

Desarrollo de protoconceptos históricos

Una propuesta desde la psicología histórico-cultural



JOSÉ CARLOS CERVANTES RÍOS

Universidad de Guadalajara

Desarrollo de protoconceptos históricos

Una propuesta desde la psicología histórico-cultural

Desarrollo de protoconceptos históricos

Una propuesta desde la psicología histórico-cultural

JOSÉ CARLOS CERVANTES RÍOS

UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA
2009

UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA

Marco Antonio Cortés Guardado
Rector general

Miguel Ángel Navarro Navarro
Vicerrector ejecutivo

José Alfredo Peña Ramos
Secretario general

CENTRO UNIVERSITARIO DE LA COSTA

Javier Orozco Alvarado
Rector

Luz Amparo Delgado Díaz
Secretario académico

Joel García Galván
Secretario administrativo

Primera edición, 2009

D.R. © 2009, UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA
Centro Universitario de la Costa
Av. Universidad de Guadalajara 203, Delegación Ixtapa
48280 Puerto Vallarta, Jalisco, México

ISBN 978-607-450-136-0

Impreso y hecho en México
Printed and made in Mexico

Índice

Introducción	7
I. Historia de la educación preescolar	29
Génesis	29
Educación preescolar en México	31
Su institucionalización en Jalisco	36
Programa de educación preescolar 1992	40
Programa de educación preescolar 2004	45
II. La historia como campo de conocimiento	49
Postura crítica en historia	50
La valoración ética ¿es válida en historia?	52
Epistemología genética de la historia	54
III. Bases psicológicas para el aprendizaje de la historia	59
Definición, tipos y desarrollo de conceptos	60
Protoconceptos científicos e históricos	64
Procesos psicológicos superiores en	
la formación de protoconceptos históricos	67
Conceptos históricos	71
Dificultades en la enseñanza de la historia	73
Enseñanza desarrollante en educación preescolar	78
IV. Cómo evaluar y desarrollar	
protoconceptos históricos	
en niñas y niños de preescolar	81
Método genético-formativo	81
Elección del método	83
Preguntas de investigación y supuestos	84
Sujetos	85

Escenario	86
Fases	86
Instrumentos	87
Validez del contenido de los instrumentos	95
Aplicación piloto y ajustes de los instrumentos	97
Materiales	101
V. Protoconceptos históricos en niñas y niños de preescolar	107
Primera fase:	
Actividades previas	107
Segunda fase:	
Evaluación inicial de protoconceptos históricos (EIPCH)	112
Tercera fase:	
Procesos pedagógicos en	
la formación de protoconceptos históricos	119
Cuarta fase:	
Evaluación final de protoconceptos históricos (EFPCH)	131
VI. Conclusiones	141
Aportaciones teórico-conceptuales	143
Aportaciones metodológico-instrumentales	144
Bibliografía	145
Anexo 1	
Guía para la evaluación de	
protoconceptos históricos en el nivel preescolar	151
Anexo 2	
Ejemplo de evaluación inicial sobre	
protoconceptos históricos	158
Anexo 3	
Propuesta para desarrollar protoconceptos históricos	
en el nivel preescolar	167
Anexo 4	
Imágenes de apoyo a los cuentos (IAC)	176

Introducción

El tiempo histórico en sí mismo no significa nada,
sino en relación con las acciones y visiones del ser humano,
quien es capaz de transformarlo o interpretarlo.

J. C. Cervantes

Aprender historia en el nivel preescolar genera dos reacciones iniciales para el sentido común: es imposible e injustificable.

Sobre la primera, cabe preguntarse ¿qué o quién determina las posibilidades de una idea? Esto depende de la visión que se tenga. Por ejemplo, en un momento histórico los aparatos voladores que hoy sirven como medio de transporte fueron algo imposible de pensar antes de su invención, pues volar era para algunos una atribución exclusiva de las aves.

Respecto a la segunda reacción, se deriva de la primera, pues al pensar algo como imposible tampoco se considera necesario. Siguiendo el ejemplo de las máquinas voladoras, muchos se preguntaron «¿para qué volar, si desplazarse por tierra es lo más natural y sencillo para el ser humano?»

De igual manera, aprender historia desde preescolar resulta imposible para quienes lo ven desde el sentido común o desde ópticas evidentes y por tanto sin razón de ser. Desafortunadamente este tipo de razonamiento coincide con la óptica teórica que ha sustentado los dos últimos programas de educación preescolar en México¹.

El conocimiento histórico en el programa de preescolar 1992 (SEP, 1992) está planteado de manera sutil bajo el apartado *conocimiento de las tradiciones*, mientras que el programa 2004 lo hace dentro del campo formativo denominado *exploración y conocimiento del mundo*, como parte de las experiencias pasadas de los padres y abuelos. Ambos programas convergen en un mismo principio: Dejar el desarrollo del conocimiento social e histórico en lo denominado por Piaget (1973) como pensamiento espontáneo, es decir, lo que la actividad cotidiana proporciona.

¹ Una descripción más detallada de los distintos programas de educación preescolar en México se desarrolla en el capítulo I.

Sin embargo, cabe preguntarse si por sentido común un familiar adulto no cuenta a sus jóvenes y niños cómo era la vida durante su infancia, *con o sin la intervención intencionada de la escuela*, y además, qué clase de interpretación harán ellos de estos hechos.

Vygotski (1993) por el contrario, planteaba que la formación de conceptos científicos tiene caminos y estrategias vinculadas con una intencionalidad en las actividades escolares, mientras que los conceptos cotidianos son los que se aprenden a través de la experiencia de manera intuitiva, por lo tanto la narración de fragmentos de la vida de familiares no garantizaría un desarrollo del conocimiento histórico propiamente dicho, ya que precisa de la visión científica que permite una lectura distinta de la realidad.

Para la psicología histórico-cultural, este desarrollo del conocimiento filogenéticamente construido, depende de la actividad social —especialmente la escolar— que permite al sujeto incorporarlo, sin dejar de lado las propias limitaciones de la mente de cada individuo (Vygotski, 1993).

De acuerdo con Vygotski (en Rivière, 1988), todo aprendizaje se sitúa sobre la base de un desarrollo previo. Esta base la constituyen los protoconceptos², que no son otra cosa que los conceptos en su etapa inicial y predominan en la edad preescolar. Los conceptos históricos atraviesan por un proceso que debe ser vigilado y determinado por las relaciones sociales. La escuela es la encargada de orientarlo, por lo tanto desde el jardín de niños se debe iniciar su formación intencionada.

De ahí la importancia de abordar la historia directamente en edad preescolar, ya que se presenta a los niños de manera cotidiana desde las celebraciones de fechas patrias, en la educación formal, hasta experiencias diversas a través de los distintos medios de comunicación, en la educación informal. Consecuentemente, no se elabora un marco de referencia para entender la esencia de los hechos históricos. Esto no sería tan relevante si no significara

² En los trabajos de Vygotski traducidos al castellano del inglés o ruso aparecen como pseudoconceptos (por ejemplo en la obra de *Pensamiento y lenguaje* que editó Quinto Sol, Paidós y Visor); sólo que resultó pertinente el término protoconcepto porque denota más algo que ya es de manera incipiente, que existe y no la raíz pseudo que significaría algo falso y que sólo parece ser, mas no es. Cabe hacer la aclaración que Vygotski no planteó el término de pseudoconcepto científico, sino sólo el de pseudoconcepto y el desarrollo de conceptos científicos en la escuela, sin embargo, la combinación surge como una continuación de sus ideas en este sentido.

un obstáculo al momento de abordar conceptos científicos intencionadamente, *la confusión generada puede constituir un serio problema para el aprendizaje de la historia.*

De acuerdo con ciertos estudios en la década de 1950, Zaporozhets descubre que niños de preescolar eran capaces de manejar silogismos mediante ayudas especiales (citado en Luria, 1995), por lo tanto existen evidencias empíricas que corroboran la factibilidad de formar protoconceptos científicos en edad preescolar, lo cual fue reafirmado por Cervantes, Morales y Sandoval (2000) quienes además encontraron que los instrumentos pedagógicos empleados eran fundamentales para este fin.

Ahora bien, la postura piagetana —que sustenta los programas oficiales— sostiene que este desarrollo tiene que ver con la maduración biológica y cognitiva del pensamiento humano a partir de la actividad individual con su ambiente, llegando a su máxima capacidad en la adolescencia (Piaget, 1983).

Por lo tanto, en México está considerado el estudio sistemático de la historia a partir de la educación primaria y secundaria partiendo del supuesto de la madurez mental como condición prioritaria para el manejo de conceptos históricos, misma que no se tiene en la edad preescolar. Con la finalidad de tener un punto de referencia al respecto, se realizaron seis evaluaciones³: tres a adolescentes que habían terminado su educación secundaria y tres a alumnos de sexto grado⁴ para caracterizar sus conceptos como producto de la actividad escolar.

Los conceptos considerados para este acercamiento y el resto de la investigación, están basados en Schaff (1998) y Wallerstein (1999), para el desarrollo del conocimiento histórico: cronología, descripción, causalidad social y valoración ética⁵. El primero permite establecer un orden de hechos

³ Las evaluaciones se realizaron en tres momentos: primero se hizo una entrevista sobre los saberes que tenían alumnos de secundaria y primaria respecto a historia; después se usaron imágenes de distintos periodos históricos como ayuda para recordar; finalmente se solicitó que acomodaran las mismas imágenes en orden cronológico.

⁴ Los sujetos tenían distintas calificaciones que indicaban su nivel de aprovechamiento, lo cual era secundario para el estudio, pues lo que se buscaba era la formación de conceptos históricos.

⁵ Sólo la valoración ética no está incluida en el enfoque de los programas oficiales de historia (SEP, 1993). Sin embargo, para el presente estudio se consideró importante desde una perspectiva de género, misma que se aclara en el capítulo II de este libro.

y épocas históricas, el segundo hacer un recorrido detallado de lo que incluye el objeto de estudio a conocer, el tercero posibilita mantener relaciones causa-efecto y el último clarifica la postura que el historiador tiene al respecto de lo que estudia.

