p>	<p>Perspectivas alrededor de su futuro. Existe un juego entre la realidad y la imaginación.</p>

Otro texto que organiza el relato a partir de unas descripciones por periodos es el de Libertad, aunque el de ella incluye mayor detalle en relación con la historia familiar. A diferencia del texto de Luna, en éste se distinguen tintes explicativos que muestran un manejo causal incipiente que intenta ofrecer algunas explicaciones sobre determinados eventos, en este caso la situación familiar. El texto de Libertad también alude a su pasado, presente y futuro, como se muestra a continuación:

<p>Eréndira Libertad Armada Manley:</p>	
<p>Nací en México D.F a 3 de octubre del 2001, en el Sanatorio San José. Mis padres son Elizabeth Manley y Ernesto Armada. Me registraron un día antes de cumplir 1 año. Mis padres se separaron cuando yo tenía 2 años, cuando tenía 4 dejaron de vivir juntos. Me fui a vivir con mi madre. A los mismos 4 años entre a Paidós, escuela en la que sigo hasta el momento.</p>	<p>Presenta una semblanza de su vida en donde integra acontecimientos vinculados con la separación de sus padres, su residencia y la entrada a Paidós.</p>
<p>En jardín 2 jugaba con Luna en todos os recreos, jugábamos a los bebés. También en ese mismo grado cantábamos. Recuerdo la conferencia de la vaca e ir a la escuela en pijama. En prepri recuerdo que mi compañero Alexis nos decía a Luna y a mí “son mis chicas” y mi fiesta de 4 años, que fue de las más geniales. En 1° recuerdo las conferencias de Alexis y Sebastián. En 3° me sentía más grande por subir las escaleras.</p>	<p>Recuerdos de su pasado escolar en JII y preprimaria, así como de 1° y 3° de primaria.</p>
<p>Tengo 1 hermano y 1 hermana, los dos me caen súper bien aunque a veces me molesto con ellos. Si hay algo que quiero mucho en esta vida es a mis padres a mis hermanos y a mi familia principal mente. Gracias a todos ellos soy lo que soy ahora.</p>	<p>Conformación actual de su familia y lo trascendental que es en su vida.</p>
<p>En este momento tengo 11 años, mido 1.43 cm. Y estoy cursando mi 6° año de primaria; en el que soy bastante feliz. Mis mejores amig@s son: -Sebastián -Carlitos -Emiliano -Luna -Reneé -Frida -Andrés -Farid.</p>	<p>Su presente, representado por datos vinculados con su persona, su estado emocional y sus amigos.</p>
<p>Quiero ser actriz, cantante y bailarina o especialista en criminología forense. Esta fue una muy breve auto biografía. Libertad 6</p>	<p>Su proyección profesional.</p>

c. Textos estructurados a partir de “ideas eje”

En este grupo de textos el relato está basado en algunas ideas, que se constituyen como ejes que se retoman en diferentes momentos y que parecen estar vinculados con conceptos de segundo orden, como cambio y causalidad.

El texto de Rodrigo, por ejemplo, parece estar configurado a partir de dos ideas eje, por un lado la ausencia/presencia de su padre y por otro las mudanzas de casa, las cuales se presentan desde una perspectiva causal que ofrece datos que explican algunos acontecimientos, pero que no constituyen una trama.