Existe en la mente de los individuos un desarrollo paralelo, ya que se forma una serie de conceptos que a su vez incorpora la conciencia histórica de toda la humanidad, de ahí que se presenten dos dimensiones de un mismo proceso epistemológico, es decir, una dimensión propia de la historia como ámbito del conocimiento y otra psicológica, como se muestra en el cuadro 1.

Cuadro 1. Dimensiones de los conceptos históricos

Dimensión histórica	Dimensión psicológica
Cronología	Secuencia histórica
Descripción	Descripción
Causalidad social	Explicación
Valoración ética	Valoración ética

Si bien la formación de los conceptos históricos pertenece a una dimensión psicológica —considerada como el objeto de estudio de esta investigación—, aparece siempre en relación con los problemas teóricos que aquejan a la historia como disciplina, pues son dimensiones que no sólo se relacionan, sino que se alimentan mutuamente.

Estas dimensiones propiamente históricas y psicológicas corresponden a una relación existente entre el desarrollo filogenético y el ontogenético del conocimiento, lo cual constituye un punto de partida tanto para la psicología genética de Piaget, como para la teoría histórico cultural. Lo que varía es la manera de concebir dicho proceso.

En términos generales, se encontró que los jóvenes de secundaria tienen poco cimentados los conceptos cronológicos, descriptivos, explicativos y valorativos pues cometieron errores que se supondrían ya superados desde la psicología genética. Cabe aclarar dos cosas: 1. Salvo algunas diferencias, los tres alumnos de este nivel respondieron de manera homogénea y 2. si bien las evaluaciones tenían tres fases con sus respectivas ayudas, no existió diferencia en las respuestas obtenidas en cada una de ellas. A continuación se presentan los resultados.

Secuencia histórica. Respecto a la *secuencia*, todos tuvieron como certeza que la prehistoria era la primera de las épocas históricas y la Revolución Mexicana la última según la prueba aplicada; sin embargo, en relación con los demás periodos, sólo la alumna BS logra continuar con un acomodo correcto en las siguientes dos etapas, con el único error de considerar que primero se conquistó México y después fue descubierto por los españoles.

Los otros alumnos, ordenaron de manera equivocada el resto de los periodos. Al menos en esta categoría, parece que la postura piagetana no coincide con las respuestas de los adolescentes como se percibe en el cuadro 2.

Cuadro 2. Secuencia histórica de alumnos que terminaron el tercer grado de secundaria

Alumno AS	Alumna BS	Alumno CS
Prehistoria	Prehistoria	Prehistoria
Descubrimiento de América	Cultura Romana	Descubrimiento de América
Conquista de México	Edad Media	Conquista de México
Edad Media	Conquista de México	Independencia de México
Cultura Romana	Descubrimiento de América	Cultura Romana
Independencia de México	Independencia de México	Edad Media
Revolución Mexicana	Revolución Mexicana	Revolución Mexicana

AS = Alumno de secundaria con un desempeño mínimo aceptable en calificaciones.

BS = Alumna de secundaria con un desempeño bueno.

CS = Alumno de secundaria con un desempeño excelente.

Descripción. En relación con la categoría de la *descripción*, las respuestas eran de tipo nacionalista, resaltando las cualidades del héroe, más que del hecho histórico en sí mismo, como a continuación se presenta.

Adolescente (Ad): De la independencia de cómo fue cuando don Miguel Hidalgo... nos liberó de la represión que teníamos, cuál fue su lucha, la vida de él cuál fue y cómo pudieron combatir ese problema y a lo que veo, cuando lo fusilaron y varios personajes que participaron en esa iniciación de independencia.

Entrevistador (E): ¿Tú sabes contra quién era esta guerra?

Ad: Españoles que se querían apoderar de nuestras tierras, de todos nuestros tesoros. (Alumno AS)

En el caso de la alumna BS, se obtuvo mayor cantidad de datos respecto al tema en cuestión, aunque confusos y desordenados tanto en sucesos como en personajes, pero además carente de un concepto global que articule de manera ordenada el fenómeno de la Revolución Mexicana, como se muestra a continuación.

Ad: Creo que este es Venustiano Carranza... en la batalla de Puebla el 5 de mayo, se hicieron los inventos de la humanidad, este es Emiliano Zapata...

E: Si está Emiliano Zapata y Venustiano Carranza, ¿de qué estaremos hablando? *//se obtiene un silencio como respuesta//* ¿has oído hablar o estudiado de la Revolución Mexicana?

Ad: He estudiado pero no me acuerdo...

E: ¿De qué te acuerdas? *//silencio//* ¿quiénes contra quiénes peleaban o por qué peleaban?

Ad: Nada más he oído de la Revolución Mexicana, cuando... las fechas, pero no me acuerdo... nunca me he puesto a estudiarlas... también estuvo el plan de Ayala, de San Luis, de Ayutla... y luego las tres garantías.

E: ¿Cuáles eran esas tres garantías?

Ad: Independencia, unión y... ¿igualdad?... El plan de Iguala fue firmado por Iturbide... (Alumna BS)

Para el alumno CS, significó una descripción de hechos, dando idea de una consecuencia incipiente, al relacionar el descubrimiento de América con la conquista del nuevo continente.

Ad: Es Cristóbal Colón del descubrimiento de América... no me acuerdo cómo se llamaba el rey y la reina... contrataron a Cristóbal para descubrir nuevas tierras, le dieron dinero, bueno, no dinero, monedas de oro, joyas, le dieron tres como barcos las carabelas, la Niña, la Pinta y la Santa María y Cristóbal Colón descubrió América y fue otra vez con los reyes de España y fue y platicó y así es como fueron los españoles a conquistar América. (Alumno CS)

Sin embargo, en el tema de la Revolución Mexicana confundió la respuesta, ya que mezcló desde un inicio este periodo con el de independencia, tanto en personajes como en los periodos históricos y sus *posibles explicaciones*.

Ad: Independencia de México, no, Revolución Mexicana... no, se me confunden...

E: ¿La independencia y la revolución?

Ad: ¡Ey!, se me confunden... a ver, no la independencia es ser independientes, entonces fue la revolución.

E: ¿Qué sabes de la revolución?

Ad: Los protagonistas que lucharon para defender esta tierra fueron Porfirio Díaz y varios más que la neta no me acuerdo de sus nombres y pelearon hasta tratar de quedarse con las tierras y había una señora que se me hace era la corregidora, que le hicieron un monumento en Querétaro y esa señora fue una pieza muy importante en la Revolución Mexicana.

E: Y ¿contra quienes peleaban?

Ad: Se me hace que eran... españoles no eran... no me acuerdo si eran españoles, pero total pelearon para que no los conquistaran en ese tiempo. (Alumno CS)

Explicación. Respecto a la *explicación de los hechos*, se observa que los sujetos evaluados tienen una serie de ideas imprecisas, porque están presentes elementos que podrían dar cuenta de una mejor comprensión histórica, pero la relación entre éstos es errónea.

E: //referente a la conquista de México// ¿Por qué ganaron los españoles?

Ad: Yo me imagino que por el armamento. Más que nada, aunque también aquí las estrategias y todo. Por el hecho de que ellos tenían más armas que las personas éstas, estrategias y explotaban demasiado a la gente y la acomodaron a su grupo o así. (Alumno AS)

En esta temática —la conquista de México—, se observa una secuencia vaga de relaciones causales que van desde la mayor cantidad de armamento, hasta explicaciones de por qué se motivó el conflicto entre ambas partes, cuando la pregunta giraba en torno a las causas de la victoria española.

En el caso de la revolución, se presenta un tipo de respuesta más general, pero igualmente impreciso, pues si bien queda claro que luchaban «por algo», parece no saber qué es eso por lo que luchaban.

Ad: La revolución, ¿verdad?

E: ¿Sabes por qué fue?

Ad: La verdad no recuerdo bien, pero más bien unas ideas ahí.

E: ¿De qué te acuerdas?

Ad: El hecho de haber luchado por algo, las vidas que se sacrificaron en vano, este... los avances y más que nada estaban luchando por un motivo.

E: ¿Sabes cuál era ese motivo?

Ad: No, pero la idea que luchaban por algo.

E: Suponiendo que fueran españoles, ¿por qué crees que peleaban?

Ad: No sé, por una mejor vida... otro gobierno, injusticias, pues diferentes así... (Alumno AS)

Para la adolescente, se presenta nuevamente la lógica aritmética de mayor o menor cantidad de armas, lo cual es incorrecto, porque según Lameiras (1994) lo que influyó fueron las cualidades del armamento que permitía una mayor destrucción contra sus oponentes⁶.

E: ¿Por qué perdieron la guerra los indígenas contra los españoles?

Ad: Creo que porque no tenían suficientes armas y nadie había llegado a su territorio para quitárselos. (Alumna BS)

Valoración ética. Ninguno de los sujetos fue capaz de emitir juicios ni tomar postura sobre la relación hombre mujer a través de la historia. Sólo el alumno AS, se atrevió a dar su opinión de los hechos históricos exclusivamente.

E: ¿Algo más que sepas de los aztecas?

Ad: De su forma de vivir y eso. Creo que sacrificaba a su mismo pueblo para complacer a los supuestos dioses y pues los cuales según ellos creían que estaban agradecidos de ellos y los alababan haciéndoles templos y dioses.

E: ¿Y tú qué piensas de eso?

Ad: Pues que en parte está bien creer en algo, pero el hecho de no afirmarlo, como que también no los lleva a ningún lado, y pues exageraban en el hecho de hacerle las tumbas y sacrificar a las personas y todo eso. (Alumno AS)

⁶ Para mayor detalle sobre esta interpretación, vea Lameiras, J. (1994) *El encuentro de la piedra y el acero*. El Colegio de Michoacán, Zamora.

¿Qué ocurrió con los conceptos históricos de los casos analizados? Se encontró un desfase respecto de los saberes filogenéticos. Una posible explicación apunta a las características mentales propias del adolescente y otra, a las formas de enseñanza.