<p>4y5: Pasado: mi pasado fue algo muy importante porque en ese tiempo estaba mi papá e iba más tiempo con mi abuela, tenía un perrito, un triciclo y jugaba con un camión de madera y un perro de peluche.</p>	<p>Inicia su texto con información sobre su pasado, desde una perspectiva causal incipiente centrada en explicitar la presencia de su padre en ese momento de su vida.</p>
<p>6 y 9: A los 6 años nos mudamos a un departamento pero sin mi papá porque se tuvo que ir a trabajar Estados Unidos porque no había trabajos buenos en México y no lo he visto desde hace cuatro años. Pero seguimos la historia en el departamento estaba viviendo mi tío yo mi mamá mi hermana y una perrita. Cuando nació mi hermana yo estaba muy emocionado y antes de eso se había muerto mi perrita y después me compraron otra que la vendimos porque no la cuidaba. A los 8 años me cambiaron de escuela y se llama Paidós y después de unos meses de inscribirme a Paidós nos mudamos a un departamento.</p>	<p>Continúa su relato considerando los cambios de residencia, destacando tanto la ausencia de su padre, como las razones que la explican, al igual que el nacimiento de su hermana y su entrada a Paidós.</p>
<p>9 y 11: A los 9 años ya estábamos en el nuevo departamento y mi hermana tenía 1 año yo seguía hiendo a Paidós y ya iba a pasar a quinto pero cuando salí de cuarto, unos compañeros organizaron un campamento y en el campamento nos que damos dos días y regresando del campamento me fui a mi casa. A los 10 años ya estaba en quinto y un maestro nos contó que iba a venir un niño nuevo y después de unos días llegó y cuando llegó éramos el salón que tenía más niños. A finales de año escolar se iba a inscribir una niña que se llama Jimena y a finales de clases quizá se iba a quedar Jimena en la escuela. A los 11 años ya estaba en sexto de primaria y pasaron muchas cosas buenas y chistosas y ya vamos a salir de la escuela.</p>	<p>El texto sigue con la presentación de acontecimientos vinculados a su historia escolar.</p>
<p>Presente: Hace unos días fui al campamento y ahora estoy en mi casa escribiendo esto y les voy a escribir el día miércoles 26 de junio año 2013 tengo 11 años mido un metro cincuenta y siete vivo con mi mamá, mi abuela, mi hermana paco y mi gato. Me gusta el color verde la pizza los video juegos y mi Xbox 360.</p>	<p>Introduce datos sobre su presente vinculados con su edad actual y la conformación de su familia.</p>
<p>Futuro: en el futuro quiero ser biólogo marino, actor, pintor, buzo, nadador, chef y tener una casa en la playa. Rodrigo</p>	<p>Cierra el texto con sus expectativas profesionales y materiales.</p>

Otro ejemplo de este tipo de texto es el de Sebastián quien relata su paso por la primaria centrado en la conformación del grupo, las maestras y sus amigos.

El relato de Sebastián es el siguiente:

Yo me llamo Sebastián Rodríguez Jiménez tengo 12 años, nací el 26 de Enero de 2001. Toco un instrumento llamado violoncelo desde que tengo 10 años, tengo una hermana de 10 años que toca el violín y se llama Nadia y nació el 23 de Abril de 2003.

Mi papá toca el bajo, el piano y la guitarra, mi mama es abogada al igual que mi papá.

Estoy en Paidós desde que tengo 2 años y estaba en maternal. En ese tiempo mis mejores amigos fueron Diego y Alexis.

Llegué a Paidós a los 2 años en un mismo salón, con Reneé y el grupo de Jardín 1, con una maestra que se llamaba Paulina, cuando pasé a Jardín 1 llegaron nuevos compañeros como Diego. También teníamos una nueva maestra que se llamaba Claudia Crevena.

Cuando pasé a Jardín 2 llegaron muchos más compañeros y nuestra maestra fue Lucí, la hija de Lucero.

Cuando pasamos a prepi ya estaban Diego, Alexis, Luna, Reneé, Frida y Natalia. También tuvimos una maestra que se llamaba María Pérez.

Cuando pasé a primero llegó mucha más gente como Emiliano, Alejandro, Camila, Santiago y Yoalli.

Cuando pasé a segundo llegaron 2 compañeros, Carlos y Farid. Farid reprobó año y Carlos igual, pero ya estaba antes en Paidós en prepi.

Cuando pasé a tercero a todos nos empezó a caer mal Alexis.

Cuando pasé a cuarto llegaron Ismael, Daniela, André, Andrés y Rodrigo, Alexis se había salido de la escuela y como a mediados de cuarto murió.

Cuando pasé a quinto nos hicimos amigos Farid, Carlos, Emiliano y André.

Cuando pase a sexto solamente hubo una niña nueva llamada Jimena.

Hasta que estuve en segundo año, donde Diego y yo nos empezamos a separar, entonces en tercero mis mejores amigos fueron Emiliano, Alexis, Carlos y Farid.

En cuarto, como a medio año nos dijeron que Alexis había muerto lamentablemente.

En quinto año empezamos a ser amigos Emiliano, Carlos, Farid y un poco André.

Actualmente en sexto somos amigos Carlos, Farid , André y Emiliano.

Semblanza de su vida priorizando el tema de la formación musical de la familia.

Cronología de acontecimientos vinculados con la conformación del grupo en su escuela: los compañeros nuevos y viejos, así como los maestros.

Introduce un tema nuevo relacionado con sus lazos de amistad.

El tema ahora son los amigos, tanto de pasado como en el presente.

Un último texto que comparte algunas de las características de los anteriores, lo representa el relato de Diego, quien recupera tanto la secuencia de la

periodización, como el orden de los acontecimientos. Su texto expresa un manejo de la temporalidad, cambio, continuidad y simultaneidad. Del mismo modo Diego integra datos sobre los eventos internacionales y nacionales acontecidos en el momento de su nacimiento. Diego es el único que incorpora este manejo de la simultaneidad, lo cual le permite contextualizar su nacimiento más allá de los acontecimientos familiares. Dos aspectos fundamentales parecen configurar su narración, por un lado el tema de la conformación de su familia y por otro la construcción de lazos de amistad con los compañeros de escuela.

También es importante señalar el uso de información derivada del trabajo con las fuentes históricas, las cuales integra al inicio de su relato, como se muestra a continuación:

Santos Hernández, Diego

Esta es mi huella cuando estaba chiquito.

Nací en la ciudad de México, en el hospital de Perinatología, el 17 de Septiembre de 2001, seis días después del acontecimiento de las torres gemelas y cercano al día en que se festeja la independencia de México. Me registraron el 21 de octubre del 2001.

Mis padres se llaman Israel y Claudia, los dos son del Distrito Federal.

Mis padres se separaron cuando yo estaba chiquito. Yo crecí entre mujeres, mi abuela materna, mi tía y mi mamá pero desde chico me ha apasionado el futbol haciendo que lo juegue y lo disfrute.

Los integrantes de mi familia son: Miguel mi papá, Claudia mi mamá, Mateo mi hermano y Molly nuestra hermana perrita. Mi mamá tiene 27 años y creo que mi papá 32. Tengo un hermano que tiene casi 4 años.

Mi familia es única y prácticamente no ha cambiado y no quiero que cambie. La quiero como es.

Creo que mi primer juguete fue un camión de bomberos, un TONKA que sonaba y encendía la sirena.

Mi primera escuela se llamó Festum y ahí, mi primer amigo se llamaba Alex. Ahora los que son mis papás se conocieron y Migue, que es mi padre (no biológicamente pero él me ha criado y yo lo quiero como mi padre).

Después entré a Paidós y conocí a Reneé y a Sebastián, después se fueron juntando Luna, Alexis y más... Juntos somos los más viejos del grupo de 6°. Sebastián, Alexis y yo, éramos los mejores amigos, viviendo momentos maravillosos en preescolar.

Iniciando la primaria, se integraron más compañeros e íbamos siendo cada vez más, haciendo más amigos y divirtiendonos más. Cuando iba en tercero de primaria, nació mi hermano Mateo y ya éramos cuatro integrantes en la familia.

Mi amigo Alexis, salió de la escuela en cuarto de primaria y planeaban regresar para quinto pero él murió dejándonos a todos sus compañeros marcados por la tristeza pero con un hueco en nuestro corazón. En cuarto también, recuerdo que a fin de año escolar, hicimos una obra de teatro que nos quedó maravillosa. En quinto, sinceramente no recuerdo nada importante pero creo que todo estaba igual. Cuando entré a sexto tenía nervios, a parte me sentía de los más grandes de la escuela, también soy la voz de mando de la escolta y... todavía más nervios.

Ahora, en el presente, juego en un equipo de Futbol al que le tengo cariño y respeto; curso el sexto de primaria, estoy a punto de salir de la primaria.