En el caso de la primera explicación, esto es la capacidad mental para manejar este tipo de conceptos, existe una controversia sobre la edad conveniente para abordar la historia. Asensio y Pozo (citado en Álvarez, 1987) afirman que es difícil manejar nociones de tiempo histórico y que no hay un consenso sobre la edad de los niños para manejar dicha noción, pues igual varía entre los once y dieciséis años.

Sobre la forma de organizar la enseñanza de la historia, tampoco hay acuerdo para incluirlo como contenido de estudio en las escuelas, pues mientras en distintos países europeos no la consideran una asignatura académica durante toda su formación básica (Pluckrose, 1993), en México se plantea como disciplina obligatoria desde la primaria.

Lo anterior permite vislumbrar que la enseñanza y el aprendizaje de la historia no son tan obvios, ya que los investigadores antes citados se han ocupado de estudiarlo y tampoco tienen evidencias definitivas sobre estos cuestionamientos, por lo que resulta necesario continuar con esta línea de investigación en distintos niveles. La presente obra tiene la intención de abordar una parte de este amplio campo de conocimiento.

Ahora bien, ¿cómo son estos conceptos históricos en los niños de primaria? En este caso hubo más heterogeneidad de respuestas en comparación con los alumnos de secundaria; sin embargo, dentro de las regularidades se mostró mayor precisión en la secuencia histórica y la descripción de hechos, pero igualmente con dificultades para la explicación y/o valoración ética. El papel de las ayudas influyó más significativamente en este grupo de alumnos. Por todo lo anterior, se muestran los resultados con mayor detalle.

Secuencia histórica. Dos de los tres niños de primaria acomodaron de manera correcta las imágenes con base en la secuencia histórica. Únicamente la niña BP presentó una inversión respecto al descubrimiento de América y la conquista de México. Sólo el niño AP no mostró orden alguno en los hechos históricos como aparece en el cuadro 3.

Cuadro 3. Secuencia histórica en niños de sexto de primaria

Alumno AP	Alumna BP	Alumno CP
Conquista de México	Prehistoria	Prehistoria
Prehistoria	Cultura Romana	Cultura Romana
Independencia de México	Edad Media	Edad Media
Descubrimiento de América	Conquista de México	Descubrimiento de América
Cultura Romana	Descubrimiento de América	Conquista de México
Revolución Mexicana	Independencia de México	Independencia de México
Edad Media	Revolución Mexicana	Revolución Mexicana

AP = Alumno de primaria con un desempeño mínimo aceptable en calificaciones.

BP = Alumna de primaria con un desempeño bueno.

CP = Alumno de primaria con un desempeño excelente.

Como se observa en este rubro, las respuestas presentadas por los alumnos de primaria son más precisas en relación con las vertidas por los chicos de secundaria ¿por qué se presentan estos cambios?, ¿acaso es una evidencia más que confirma la primacía de los medios sobre la madurez mental?

Descripción. Para el niño CP, lo más significativo fue una versión resumida de la prehistoria, centrada en las primeras personas, pero complementada con información del origen de la tierra debido a que corresponde a la misma temática.

E: ¿Qué sabes de cómo vivía antes la gente?

Niño (No): Pues la gente antes no se establecía en un solo lugar, eran nómadas, que andaban de un lugar para otro y andaban por grupo y andaban por un lugar estrecho entre América y Asia que se llama el estrecho de Bering. Todavía existe, pero estaba más estrecho como antes porque dicen que la tierra se va separando centímetros por año y que la tierra estaba formada por una sola tierra y se llama pangea y era una sola masa y si nos ponemos a pensar y los armamos como un rompecabezas, encaja perfectamente.

E: Eso es de la tierra, pero de las personas, ¿qué sabes?

No: Que han ido evolucionando poco a poco, y el parentesco donde venimos de los simios y hay un simio que dicen que se encontraron hace millones de años que se llama australopitecus ramidos y que también se llama Lucy.

E: Eso ¿cómo lo aprendiste?

No: Por el maestro, pues no viene en el libro de sexto grado y luego lo habíamos visto en otros años y en el libro de ciencias naturales en las primeras lecciones. (Alumno CP)

Se observa además que la fuente de referencia principal son los libros de texto y las clases de la escuela, así como un sentido cíclico de los contenidos. No muestra error en sus descripciones, lo que indica que ha internalizado bien la información en su mente, sin embargo, llama la atención que si bien la descripción de hechos es correcta, no existe explicación o valoración sobre ello.

El alumno AP continúa mezclando distintos personajes de épocas que no corresponden entre sí. Como se muestra en la viñeta siguiente. Hay una confusión entre mayas con aztecas, pero salvo estos cambios de unos personajes por otros, la narración se apega con lo revisado en los libros de texto.

E: Aquí hay unos dibujos a ver si te acuerdas de algo más.

No: Cuando llegaron los españoles..., un español mató a un maya y tenía la sangre roja y... entonces mataron a todos los mayas... entonces estaba y todo lo que era maya quedó puro español, ya no estaba a paz y todo eso, ya gobernó todo y tenía grandes barcos y gobernó todo los españoles. Y tenían grandes barcos y después de eso Benito Juárez descubrió América, pero era otro continente. No estaba seguro si era América y don Benito Juárez estaban desnudos los que vivían ahí. Llegó y clavó la bandera de España y en ese momento empezó a quedarse los españoles en ese lugar y empezaron a hacer todo para quedarse a vivir ahí, y ahí se quedaron. (Alumno AP)

Lo que evidencia el final de su respuesta, es que independientemente del nombre del descubridor del continente americano, señala que ocurrió *después* de la guerra entre españoles y «mayas», lo que distorsiona la secuencia de hechos, pues es equivocado que Benito Juárez haya «descubierto América».

A la alumna BP se le presentaron tres ayudas: la primera fue el apoyo de la lámina que sirvió para tomar conciencia que antes existía «mucha lucha en el mundo», así como algo sobre descubrimientos en barco; en la segunda, se le ofrece el nombre de los grupos involucrados; y una tercera fue mencio-

nar el tema abordado en los libros de texto. Las dos últimas ayudas no resultaron adecuadas porque no las emplea en su descripción. En este sentido, se clarifica que una ayuda para convertirse en zona de desarrollo proximal, debe ser utilizada por la persona a quien pretende ayudarse.

E: Te voy a mostrar unas imágenes a ver si te acuerdas de algo más. Y dime si te acuerdas de algo.

Niña (Na): Antes había mucha lucha en el mundo, por descubrir cosas... antes era diferente la ciudad, o sea no eran igual las casas que ahora son aquí. Antes para gobernar una ciudad o algo, tenían que ser un emperador o un jefe de algo, y puros grupitos que había y así iban trabajando y trabajando hasta que obtenían lo que querían y antes se descubrían las islas por medio de los barcos.

E: ¿Sabes algo de los aztecas?

Na: Sí, he escuchado algo.

E: ¿Qué has escuchado de los aztecas?

Na: //Silencio//

E: ¿Y de la conquista de México?

Na: No.

E: ¿Sabes quiénes son estos? *//señala a una imagen representando a un grupo de aztecas y conquistadores españoles luchando unos contra otros//*

Na: //Silencio//

E: Son los aztecas y españoles, pero ¿sabes por qué peleaban?

Na: No.

E: ¿Crees que tengan relación estos señores con nosotros?

Na: Pues sí porque como somos de diferente raza, ellos son de sangre como indígena y azul, y nosotros somos de otra sangre.

E: ¿Crees que somos descendientes de aztecas o de españoles?

Na: De ninguno. (Alumna BP)

La consecuencia de esta relación entre dos culturas, es vaga y desconectada de la relación entre sangre y la formación de un nuevo pueblo producto de la fusión de ambas tradiciones, de ahí que cuando se le hace la pregunta directa de descendencia, la respuesta es negativa.

Para el niño CP, la ayuda de las láminas, significó mejorar su precisión descriptiva, pero sin relación entre causas y consecuencias aún de las leyendas memorizadas, por ejemplo los personajes mencionados en la fundación de la ciudad de Roma.

No: La leyenda de Rómulo y Remo que dicen que su madre los echó a un río, en una canasta y una loba los adoptó y es una leyenda que me gusta mucho.

E: ¿Y sabes qué hicieron esos niños luego?

No: No recuerdo.

E: ¿Qué más recuerdas?

No: Sé que en el coliseo de Roma, hacían un concurso de gladiadores y había un lugar especial para el rey y todos los demás eran espectadores y había gladiadores en una pista y ahí luchaban hasta matarse o luchaban también contra leones.

E: ¿Y cómo lo sabes?

No: Hay cosas que nos dejan de tarea y vienen en el libro de quinto. (Alumno AP)

Como vuelve a ser acertada la descripción y llena de detalles —no así su relación causal—, se le cuestiona sobre la fuente de sus saberes, a lo que surgen nuevamente las actividades escolares así como el libro de texto gratuito.

Explicación. En este rubro, los niños de primaria manejaban interpretaciones de tipo explicativo o valorativo incipientes y siempre en función de que el entrevistador lo señalara. A continuación se presentan algunos ejemplos.

E: ¿De qué te acuerdas sobre esto de la historia?

No: De que Venustiano Carranza era un presidente de la Revolución Mexicana, hizo una guerra y peleaba con todos los enemigos que podía como Benito Juárez, este... Álvaro Obregón, Elías Calles, Vasconcelos, todos esos peleaban por tener una presidencia y que la historia era como cuando inventaron el ferrocarril, los primeros ferrocarriles, el telegrama lo inventaron, el radio, la... ¿cómo se llama esta?... la energía... todo eso, y fueron grandes inventores que inventaron la tecnología que, nomás que ahora es cosa más adelantada por-

que en aquellos tiempos no tenían tanta mecánica como este... el que inventó un aparato que... (Alumno AP)

Aquí se observa que se mezclan personajes de distintos pasajes de la historia de México —desde la época de la Reforma, la Revolución Mexicana, hasta el periodo posrevolucionario, por ejemplo— que no coincidieron en el tiempo, pero el aspecto a resaltar es que el alumno evidencia que todos entran en una misma lógica: un deseo por alcanzar la presidencia y que para lograr tal propósito, se generaban guerras. Además se muestra una especie de agregado «cultural» sobre invenciones tecnológicas como elemento inconexo.