Mis intereses son únicamente cocinar y jugar Futbol. Planeo ser de grande Futbolista profesional y Chef.

Diego 6- 11 años.

Diego inicia su texto con una breve semblanza de su nacimiento y la configuración de su familia.

Utiliza información derivada de las fuentes revisadas, como la fecha de registro y el contexto mundial en el momento de su nacimiento.

Introduce acontecimientos, como la separación de sus padres, como un dato que parece estar ligado a la conformación de su familia.

Da entrada a acontecimientos que, nuevamente, parecen estar ligados a la configuración de su familia, aunque no lo estable de manera explícita

La entrada a la escuela Paidós se configura como un acontecimiento central para comenzar a perfilar lazos afectivos con sus compañeros.

Diego parece construir el periodo de la primaria desde la perspectiva de la construcción de lazos de amistad con los compañeros.

El presente y su proyección hacia el futuro

El texto de Diego muestra un manejo pertinente de continuidad y cambio, como elementos que guían y, en algún momento, parecen articular su texto.

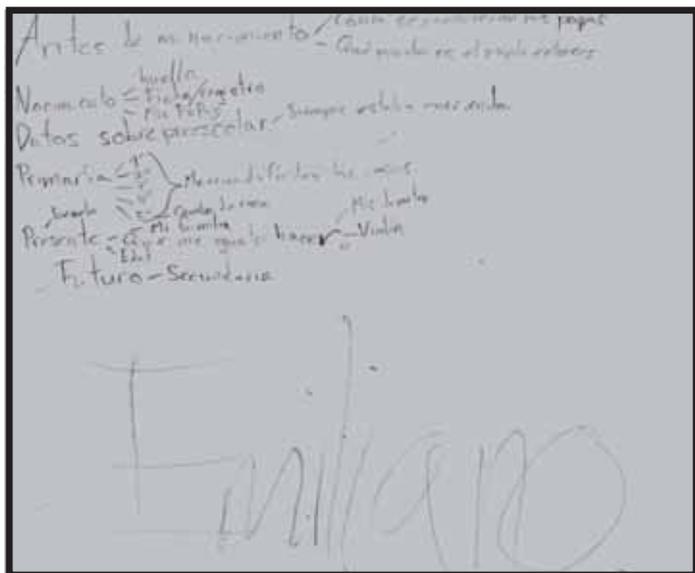
d. Construcción de trama

A diferencia de los textos anteriores el de Emiliano muestra una estructura totalmente diferente, la cual desde el título deja ver la intencionalidad de su texto y el manejo de los elementos básicos de una narración histórica, es decir, la construcción de una trama alrededor de una temática específica, que tiene un inicio, un desarrollo y un fin.

Emiliano estructura su narración en torno al tema de la amistad, de cómo y por qué algunos de sus compañeros se fueron convirtiendo en sus mejores amigos. Articula su narración alrededor de acontecimientos que dan cuenta de los primeros encuentros, de rupturas, de cambios y continuidades.

En este sentido Emiliano utiliza la información sobre su pasado para explicar su amistad con algunos de sus compañeros de grupo y de cómo esta amistad se fue configurando a lo largo de su estancia en la escuela primaria. Del mismo modo explicita acontecimientos que marcaron su experiencia escolar y su gusto por algunas clases.

Establece claramente rasgos que diferencian a un periodo de otro en cuanto a la conformación y consolidación de lazos de amistad con ciertos compañeros, así como a la identidad del grupo de amigos.



Llama la atención que Emiliano rompe con el contenido y estructura de la información sobre su pasado trabajada en el cuestionario y a partir de las fuentes históricas. Si comparamos la estructura y contenido el texto siguiente con respecto a la periodización que él mismo construyó, podemos reconocer que nada de lo trabajado formó parte de su escrito.

Mi historia con mis amigos en Paidós

Entré a Paidós porque mi hermano estaba aquí, estuve una semana de prueba en preprimaria y me gustó. Según Carlos le pegaba y por eso el me pegó 1° 2° 3° y 4°, como venganza.

En primero me tocó de maestra titular Claudia, al principio no tenía amigos y conocí a Sebastián, uno de mis mejores amigos, porque empujó la mesa en la que estaba sentado y me movió. Ese año fue muy padre para mí porque me gustó como eran los maestros con los niños y di mi primera conferencia que fue de juguetes tradicionales.

En segundo conocí a Carlos y a Farid, que también son unos de mis mejores amigos, con Carlos no me llevaba tan bien pero con Farid sí me llevaba bien, y también con Sebastián. El año me gustó porque conocí más amigos que después haría con ellos cualquier cosa tan tonta que sólo se nos ocurriría a nosotros.

En tercero me hice muy amigo de Alexis, me invitó muchas veces a su casa junto con Sebastián y nos la pasábamos súper bien. También me empecé a juntar más con Carlos. Mi clase favorita desde que entré a tercero fue historia porque era una clase nueva para el grupo; también me empezó a gustar mucho Ciencias Naturales.

Cuarto fue un año difícil para el grupo. De agosto hasta diciembre fue normal pero el 11 de enero murió Alexis. Para el grupo fue muy difícil eso porque nos dio de golpe y aunque sea yo, no sabía que hacer porque Alexis se había convertido en uno de mis mejores amigos, con el que jugaba y platicaba. También pasó el problema de las famosas ciruelas y también inventamos un juego que se llamaba "Pide Perdón" que inicio porque Farid y Sebastián ya estaban hartos de que Carlos les pegara y entonces una vez que Carlos estaba en las llantas colgantes de los juegos y llego Farid y las empezó a mover como loco y diciéndole a Carlos ¡Pide Perdón! Luego evolucionó el juego, empezamos a agarrar la llanta y la atorábamos en algún lugar, la dejábamos 2 o 3 minutos para que el que estuviera arriba de las llantas se cansara y la soltábamos, la subíamos al puente y la aventábamos cuando quisiéramos, la diferencia era que si la subíamos al puente el que estaba en las llantas no se podía bajar. Empezamos a hacer cualquier cosa con las llantas y todos nos subíamos como pudiéramos, Carlos estaba en la llanta de hasta arriba, en la llanta de en medio habían como 3 personas, en la llanta desde abajo estaba Sebastián, había una cuerda que unía la llanta de abajo y la de en medio y yo me ponía ahí y era el que más sentía de todos porque se movía la llanta de en medio a un lado y la de abajo al otro, era hermoso.

Quinto fue un año muy normal y tranquilo a mí parecer, lo que me empezó a gustar mucho la clase de matemáticas, pero historia me fascinó por completo, las civilizaciones antiguas me gustaron mucho, en especial Mesopotamia y Grecia. El año tuvo varios noviazgos entre quinto y sexto. Llego Hemzani, lo conozco desde que éramos unos bebés porque antes de Paidós íbamos a la misma escuela y me dio mucho gusto volver a verlo. Farid, Carlos, Sebastián y yo, éramos casi inseparables, platicábamos sobre lo que nos gustaba, sobre música, sobre locuras que se nos ocurrieran, hablábamos casi de cualquier cosa que se nos viniera a la mente. Sebastián y yo empezamos a oír música alternativa y progresiva como por ejemplo Radiohead, Muse, Pink Floyd, Tenacious D, Apocalyptica, Nirvana, Red Hot Chili Peppers y también empezamos a ver a Les Luthiers. También empezamos a hacer cosas "raras" pero para nosotros era normal, nos gustaba discutir sobre los videojuegos y las consolas.