Por otro lado, para la alumna BP, lo más importante fue la distinción del *género en el trabajo* entre niñas y niños por lo que parece que el género sí influye para la toma de conciencia de este tipo de contenido. Respecto a la concepción de cambios históricos, resalta una idea de progreso y bienestar en relación con la vida pasada.

E: ¿Sabes cómo vivía hace mucho tiempo la gente?

Na: Pues no sé mucho, pero antes era muy diferente a lo de aquí, porque antes los niños y las niñas trabajaban en diferente lugar, las niñas en una parte y los niños en otra. Y antes era la pobreza mucho de que no había trabajo y todo eso, que no había tantas oportunidades más reducidas como las que hay ahorita. Y que las escuelas eran diferentes, eran más reducidas y casi no había casas grandes y todo eso. (Alumna BP)

En la última parte de la respuesta se observa una idea de pobreza o estrechez económica reflejada en el tamaño de las escuelas y casas, infiriéndose que en la actualidad la mayoría de las personas viven en casas grandes y asisten a escuelas de las mismas dimensiones. Su significado del pasado, es que fue peor que la actualidad.

En algunos casos la explicación se relacionó con situaciones emocionales y de carácter subjetivo expresada en la tendencia a concebir la bondad de los habitantes prehispánicos sobre los invasores extranjeros en una visión maniqueísta de los hechos.

E: Oye y ¿por qué los españoles mataban a los mayas?

No: Pensaban que no eran de su sangre, les tenían odio, coraje, envidia y entonces los mayas eran muy tranquilos y no les hacían nada, nomás cuando llegaron, se pelearon contra los españoles. Y no podían porque ellos ya tenían espadas y ellos nomás hachas y todo... entonces los mayas iban cayendo uno por uno y los españoles los iban matando y los españoles tenían odio en su corazón y mataban a todos los mayas. (Alumno AP)

En la siguiente situación, la niña tampoco escapa al carácter personalista de la interpretación entre presentismo y una especie de «tener ganas de viajar», sin un contexto social al respecto. Finalmente, al cuestionarle el por qué Cristóbal Colón hacía estos viajes, menciona una respuesta vaga y amplia.

Na: Le gustaba mucho viajar por el mundo, saber de las cosas y todo... entonces a él lo llamaron los reyes a decir que querían saber más y todo eso... entonces él iba en busca de una tierra pero no sabía de cuál... entonces él llegó a una tierra y la nombró América.

E: ¿Por qué quería él hacer eso, tú sabes?

Na: No sé... por querer conocer más... viajar y todo eso... (Alumna BP)

Por su parte el alumno CP al preguntarle por una de las razones de lo que él mismo describió, es decir, las peleas en el coliseo romano, la respuesta fue una negativa simple.

E: //Referente a las peleas de los gladiadores en el coliseo romano// ¿Por qué peleaban?

No: No sé. (Alumno CP)

Valoración ética. La valoración ética fue otro de los conceptos estudiados con dos vertientes, una relativa al género, pero otra era independiente de éste. El niño es capaz de ejercer un criterio moral calificando de negativa la guerra y sometimiento del pueblo español del siglo XVI sobre pueblos prehispánicos, sin embargo, dicha valoración está basada nuevamente en este personalismo de gentes buenas y malas y como las primeras no son violentas, no merecen ser violentadas.

E: ¿Qué piensas de los españoles que mataron a los mayas por las razones que comentas?

No: Porque los mayas no les hicieron nada y no los atacaron, ni nada y los españoles llegaron y les destrozaron todas sus casas y sus terrazas.

E: ¿Y tú qué piensas de eso?

No: Pienso que estuvo mal.

E: ¿Por qué?

No: Porque en una ocasión los españoles eran malos y los mayas eran buenos pero como les daba envidia, que los mayas tenían sangre morada y los españoles la tenían roja y no les gustaba y los mataban a puños golpes o a espadas y eso estuvo muy mal y los dejaban tirados porque al principio los mayas no les habían hecho nada. (Alumno AP)

En estas valoraciones, se muestra implícitamente una cultura pacífica aunque distorsionada, pues los pueblos indígenas de esa época eran guerreros también.

Respecto a las relaciones de género, fue significativo para el alumno AP el papel desempeñado por las mujeres y su lucha para progresar en un mundo que fue dominado durante siglos por los varones. Se quedó fijada la imagen de que eran relaciones desiguales contra ellas, sin embargo, no fue la primera información que refirió, se necesitó preguntarle directamente para que lo considerara en su respuesta.

E: ¿Sabes algo de las mujeres de ese entonces?

No: Una vez el maestro nos dijo que las mujeres no podían votar por los derechos humanos, que en un año que ellos tomaron y se hicieron maestras, enfermeras, doctoras, licenciadas, de todo y desde esa parte ya no se dejaron y en el otro año que pasó, ya podían votar por los derechos humanos, que ya no las golpearan y que como antes a las mujeres las golpeaban los hombres, ahora ya reciben respeto y las mujeres fueron una cosa importante porque les ayudaron a todo ciudadano, desde los mayas y todos los que vivían ahí. Sirvieron para algo.

No: A las mujeres las trataban muy mal, las golpeaban se vendían sus cuerpos, pensaban que era muy bien eso... (Alumno AP)

Para la niña fue una continuación de lo ya expresado, con mayor precisión, pero redondeando la misma idea de su compañero y de ella misma en otros rubros. El maestro aparece como la fuente de referencia de tal conocimiento.

E: ¿Sabes cómo vivían las mujeres en ese entonces?

Na: No podían votar y no era igual que aquí, no había las mismas oportunidades, eran todas para los hombres porque eran más fuertes y sabían más y todo eso.

E: ¿Y cómo sabes eso, de que antes era distinto para las mujeres que para los hombres?

Na: Pues me lo han comentado mucho.

E: ¿En dónde o quiénes?

Na: El maestro... ha comentado mucho de la historia y me llamó mucho la atención saber de eso. Y él me platicó que las mujeres no tenían las mismas oportunidades que los hombres, que ellas no podían votar o no podían trabajar en cosas así de empresas y todo eso. (Alumna BP)

Llama la atención en este grupo de primaria, que para el niño CP prácticamente el papel de la mujer pasó desapercibido en los distintos temas.

E: *//Esta fue una pregunta y respuesta de distintas épocas y acontecimientos históricos//* ¿Sabes algo de las mujeres de ese entonces?

No: No. (Alumno CP)

En la única ocasión que pudo reconocer la participación de la mujer fue cuando se le preguntó por el tema de las brujas, tema del que tenía una concepción negativa y mágico-animista.

E: ¿Has oído hablar de las brujas?

No: Sí.

E: ¿Qué sabes?

No: Que empezaron en Inglaterra y que las buscaban mucho porque hacían mala a la gente y cuando las encontraban, si no las quemaban, las metían en una hoguera donde tenían que decir la verdad porque eran brujas y que las

llevaban a hacer todo eso, pero eso les servía a ellas para seguir investigando y no nomás matarlas así para seguir buscando y matarlas. (Alumno CP)

Nuevamente su descripción detallada suele ser acertada sobre el origen de la brujería en Inglaterra por ejemplo, sin embargo, se queda en esta visión de persecución y castigo contra estas mujeres.

Ahora, de estos saberes, ¿qué opinión tienen al respecto? Se encontraron respuestas de desaprobación, basadas en la influencia judeo-cristiana.

E: *//Respecto a que trataran mal a las mujeres//* ¿Por qué era mal?

No: Porque les faltaba el respeto a Dios, les vendían el cuerpo y luego una mujer se acercó a Jesús, una mujer que vendía su cuerpo y se hincó y con su labio y sus lágrimas le limpió los pies a Jesús y les dijo que era muy malo que vendieran su cuerpo, que mejor hicieran otra cosa... que castigaban a Jesús y desde entonces, ya no vendían su cuerpo.

No: Las maltrataban, las dejaban tiradas, las dejaban encerradas en cuevas.

E: ¿Y tú qué piensas de eso?

No: Que los romanos hicieron cosas muy malas, tratar mal a las mujeres, podían hacer una cosa mejor, como Adán y Eva. Ellos hicieron a todos, entonces la mujer fue una cosa muy importante pa' todos en Roma. (Alumno AP)

No obstante, parte de la respuesta se ubicó fuera del contexto histórico del cristianismo y la postura del chico se tornó un poco ambigua: por un lado estaba a favor de los derechos de las mujeres en ese camino de emancipación, mientras que por el otro, consideraba que habían descuidado su hogar y el haber participado en la revolución las había hecho ser «muy maldosas».

E: ¿Qué piensas de las mujeres que fueron a la guerra al igual que los hombres?

No: La mujer en un principio no tuvo que ir, pero después defendían a sus familiares y los hombres las enseñaban, y como les enseñaban eran muy maldosas, pero antes eran muy buenas así que les hacían de comer a los hombres, pero quisieron hacer la guerra, servir a la patria. En una ocasión, pienso que estuvo bien, porque había presidentas de las mujeres y se defendía la mujer para que los hombres no las maltrataran, pero estuvo en una vez mal porque si la mujer se hubiera quedado en su casa, no le hubiera pasado nada. Se quedara

mejor con el hombre sirviéndole y todo, pero la mujer tiene también sus derechos, que no la traten mal, no debe que ser como ahora... casi las mujeres hacen lo mismo que los hombres, ya son mecánicas, ya son camioneras, ya son... de todo, ya son gobernadoras, de todo eso que los hombres ya son. (Alumno AP)

Al final parece resolver el debate consigo mismo enfatizando más los logros que los perjuicios de esa actitud. Sobre el papel de las brujas, trató de mantener una postura relativamente neutral al considerar que había «buenas» y «una mala», pero se repite esta idea mágica que algunos atribuyen sólo a los niños más pequeños.

E: ¿Y de las brujas?

No: Hacían magia buena y magia mala y la mala embrujaban a hombres y mujeres para que se murieran y la magia buena, les hacían cosas increíbles que no podían imaginarse y había una bruja mala que mataba a los hombres que quería ella.

E: Entonces ¿sí existieron?

No: Sí. (Alumno AP)

Sobre la desigualdad de oportunidades y distinción social de las actividades entre hombres y mujeres, la niña considera y justifica que deben mantenerse, con ciertas restricciones esas diferencias, sobre todo las relativas a la fuerza física en el trabajo.

E: Y ¿tú qué piensas de todo eso?

Na: Por una parte estaba bien y por otra no, o sea por una parte estaba mal porque somos seres humanos y debemos tener las mismas oportunidades que los hombres y por una parte estaba bien, porque somos más débiles y no aguantamos trabajos pesados y eso...

E: ¿Piensas que para ir a la escuela, se ocupa ser fuerte?

Na: Para la escuela, todos podemos aprender lo mismo.

E: ¿Te referías entonces al trabajo?

Na: Sí. (Alumna BP)

Visto en un proceso evolutivo, la alumna termina creyendo parte de las versiones oficiales donde se omiten por lo general temas e imágenes de las mujeres y su papel en la sociedad a lo largo del tiempo como a continuación se muestra.

E: Para que haya ocurrido todo esto, ¿crees que fue importante el papel de la mujer o no?

Na: Pues por una parte no porque no trabajó mucho en todo esto, no participó mucho... conforme fue pasando el tiempo fue siendo más participativa y trabajó lo que era ayudar y todo... (Alumna BP)

Párrafos arriba se mencionaba lo sorprendente de que el niño CP considerara como real la existencia de las brujas, pero además hace una valoración ética negativa al afirmar que merecían incluso la muerte.

E: ¿Y tú piensas que sí existieron esas brujas?

No: Yo digo que sí.

E: ¿Y qué piensas de que las mataran, se lo merecían?

No: Pues sí, porque hacían puros males a la gente y luego que usaban, en calderas, como en las caricaturas con sus gatos negros y unos monitos que les picaban, les dolía. (Alumno CP)

Ante estos primeros acercamientos, se observa que hay una clara diferencia entre los conceptos formados por los chicos de primaria y de secundaria, estando más estructurados y articulados los primeros, al menos en un sentido secuencial y descriptivo, por lo que la hipótesis de que es la edad en su sentido de maduración lo que determinaría *per se* un mayor desarrollo de los conceptos históricos a estudiar, es cuestionable con base en los casos estudiados.

Por otro lado, si bien los alumnos de primaria recordaron más detallada y estructuradamente los contenidos de historia que los de secundaria, ambos tenían características descriptivas principalmente, por lo que elementos tan importantes como causalidad o valoración se encontraban disminuidos.

Si no son las características madurativas las que determinan el desarrollo de conceptos históricos, entonces queda como segunda hipótesis de trabajo la de los medios y mecanismos educativos para incorporarlos.

Ahora bien, de acuerdo con esta investigación y los acercamientos con niños de primaria y secundaria, ¿será posible que niños mexicanos de preescolar puedan desarrollar estos protoconceptos históricos? Y en caso afirmativo, ¿qué posibles estrategias pueden implementarse para tal finalidad? La respuesta a estas preguntas aparece en los capítulos IV y V.

Los propósitos de este estudio son dos: primero, aclarar algunos puntos sobre el origen y desarrollo de los protoconceptos históricos en su relación con la influencia escolar; y segundo, conocer las relaciones causales en dicho proceso, lo cual permitiría a la escuela asumir su papel de eje rector en la formación intencionada de procesos mentales, facilitando a los sujetos el acceso a la historia.

Por todo esto, las preguntas que guiaron esta investigación fueron: *¿Cómo son los protoconceptos históricos en niños de tercer grado de preescolar? ¿Cómo son los procesos pedagógicos en la formación de protoconceptos históricos en niños de preescolar?*

Estas respuestas pueden arrojar luz al origen y desarrollo de los conceptos históricos en el nivel básico de la educación mexicana.

Finalmente, de no considerarse la formación de protoconceptos históricos en el nivel preescolar se estaría afectando a una cantidad de niñas y niños jaliscienses similar a las cifras del ciclo escolar 2002-2003 con 239,633 alumnos (SEJ, 2004); y a nivel nacional el impacto es todavía mayor considerando la obligatoriedad del nivel preescolar como parte de la educación básica, según la reforma constitucional a los artículos 3º y 31º en noviembre de 2002 (SEP, 2004).

Con la intención de aclarar este panorama, la presente investigación propone la necesidad de abordar el aprendizaje de la historia desde el nivel preescolar, para formar *protoconceptos históricos* que permitan a su vez establecer cimientos mentales en la internalización y perfeccionamiento posteriores en este campo de conocimiento.

Para entender con mayor precisión en qué contexto se plantea el presente estudio, es necesario ver la propia transformación histórica de la educación preescolar en el mundo y en México tanto en su sentido técnico, como institucional.

I. Historia de la educación preescolar

Génesis

De acuerdo con Carretero y otros (1992), las primeras conceptualizaciones del nivel preescolar con relación a los sistemas educativos, corresponde a Aristóteles en la antigua Grecia, quien ya hacía la división entre el nivel formal y el previo, pero ambos necesitaban de atención y actividades especiales.

Aristóteles planteaba ya una división entre niños de dos a cinco años y los de cinco a siete. A los primeros les demandaba que estuvieran activos mediante el juego, pues consideraba que aún no se podían ocupar del desarrollo de su intelecto (Carretero y otros, 1992).

El periodo de los cinco a los siete era para acostumbrar al niño a las actividades que desempeñaría posteriormente en el sistema educativo griego, en un sentido de observación que preparara el terreno cuando fuera necesario asumir ciertas responsabilidades. Era una observación a la espera de actuar en un futuro cercano.

Durante el imperio romano, en el primer siglo de la era cristiana, Marco Fabio Quintiliano plantea un dilema que será retomado durante varios periodos históricos. Proponía que un niño podía comenzar con la iniciación de la lecto-escritura a manera de juego.

En el siglo XVII Comenio retoma estas ideas sobre prelectura y pre-escritura para niños entre cuatro y seis años, pero va más allá al proponer que se les enseñe de todos los conocimientos: física, geometría, geografía, *historia*, entre otros. Su planteamiento es de carácter sistemático, pero lo deja en manos de las madres, de ahí el nombre de su propuesta: *escuela materna*.

Durante el siglo XVIII surgen en Inglaterra las denominadas *Dame Schools*, mujeres dedicadas a cuidar niños de manera institucional semiformal, con la

intención de que aprendieran oraciones, juegos y algunas nociones de lectura, escritura y cálculo (Carretero y otros, 1992).

El origen de los modelos preescolares en el mundo propiamente como un sistema educativo formal, se remonta a Inglaterra en 1816 con la creación del primer «párvulos» por parte de Robert Owen quien creó un centro para que permanecieran los niños de los trabajadores mientras éstos cumplían con sus labores. En 1820 se creaba en Londres la segunda escuela y finalmente se extendió por toda Inglaterra a lo largo de los demás condados y colonias inglesas como la India (Castillo y otros, 1980).

Se buscaba sustituir temporalmente las funciones de crianza de la familia y especialmente de la madre. Más allá de la simple sustitución de una persona por otra, lo que pretende es sustituir el papel social que está tradicionalmente ligado a la mujer como madre (Castillo y otros, 1980).

La crianza, entendida como un tipo específico de educación, corresponde a la transición de hábitos, valores y actitudes respecto a las cualidades necesarias para resolver los problemas de la vida cotidiana.

Se distinguen dos tipos básicos de educación preescolar en la historia: El jardín de niños y el parvulario. En el caso de los jardines de niños europeos, se ubican con la creación de los *Kindergarten* por parte de Fröebel en 1840. La concepción es poner como centro de atención al propio niño para desarrollar sus habilidades generales.

Mientras que las escuelas de párvulos, estaban más enfocadas a adaptar al niño a las actividades propias del sistema escolar de educación básica, los *Kindergarten* se concibieron como hogares sustitutos temporales para los niños ante la imposibilidad de que las madres estuvieran en condiciones mínimas de atenderlos como son tiempo, espacio y una atmósfera de confianza y seguridad para que el niño jugara y se desarrollara (Castillo y otros, 1980).

Actualmente, ambos sistemas comparten características comunes por lo que resulta difícil hacer una distinción tajante al respecto. Muñiz (citado en Castillo y otros, 1980) señala cinco puntos básicos para ambos: hábitos de limpieza, desarrollo de la personalidad, desarrollo de una actitud social, habilidades de comunicación y conocimiento del propio niño.

Sobre la base de estos puntos, podría mencionarse que el sistema educativo preescolar ha mantenido algunas funciones, pero ha incorporado otras. La más obvia, es el cuidado de niños ante la ausencia de papá o mamá en el

hogar, sin embargo, se ve cómo se incorporan otras que podrían denominarse propias de las instituciones tales como la «actitud social» —objetivo de adaptación a la convivencia con otras personas—, el conocimiento del propio niño o el desarrollo de la personalidad, que están en función de parámetros sociales adaptativos propios de la psicología.

Los hábitos de limpieza parecen ser una parte del modelo tradicional del preescolar, que bien puede hacer cualquier persona sin necesidad de una formación profesional. Sin embargo, las habilidades y necesidades técnicas mencionadas en el párrafo anterior, demandan una formación técnica especializada para llevarlas a cabo.

Educación preescolar en México

De acuerdo con Valle (2001), la historia de la educación preescolar en México tiene varios periodos. El primero de ellos, ubicado en la época prehispánica cuando los padres a través de la educación no formal, transmitían valores tanto de género como para fomentar actividades que facilitaran su desempeño para la vida adulta.