Sexto, ya es nuestro último año en Paidós y nos sentimos raros porque ya nos vamos de esta escuela y se siente medio feo. Algo que me gustó mucho del año es que nos tocara como maestro Pato aunque hayamos tenido dificultades con él. Este año estuvo lleno de cosas raras, todos en algún momento escuchamos Calle 13. Farid, Carlos, Sebas, André y yo éramos como "Los Raros" del salón porque hablábamos de cosas que los demás no entendían, por ejemplo discutíamos sobre videojuegos, cantábamos cosas raras, hacíamos cosas raras, hicimos críticas a los cuentos y canciones que a veces le cantan a los niños pequeños y otras canciones, quedamos de acuerdo en que las 2 canciones más crueles son la de los 10 Perritos y la de los Pastores a Belén. También quedamos de acuerdo que Ricitos de Oro era una invasora de casas y que Caperucita Roja fue engañada por su abuela. Inventamos nuestra versión de Caperucita Roja y nadie excepto nosotros la entendíamos, sabíamos cuando reírnos y además nuestro humor no le gusta tanto a las demás personas. Nos preguntamos cosas sobre las canciones de Cri Cri. Hacíamos cosas locas, cuando uno invitaba a los demás a su casa hacíamos cosas locas que solo nosotros sabemos, molestábamos personas.

A Sebastián, a Carlos y a mí nos decían que éramos vándalos porque teníamos el cabello largo y nosotros les respondíamos de una manera que ellos no entendieran o les decíamos "ok" y nos íbamos. Lo que más voy a extrañar es no ver a mis amigos que a mí parecer son las personas más buena onda de todos.

Comienza explicitando las razones por las cuales llega a Paidós. Primer año, marcado por su encuentro inicial con Sebastián.

Segundo año, conoce a los que serán dos de sus grandes amigos: Carlos y Farid.

Nuevos lazos de amistad con Alexis.

Cuarto año, momento de cambio con la muerte de Alexis, uno de sus mejores amigos. Año de nuevos juegos que evolucionan y se convierten en parte fundamental de la relación con sus amigos.

Año de cambios: nuevos gustos y llegada de compañeros al grupo.

Año marcado por cosas "raras" que definen la identidad del grupo de amigos en un momento de cierre y apertura: fin de la primaria, entrada a la secundaria.

Si bien es cierto que el primer párrafo de su texto parece un tanto confuso, ya que se inicia con el tema de su entrada a Paidós y luego continúa con el tema de la “venganza” de Carlos. Este inicio resulta un tanto incoherente, pero cobra sentido en relación a la estructura y contenido del texto alrededor de las particularidades de su amistad con Carlos, es decir, no siempre fueron los mejores amigos y su actitud “pegalona”.

Es de notar el manejo de la noción de cambio y transformación por parte de Emiliano al incluir acontecimientos que dan cuenta de la aparición de características distintivas que marcan la evolución de sus juegos y la identidad del grupo de amigos.

3. Aspectos generales en el manejo de variables temporales y de razonamiento

En el siguiente cuadro se resumen las variables temporales que niñas y niños incluyeron en sus historias personales. Destaca la facilidad con la que la mayoría del alumnado que elaboró su texto maneja el orden temporal, algunas medidas convencionales y el lenguaje temporal.

Nuevamente advertimos que el uso de medidas convencionales se hace de manera discrecional y en el caso de la historia personal integran casi exclusivamente la fecha de nacimiento y, en ciertos casos, la fecha de su registro.

Cambio y continuidad, no se presenta como variables que se integran naturalmente al texto. La causalidad se integra en los textos, para justificar algunos acontecimientos.

La variable espacio aparece como un componente al que la mayoría del alumnado recurre para dar cuenta de acontecimientos.