En este sentido, se esperaba que los niños fueran guerreros y las mujeres se dedicaran a actividades domésticas, manufactura de cerámica y ropa en los telares, por lo que se les otorgaban pequeños escudos y lanzas a los varones, mientras que a las niñas telares en miniatura. Muestra de ello son juguetes de figuras humanas hechos de arcilla o barro, en los cuales se representaban a hombres y mujeres a manera de muñecos⁷. Resalta la importancia de la cultura oral en la educación prehispánica reflejada en sus distintas formas de educación (Díaz Vega citado en Valle, 2001).

En el periodo colonial se inserta una cultura basada en la lecto-escritura, donde tuvieron que mezclar texto e imágenes con la intención de formar puentes entre ambas culturas de manera paulatina. Dicha cultura escolar estaba centrada principalmente en las instituciones religiosas del catolicismo, por lo que las imágenes eran utilizadas para la evangelización de los

⁷ Se encuentran en el museo Rafael Coronel en Zacatecas. Son muñecos que miden de 10 a 30 cm aproximadamente y tienen movilidad mediante un cordel.

indígenas. El uso de títeres era también utilizado para la educación de indígenas, aunque al inicio, se empleaba sólo como diversión (Rodríguez citado en Valle, 2001).

Provenientes de Inglaterra bajo el nombre de *Dame Schools*, surgen en la España del siglo XVIII (1780) las llamadas *escuelas de la amiga*, que consistían en mujeres ancianas dedicadas a cuidar niños en su propia casa, mientras los padres y las madres salían a trabajar a cambio de un salario (Carretero y otros, 1992).

Además del cuidado, se esperaba que enseñaran a los niños a rezar y a leer con el método del deletreo y silabario. Los requisitos para participar como una coordinadora de una *escuela de la amiga* era tener un permiso especial donde el perfil consistía en ser mujer, hijas legítimas y de «buenas costumbres», contar con saberes de la doctrina cristiana y las oraciones (Tanck citado en Valle, 2001). México como colonia española, adoptó esta modalidad educativa finalizando en 1822 cuando se estableció la Compañía Lancasteriana en la ciudad de México.

Estas escuelas tenían la intención de enseñar a leer, escribir, aritmética y doctrina. Para la enseñanza de la escritura, empleaban mesas de arena para que los niños pequeños practicasen las letras sobre ésta. Cuando dominaban esto, empleaban pizarras y hasta el final, papel y pluma (Tanck citado en Valle, 2001).

En México, si bien en 1883 se intentó fundar los jardines de niños, éstos no pudieron verse establecidos definitivamente, sino hasta 1904 en la ciudad de México (Larroyo, 1970).

Los que encontraron mayor aceptación en un inicio, fueron los parvularios que se instituyeron en 1880 en la ciudad de México con la participación de niños y niñas en edades de los tres a los seis años (SEP, 1988). Para 1884, predominaba la visión pedagógica de Fröbel, donde se incluía al juego como principal elemento educativo. Los jardines de niños en México constaban de cinco aspectos: juegos gimnásticos, dones y juguetes graduados, labores manuales, pláticas sobre moral y por último, canto (Larroyo, 1970).

A pesar de la fundación oficial en 1904 de los primeros *Kindergarten*, —con cierta semejanza de como se conciben actualmente—, es hasta 1906 cuando se difunde el *primer programa de educación preescolar* que buscaba centrarse en las características del niño, entendidas éstas como *educar en su na-*

turaleza física, moral, e intelectual producto de las experiencias en el hogar, la naturaleza y la comunidad (Zapata citado en Valle, 2001).

Se retoman los materiales conocidos como los dones Fröebel y los centros de interés de Decroly⁸. Para su ubicación temporal, que determina también sus contenidos, se tomó como punto de referencia el conocimiento de las cuatro estaciones del año y luego la semana sobre los centros de interés. Los temas abordados eran las partes del cuerpo, familia, vida y utilidad de los animales, higiene, medios de transporte, primavera, patriotismo, bandera, águila y héroes, entre otros.

Aunque la intención era desarrollar la autonomía y personalidad del niño, las actividades eran determinadas por la educadora, por lo que el niño se limitaba a obedecer en detrimento de su autodeterminación y actividad.

En el año 1928, se propone otro programa en donde comienza a considerarse el conocimiento del niño, se maneja una *educación nacionalista* como visión y se resaltan las condiciones físicas del jardín de niños, así como la función de la educadora y materiales de apoyo (Valle, 2001).

Otro de los avances de este programa es que pretende basarse en conocimientos de experiencias previas, intereses y necesidades del niño. Se tradujo el término de *Kindergarten* por el de Jardín de Niños. Se considera al jardín de niños como punto intermedio entre el hogar y la escuela.

Como materiales de apoyo, se cuenta con imágenes, cuentos, rompecabezas, sillas y cojines. Se introduce el manejo de títeres como formas de narrar cuentos, se retoman materiales del medio real y busca como forma de trabajo la actividad y la cooperación. El niño elige los materiales para expresar sus ideas.

El programa de 1942 estuvo enfocado a la importancia de la vida cotidiana. Por primera vez, la Secretaría de Educación Pública reconoce al nivel preescolar como una vinculación con la primaria. Su enfoque está basado en los centros de interés de Decroly —experiencias en el hogar—, que responde a las demandas de la misma vida. Educar de acuerdo con la realidad social del país, retomando la casa y la familia como característica principal de este periodo.

⁸ De acuerdo con Plancke (citado en Château y otros, 1996) Decroly planteaba cuatro centros de interés, basados en las necesidades del niño: uno sobre alimentarse, otro de lucha contra la intemperie, el tercero contra el peligro o los enemigos y un cuarto sobre el trabajo recreativo y solidario. En el caso mexicano, se hicieron interpretaciones propias del contexto.

Una innovación de ese tiempo fue adaptar los programas de acuerdo con cada región del país. Se utilizaban cuentos para representar la vida cotidiana, acompañada de escenificaciones para reafirmar contenidos. Se retoma el juego como punto de referencia para el aprendizaje, así como la imitación y el uso de múltiples materiales y juguetes.

Se planteaba la necesidad del trabajo por áreas como lenguaje, experiencias sociales, civismo, conocimientos de la naturaleza, cantos y juegos, expresión artística, iniciación a la aritmética, geometría, lectura y educación física.

El programa de 1960 enfatizaba la salud física y mental, lo que se reflejaba en temas como higiene, alimentación, cortesía, limpiarse las manos y la nariz, descanso, entre otros. Se buscaba la comprensión y aprovechamiento del medio natural, comprensión y mejoramiento de la vida social, adiestramiento en actividades prácticas y de expresión creadora.

Se plantean como estrategias didácticas la observación del medio natural, la narración de cuentos, campañas de higiene y de prevención de accidentes, escenificaciones de la vida familiar, paseos y excursiones, conversación, juegos de imitación, rondas y marchas.

Para 1976 se da a conocer la Guía Didáctica para Jardines de Niños. Dicha guía tiene como objetivo desarrollar en el niño la armonía integral en las esferas cognitiva, afectivo-emocional, senso-motriz, social y de lenguaje, que permita a los niños descubrir sus potencialidades.

Se considera la observación directa y la posibilidad de guardar los trabajos de los niños para evaluar sus progresos y cambios. La educadora tiene como función proporcionar un ambiente adecuado a través de nuevos y variados estímulos. Se sugiere dejar madurar al niño con base en el principio de *globalidad* propuesto por Decroly⁹ en centros de interés.

En 1979 el Programa de Educación Preescolar pone su atención en niños de cinco años ante la imposibilidad de dar el servicio a toda la población preescolar. La meta era formar sujetos activos y útiles para el país en armonía con su comunidad. Se sustenta en bases científicas del niño preescolar, to-

⁹ Para Decroly, el término de globalidad responde a la idea planteada por la teoría Gestalt de percibir totalidades y no particularidades, este proceso mental será la base de un proceso analítico-sintético según Plancke citado en Château y otros (1996).

mando como punto de referencia su proceso madurativo mediante una visión prospectiva del desarrollo, es decir, basarse en el presente para construir su futuro.

Las áreas que componen este programa son la emocional-sensorial, cognitiva, de lenguaje y motora. Las actividades dependen de la educadora y su iniciativa. Pretende analizar su comunidad, región, país, historia del mismo y las formas de comunicación.

Sobre los temas del niño y su comunidad estaban mi hogar, escuela, y elementos de la naturaleza como animales, plantas y minerales. De la región se abordaban paisajes, costumbres, artesanías y folclore.

Respecto a la historia de mi país, se incluían los símbolos patrios, pasado de mi país, hombres que han ayudado a mi patria. En el tema de comunicación se incluían el arte, los grandes inventos, la imprenta, la fotografía, el cine, naves espaciales y las computadoras. Existe un interés en las áreas científicas naturales y sociales. Se empleaba como metodología del programa la narración y descripción de hechos, así como propiciar el trabajo en equipo y el juego como forma de aprendizaje.

La novedad del programa de 1981 consiste en incluir la participación del padre de familia en la elaboración del material. Fundamentado en Freud para entender la afectividad del niño, en Wallon y Piaget sobre la construcción del conocimiento, se retoma también de este último la visión del niño en edad preescolar como un sujeto con pensamiento preoperatorio y egocéntrico, donde se deben favorecer actividades que propicien la noción de número, clasificación y seriación, un esquema corporal, así como una preparación para la realización de operaciones concretas. Se retoma como eje al niño y su entorno. Los contenidos están organizados con base en el trabajo por unidades como vestido, alimentación, vivienda, salud, trabajo, medios de transporte y comunicación, festividades y tradiciones.

Los ejes específicos de trabajo son el desarrollo afectivo-social, la función simbólica, preoperaciones lógico-matemáticas y las estructuras infralógicas que posibilitan las nociones de espacio-tiempo. Cada unidad contiene objetivos específicos que habrá que cubrir. Se sugiere la evaluación permanente, autoevaluación y coevaluación.

De este breve recorrido pueden afirmarse dos cosas: primero, que los *fundamentos* de trabajo en un sentido técnico han variado poco entre los dis-

tintos programas desde su inicio a la fecha y, segundo, que las *distintas estrategias y materiales* empleadas son *similares*, lo que varía es el contenido de los mismos así como su *intención* al aplicarse, de ahí que por ejemplo el uso de títeres como un mecanismo de evangelizar puede ser transformado como un vehículo para que el niño cuide sus dientes mediante el cepillado o las visitas periódicas al dentista. Esto tiene relevancia para el presente estudio, ya que la intención de estas estrategias es influir dentro de la escuela para formar poco a poco procesos mentales que faciliten el aprendizaje de la historia y la lectura de la realidad social.

Finalmente, los programas vigentes durante el periodo en que se realizó la presente investigación corresponden a los años 1992 y 2004 por lo que se analizan con mayor detalle en el apartado siguiente. Sólo con fines de una comparación sintética de los programas en México, resulta necesario el cuadro 4.

Esta tabla refleja la evolución y mezcla de influencias de diversos autores y la manera que ha ido adaptándose en su aspecto técnico. En el marco teórico de referencia se observa cómo han predominado tres etapas: la primera —correspondiente a los programas de 1942 y 1960—, relacionada con los fundadores del nivel preescolar como se revisó en el apartado anterior; la segunda, con la influencia del conductismo en la educación durante la década de 1970, mientras que a partir de la década de 1980 comienza con una tendencia basada en teorías psicológicas como el psicoanálisis y la psicogénesis.

En la metodología, se observa una evolución de actividades más precisas a otras cada vez más globales y que dependan de la propia iniciativa y creatividad tanto de la educadora como de los niños involucrados. El material didáctico apunta en esa misma dirección.

Por último, respecto a la evaluación, llama la atención que en los tres últimos programas, se retoma una forma de tipo cualitativa, lo cual resulta acertado, si se desea dar seguimiento a la manera en que cambia la mente infantil y su proceso de formación del conocimiento.

Su institucionalización en Jalisco

Lo anterior fue el camino recorrido por la educación preescolar como parte del sistema educativo nacional como se conoce actualmente, sin embargo,

Cuadro 4. Comparativo entre los distintos programas de educación preescolar en México

Programa	1942	1960	1979	1981	1992	2004
Enfoque teórico	Rasgos filosóficos de Federico Fröbel	Educación globalizadora de Ovidio Decroly, María Montessori y Federico Fröbel	Tecnología educativa basada en el método científico	Constructivista, teorías psicogenética y psicoanalítica	Teorías cognoscitivas (Piaget, Vygotski, Wallon) y operatoria	Psicogenética, histórico-cultural
Metodología	A través de 8 áreas de trabajo en 3 grados	Desarrollo cognitivo en función de un centro de interés, tomando en cuenta el grado de madurez y edad cronológica	Diseño de sistemas de instrucción con objetivos precisos centrados en el sujeto que aprende	Unidades temáticas con sus situaciones didácticas, contenidos específicos y actividades a realizar en «rincones».	Método de proyectos	Desarrollo de competencias a través de campos formativos
Material didáctico	Se utiliza material de construcción basado en el sistema métrico decimal y materiales para actividades domésticas	Para vivenciar actividades cotidianas en el aula	Variedad de material sensorio-perceptivo y de reuso	Toma en cuenta el mundo socio-cultural en que se desenvuelve el niño, de la naturaleza o de la vida cotidiana	De reuso, comercial y de la naturaleza	Del medio ambiente natural y social
Evaluación		Rasgos de madurez, test psicológicos	En tres momentos, inicial, continua y final tomando como base el desarrollo del niño	Cualitativa de niveles de madurez en dos procedimientos: evaluación transversal	Cualitativa integral del proceso didáctico del docente y del niño (inicial, al final de la mañana de trabajo, término no del proyecto y final)	Cualitativa de las competencias del niño y organizativas de la escuela por parte de la comunidad escolar
Contexto social	Unidad nacional	Progresista, analfabetismo alto y deserción	Desajuste entre la idealidad compartida y la realidad compartida	Educación humanista	Neoliberalismo y globalización económica	Neoliberalismo y globalización económica y cultural

Adaptado de SEJ (2004).

no se cuenta con información similar para comparar de manera análoga el mismo periodo que se utilizó en la revisión histórica en México.

Existen algunos trabajos que pretenden aclarar la historia de la educación preescolar en Jalisco durante el siglo XX donde formalmente queda institucionalizada pero, ¿qué tanto se han aplicado estas estrategias, contenidos y programas nacionales en el estado? En términos generales, los programas y formas de trabajo han sido los mismos que en el resto del país, con algunas variaciones.

De acuerdo con Ibarra y García (2000), fue en 1920 cuando se estableció el primer plantel en Jalisco, en la ciudad de Guadalajara. A partir de esta fecha hasta 1930, se planteó una educación de tipo nacionalista, basada en la actividad física, consideraba la edad y grado de desarrollo del niño, así como inculcarle «buenos hábitos», proporcionarle un ambiente de hogar que sirviera además de acoplamiento paulatino y socialización con miras a asistir a la primaria. Sin embargo, en este periodo hubo cierres temporales de estos¹⁰.

La preparación técnica estaba contenida en clases sobre bases filosóficas del nivel de educación preescolar, así como su historia, entre otros contenidos dentro de los cuales destacan los fundamentos del desarrollo psíquico del niño en edad preescolar. Se les sugerían además actividades pedagógicas tales como juegos, coros, poesías, rondas y material de apoyo para el logro de objetivos (Ibarra y García, 2000).

En las décadas de los treinta y cuarenta se fundaron otros jardines de niños en el estado —tanto en Guadalajara como en otros municipios— donde se buscaba una preparación técnica reflejada incluso en sus requisitos administrativos como la exigencia de educadoras tituladas para la formación de un nuevo plantel (Ibarra y García, 2000).

En esta década de los cuarenta se recibía y leía en Jalisco la revista *La semillita* donde se abordaban aspectos sobre psicología de los niños, así como sugerencias de actividades para instrumentar los programas y se formaron las primeras generaciones de educadoras con una preparación técnica ya institucionalizada (Ibarra y García, 2003).

Dentro del plan de trabajo denominado *los once años* planteado en 1960, se propone una serie de cursos que permitieran una actualización de las edu-

¹⁰ Los autores no señalan la causa de tal situación.

cadoras en su formación pedagógica con la finalidad de explicitar las actividades desglosadas semana por semana, sin embargo, en Jalisco no se lleva a cabo tal capacitación por lo que continúan proponiéndose unidades temáticas (Peredo, 1992). Esta característica, puede ser interpretada en un sentido negativo o positivo, pues si bien no homologan criterios conceptuales y metodológicos, permite desarrollar la creatividad de la educadora para poner en práctica distintas alternativas técnicas.

En el ámbito institucional, son varias las instancias que ofrecen el servicio de educación preescolar: la Secretaría de Educación Jalisco, sistemas DIF estatal y algunos municipales —a través de sus guarderías— y los jardines de niños particulares, donde cada uno da un matiz especial conforme a su objetivo principal ante la sociedad, pero compartiendo también elementos comunes con base en los planes y programas anteriormente descritos.

Hasta ahora, han sido documentos históricos las principales fuentes de referencia para valorar las herramientas con que han contado las educadoras en un sentido técnico, sin embargo Peredo (1992) refiere un acercamiento a campo con educadoras de Jalisco del subsistema estatal, donde aplicó 235 encuestas para hacer un comparativo entre años de servicio y su función pedagógica. A continuación se presentan algunos resultados.

Por ejemplo, se encontró que la principal función de las educadoras de cero a más de veinte años de servicio, era la de guiar la enseñanza, seguida de formar niños, y en tercer lugar educarlos. La teoría pedagógica que consideran sustenta su trabajo es la psicogenética, en segundo lugar la de Faure y en tercer lugar Montessori. Consideran que las principales funciones de la educadora son propiciar la maduración para lecto-escritura, la socialización y una preparación para el ingreso a la primaria. Lo que desean formar en el alumno es la responsabilidad, la autonomía y el amor a la patria —con excepción del rango de cero a cinco años—, mientras que los cursos recibidos y solicitados son de psicomotricidad y manejo del programa (Peredo, 1992).

A primera vista, resaltan contradicciones en sus propias concepciones, ya que si por ejemplo, es la psicogenética la base de su trabajo, se supondría que es el seguimiento del aprendizaje y desarrollo del niño su principal función, sin embargo, refieren a la enseñanza como su principal función. Llama también la atención que se espere como función principal la de propiciar la maduración de la lecto-escritura, pues si bien, es un elemento fundamental

del conocimiento, no es el único que puede ser capaz de desarrollarse de acuerdo con la propia psicogenética.

En otro estudio realizado en 1989, —en el subsistema federal de Jalisco—, se trabajó con 173 planteles y se encontró que 55% de los grupos observados no empleaba los rincones de trabajo, 64% de las educadoras no consideran el interés del grupo, 46% no confronta puntos de vista entre niñas y niños y 71% inhibe la autonomía y la participación (Peredo, 1992).

Los resultados muestran que no existe un apego a las formas técnicas propuestas de los programas de trabajo y que las acciones de la mayoría de estas educadoras va en un *sentido contrario* al de conseguir autonomía, sin mencionar que no interesan las necesidades del grupo, cuando desde el punto de vista teórico —independientemente del autor— conciben al niño justo como esa posibilidad de desarrollo en un sentido autónomo.

¿Qué tanto han cambiado estas condiciones de entonces a la fecha? Sin duda es una interrogante que no puede responderse con fundamento a una evaluación más reciente, sin embargo, esta comparación entre educadoras de distintas edades y antigüedad de servicio evidencian que existen constantes en la formación técnica que es difícil de modificar al menos en veinte años, si es que hay un comportamiento similar entre pasado y futuro.

A continuación se presenta de manera general la forma en que opera el sistema preescolar en México, con la intención de hacer un segundo acercamiento al contexto específico en que se llevó a cabo esta investigación.