CUADRO 25. VARIABLES TEMPORALES PRESENTES EN LA ELABORACION DE LA HISTORIA PERSONAL								
	Duración	Cronología			Cambio-continuidad	Causalidad	Simultaneidad	Espacio
		Orden Temporal	Medidas convencionales					
Diego	<ul style="list-style-type: none"> • Los más viejos del grupo 	<ul style="list-style-type: none"> • Semblanza • Nacimiento (datos). • Mis padres. • Integranes de la familia. • Primer juguete. • Primera escuela. • Inicio primaria. • 3°, 4°, 5°, 6° amigos. • Ahora presente. • Mis intereses. • Mi futuro 	<ul style="list-style-type: none"> • Fecha nacimiento • Fecha de registro 	<p>Mi familia no ha cambiado, no quiero que cambie, la quiero como es.</p>	<p>Por qué considera a Miguel su padre, integra acontecimientos que parecen estar vinculadas a esta idea.</p>	<p>En tercero nació mi hermano Seis días depuse de las Torres Gemelas Día de la celebración de la independencia</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Nacimiento en DF • Papás originarios del DF 	
Libertad		<ul style="list-style-type: none"> • Semblanza • Nacimiento, fecha • Separación de sus padres • Pasado • Familia • Actual • Pasado • J I, Prepri 1°, 3° • Presente • Hermanos, familia, escuela • Futuro 	<ul style="list-style-type: none"> • Fecha nacimiento 		<p>Gracias a tos ellos soy lo que soy (familia)</p>	<p>_____</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Nacimiento en el DF 	
Luna		<ul style="list-style-type: none"> • Me llamo • Nací • Preescolar (amigos) • Actualmente • Futuro • Escuela 	<ul style="list-style-type: none"> • Fecha de nacimiento • Hora del nacimiento 				<ul style="list-style-type: none"> • Nacimiento en Hospital San José, Delegación Coyoacán. 	

CUADRO 25. VARIABLES TEMPORALES PRESENTES EN LA ELABORACION DE LAS HISTORIA PERSONAL

	Cronología			Cambio-continuidad	Causalidad	Simultaneidad	Espacio
	Duración	Orden Temporal					
		Medidas convencionales					
Rodrigo	Desde hace 4 años	<ul style="list-style-type: none"> ● Pasado <ul style="list-style-type: none"> • 4 y 5, • 6 y 9, • 9 y 11. ● Presente ● Futuro 	<ul style="list-style-type: none"> ● Fecha de la escritura del texto (26 de junio) 		<ul style="list-style-type: none"> ● Ausencia de su padre ● Venta de su peirra 	<ul style="list-style-type: none"> ● En ese tiempo estaba mi papá 	<ul style="list-style-type: none"> ●
Emiliano		<ul style="list-style-type: none"> ● Entrada a Paidós ● Primer año ● Segundo año ● Tercer año ● Cuarto año ● Quinto año ● Sexto año 					
Carlos		<ul style="list-style-type: none"> ● Nombre ● Nacimiento ● Papás ● 1er año, ● 1.8 meses ● 2,3,4,5,6,7,8,9,10,11,12 i 	<ul style="list-style-type: none"> ● Fecha de nacimiento Carlos ● Fecha de nacimiento de su hermana 			<ul style="list-style-type: none"> ● Estado de México (me fui a vivir) ● D.F. (regresé a vivir) 	
Sebastián		<ul style="list-style-type: none"> ● Nacimiento ● Presentación musical ● Padres ● Paidós ● JI, JII, 2°, 3°, 4°, 5° ● Amigos 	<ul style="list-style-type: none"> ● Fecha de nacimiento 		<ul style="list-style-type: none"> ● Razones de los lazos de amistad 		

CUADRO 26. VARIABLES DE RAZONAMIENTO HISTÓRICO PRESENTES EN LA HISTORIA PERSONAL: REPRESENTACIÓN					
	Elección acontecimientos	Espacio	Fuentes	Preguntas	Ideas eje
Diego	<ul style="list-style-type: none"> ● Semblanza <ul style="list-style-type: none"> • Nacimiento (datos). • Mis padres. • Integrantes de la familia. ● Primer juguete. ● Primera escuela. ● Inicio primaria. ● 3°, 4°, 5°, 6° amigos. ● Ahora presente. ● Mis intereses. ● Mi futuro 	<ul style="list-style-type: none"> ● Nacimiento en el DF ● Papás originarios del DF 	Acta de nacimiento <ul style="list-style-type: none"> ▪ Huella ▪ Fecha de registro 		Ideas eje <ul style="list-style-type: none"> ▪ La conformación de su familia. ▪ Amigos en la escuela
Libertad	<ul style="list-style-type: none"> ● Semblanza <ul style="list-style-type: none"> • Nacimiento, fecha • Separación de sus padres ● Pasado ● Familia ● Actual ● Pasado: J II, Prepri 1°, 3° ● Presente: Hermanos, familia, escuela ● Futuro 	<ul style="list-style-type: none"> ● Nacimiento en el DF 	Acta de nacimiento <ul style="list-style-type: none"> ▪ Fecha de registro 		Semblanza por periodos <ul style="list-style-type: none"> ▪ Conformación de su familia (separación de sus padres) ▪ Recuerdos de su historia escolar
Carlos	<ul style="list-style-type: none"> ● Nombre ● Nacimiento ● Papás ● 1er año, ● 1.8 meses ● 2,3,4,5,6,7,8,9,10,11,12 	<ul style="list-style-type: none"> ● Estado de México (me fui a vivir) ● D.F. (regresé) 	Acta de Nacimiento <ul style="list-style-type: none"> ▪ Fecha de registro ▪ Huella 	Preguntar sobre el embarazo.	Inventario cronológico de acontecimiento

CUADRO 26. VARIABLES DE RAZONAMIENTO HISTÓRICO PRESENTES EN LA HISTORIA PERSONAL: REPRESENTACIÓN

	Elección acontecimientos	Espacio	Fuentes	Preguntas	Ideas eje
Luna	<ul style="list-style-type: none"> ● Nombre y datos nacimiento <ul style="list-style-type: none"> • Fecha y hora • Nombre hospital • Testigos ● Preescolar (amigos) ● Actualmente <ul style="list-style-type: none"> • Edad • Edad hermana • Llegada de nueva hermana • Banda de música favorita ● Futuro a: lo que quiere ser 	<ul style="list-style-type: none"> ● Nacimiento en Hospital San José , Delegación Coyoacán. 	Acta de nacimiento <ul style="list-style-type: none"> • Huella 		Semblanza por periodos
Emiliano	<ul style="list-style-type: none"> ● Entrada a Paidós (razón por la que entró) ● Preescolar <ul style="list-style-type: none"> • Primer encuentro con Sebastián • Primera conferencia ● Segundo año <ul style="list-style-type: none"> • Amistad con Carlos y Farid ● Tercer año <ul style="list-style-type: none"> • Amistad con Alexis • Clases favorita ● Cuarto año <ul style="list-style-type: none"> • Muerte de Alexis • Problema de las ciruelas • Los juegos con sus amigos ● Quinto año <ul style="list-style-type: none"> • Amistad con Farid, Carlos y Sebastián ● Sexto año <ul style="list-style-type: none"> • Juegos con sus amigos 				Constuye una trama alrededor de la construcción de lazos de amistad.

CUADRO 26. VARIABLES DE RAZONAMIENTO HISTÓRICO PRESENTES EN LA HISTORIA PERSONAL: REPRESENTACIÓN

	Elección acontecimientos	Espacio	Fuentes	Preguntas	Ideas eje
Andrés	Sin texto			<p>Preguntar a mis papás sobre mi pasado:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Preguntar a mis papás cuando empecé a caminar y a hablar • Preguntar a mis papás qué día de la semana nací y a qué hora (Esto lo responde con la información del acta de nacimiento-nací a las 11:24) <p>Preguntar a mis papás cuando me empezó a salir el cabello y los dientes, a qué edad entré a la escuela.</p>	
Farid	<ul style="list-style-type: none"> • Nacimiento • Divorcio • Varios Kinder • Paidós • Entrada Taekwondo • A los 12 • Actualmente 	<ul style="list-style-type: none"> • 			
Rodrigo	<ul style="list-style-type: none"> • Pasado <ul style="list-style-type: none"> • Presencia/ausencia de su padre • Mudanzas • Nacimiento hermana • Entrada a Paidós • Compañeros nuevos en el grupo de 5° • Campamentos en 4° • Presente <ul style="list-style-type: none"> • Campamento 6° • Con quien vive actualmente • Futuro . lo que quiere ser 				<p>Ideas eje para relatar su pasado</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Cambio de departamento ▪ Presencia/ausencia de su padre
Sebastián	<ul style="list-style-type: none"> • Nacimiento • Presentación musical • Padres • Paidós • JI, JII, 2°, 3°, 4°, 5° • Amigos 				<p>Ideas eje para relatar su pasado</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Historia escolar: maestras y amigos