Programa de educación preescolar 1992

Uno de los programas de educación preescolar vigentes durante la investigación es formulado en 1992 como parte de la modernización educativa de ese año en todo el país, la cual buscaba elevar la calidad de la educación en todos sus niveles, especialmente en los niveles básicos. Una intención importante es la búsqueda de *articulación a los niveles educativos siguientes del sistema educativo*.

El programa de educación preescolar está dividido en tres grandes *esferas*: Existe una fundamentación teórico-metodológica, una propiamente metodológica y una de carácter instrumental.

La primer esfera, concibe al niño como desarrollo de su personalidad entendida como una serie de cualidades encarnadas en un individuo, englobadas estas características en cuatro dimensiones: afectiva, social, intelectual y física (SEP, 1993).

La *dimensión afectiva* engloba una identidad personal, cooperación y participación, expresión de afectos y autonomía. La *dimensión social* abarca pertenencia a grupo, costumbres y tradiciones familiares y comunitarias y valores nacionales. La *dimensión intelectual* comprende una función simbólica, la construcción de relaciones lógicas que a su vez encierra nociones matemáticas y desarrollo del lenguaje y la creatividad como último punto. La dimensión física contempla la integración de esquema corporal, relaciones espaciales y temporales.

De esta descripción, puede inferirse la principal fundamentación teórica del programa, es decir, su influencia piagetana a través de las funciones simbólicas vinculadas a las nociones lógico-matemáticas, así como su relación con el lenguaje que corresponden a este marco explicativo.

Otro elemento que permite hacer tal afirmación, tiene que ver con la utilidad de la dimensión física en el desarrollo de la personalidad, pues Piaget planteaba que la formación del tiempo físico estaba en función del tiempo psicológico y ambos derivados del movimiento del niño (Piaget, 1978).

Sin embargo, las esferas afectiva y social —tal como se presentan en la descripción del programa—, obedece a otro tipo de lógica y distinto referente teórico-conceptual. En este último aspecto, parece que existe una mezcla de teorías y modelos interactuando, pero esta articulación, desde el punto de vista teórico no es explícita.

En este sentido, sobre las áreas afectivas, el psicoanálisis —en sus distintas modalidades— tendría un desarrollo más amplio en este campo. Desde el punto de vista social, la teoría vygotskiana podría aportar más al respecto sobre el aprendizaje y el desarrollo desde el punto de vista psicológico (SEP, 1992).

En la esfera social, por sus fines, parece responder a necesidades de tipo antropológico en el sentido de grupos con sus respectivas creencias y costumbres, más que a necesidades propiamente psíquicas.

La necesidad de buscar el desarrollo de las facetas del niño demanda distintos tipos de conocimiento, de ahí que el programa integre estos marcos explicativos.

Las esferas mencionadas en el programa son relevantes sin duda, sin embargo, podrían potencializarse para mejorar el desarrollo de la mente infantil tanto en el campo de la historia como de otros campos del conocimiento. En este sentido, la psicología histórico-cultural pretende articular las distintas esferas de la vida humana y dirigirlas hacia algún proceso psíquico mediado por la socialización, entendiéndola en un sentido amplio, pero articulado de manera precisa que forman el proceso de enseñanza-aprendizaje de las cosas. Por tal motivo, este estudio, sigue como marco de referencia las líneas de trabajo propuestas por la escuela vygotskiana.

En cuanto a la *concepción metodológica de trabajo* del preescolar, se basa en el método de proyectos basado en un principio de Decroly, quien consideraba que el niño pensaba de *manera global*, es decir, que no era capaz de hacer un análisis por partes de la realidad, sino que percibe sus elementos juntos (SEP, 1993). Como se observa, a pesar de ser un apartado metodológico, tiene sus concepciones propias del desarrollo infantil, cómo entenderlo y abordarlo.

En este sentido, el método de proyectos está centrado en los intereses del niño por conocer con base en dos fuentes: situaciones de la *vida cotidiana* y eventos especiales sobre *tradiciones o costumbres* (SEP, 1993). Ahora bien, estas tradiciones y/o costumbres comprenden también visiones de la historia, pero ¿qué concepciones de historia están inmersas? más allá de una reproducción o fomento, ¿se analizan éstas? Las respuestas a estas interrogantes se abordarán en el capítulo dedicado a la epistemología genética de la historia.

Continuando con la descripción del programa de preescolar, una vez que se elige la temática de interés del niño, se planean actividades distintas para su realización donde el docente tiene un papel de coordinador. En una segunda etapa, se realizan las actividades planeadas para finalmente, hacer una evaluación grupal al respecto; confrontando lo planeado con lo realizado, analizando las diferencias y semejanzas, así como los aprendizajes obtenidos (SEP, 1993). En este proceso general, es donde cabría pensar, si influyen o no las concepciones que tienen las educadoras para encontrar esos caminos, que aparentemente buscará el niño.

En la búsqueda de estas respuestas, en una investigación anterior (Cervantes, Morales y Sánchez, 2000) se encontró que los protoconceptos científicos de los niños tenían una relación estrecha con la influencia de sus

hermanos mayores, mientras que el grado de articulación y claridad de elementos acercados al niño estaban en función a lo comprendido por las propias educadoras y lo que consideraban importante, reflejado en las formas de abordar temas. Estos elementos de influencia del conocimiento infantil se retomarán en capítulos posteriores.

Existen *cuatro elementos importantes* dentro de los proyectos que interactúan para su realización: social, espacial, cultural y *temporal*. Si bien, están directamente relacionados como componentes de la historia, cabe preguntarse ¿por qué no son retomados de manera explícita en el preescolar como campo de conocimiento? La única respuesta al respecto, es que no son considerados en la interacción entre ellos como constitutivos de la historia, sino como elementos aislados entre sí que tal vez en un futuro sirvan como base a dichos conceptos, pero que no pueden ser abordados de forma directa por considerarse a destiempo.

La última parte del programa de preescolar es la *instrumentación*, que se lleva a cabo mediante la existencia de los *bloques de juegos y actividades*. Estos son los espacios dentro del salón de clases, donde existen generalmente diversos materiales que les permiten desarrollar a niños y educadoras distintas actividades para la realización de proyectos, es decir, son la materia prima del juego y del aprendizaje de los niños.

Existen cinco bloques: uno de sensibilidad y expresión artística, otro de psicomotricidad, uno más de matemáticas, uno de lenguaje y un último de la *naturaleza*. A partir de esta división, se observa la posible lógica de por qué es así y no de otra manera, es decir, los de matemáticas y lenguaje intentan ser la base para el aprendizaje del español y las matemáticas a abordarse en primaria. Se nota la presencia de un interés por el conocimiento de la naturaleza para las ciencias biológicas posteriores, pero ¿qué sucede con el conocimiento del mundo social?, su consideración abarca al ámbito cultural de actos tradicionales como fiestas populares, por ejemplo.

De los cinco bloques señalados, sólo interesa poner atención en dos de ellos por guardar una relación directa con el objeto de estudio de esta investigación, pero que poseen distintas concepciones en el programa oficial de preescolar.

En el caso del primero, —el bloque de la sensibilidad y expresión artística— comprende música, artes escénicas y visuales, artes gráficas y plásti-

cas, literatura y artes visuales. En ese sentido, resulta pertinente resaltar los propósitos que le dan forma:

- Participar en actividades de dramatización, ... representando en forma original diversos personajes de cuentos inventados por él mismo;
- Presenciar y disfrutar actividades teatrales; y
- Aprovechar los medios audiovisuales que existen en su comunidad que les permita tener experiencias artísticas y culturales (SEP, 1993).

Esto fue rescatado en el presente estudio como importantes recursos para ser utilizados con una intención distinta, pues la finalidad era también diferente a la considerada por el programa oficial. Específicamente, se retomaron los medios audiovisuales para ver una película que describe situaciones estudiadas de la prehistoria, mientras que se escribieron pequeños cuentos como estrategias para que los niños aprendieran una versión crítica¹¹ de la historia que se detalla en el capítulo IV.

La dramatización, es empleada por varias educadoras con el objetivo de realizar funciones de teatro que permita realizar actividades conmemorativas de fechas históricas mexicanas, con la intención de inculcar una ideología cívica nacionalista por un lado, pero por otro asimilar un contenido histórico. Sin embargo, esto último no es la intención principal. Las repercusiones de esto, se retomarán en el capítulo V referente a la influencia escolar en la formación de protoconceptos históricos.

El otro bloque de interés es el de psicomotricidad, cuyas áreas son imagen corporal, estructuración del espacio y del tiempo, pues una de las posibles argumentaciones para ser considerada en el preescolar, es la incapacidad del niño para discernir con exactitud las nociones del tiempo físico. En este sentido, el programa tiene como propósito de estas actividades:

- Organizar la sucesión de acontecimientos y situaciones de la vida cotidiana, y
- Registrar cronológicamente las actividades, hechos y fenómenos.

¹¹ Entiéndase por tal la inclusión de versiones distintas a la oficial y que en este caso incluyen la perspectiva de género, la visión de las personas prehispánicas sobre descubrimiento y conquista, así como la búsqueda de relaciones causales. Se detallará más este concepto en el capítulo II.

El interés en resaltar este bloque, es la capacidad mental de manejar una secuencia lógica y ordenar cosas entre un *antes* y *después* que será importante no sólo en sus actividades personales, sino de la propia sociedad como lo supone el *conocimiento de la historia*.

Programa de educación preescolar 2004

Durante la realización de la presente investigación se llevó a cabo una reforma de carácter federal al programa anterior de este nivel educativo; sin embargo, las modificaciones hechas no afectan los planteamientos críticos de este estudio por lo que se resaltan algunas características para ver cómo queda articulado en este nuevo contexto el conocimiento histórico.

Este programa se encuentra dividido en siete apartados, de los cuales, sólo se retomarán algunos. El primero corresponde a los fundamentos sociales, legales e institucionales considerados de una educación de calidad para este nivel. En este sentido, se establece un aspecto a resaltar: Si bien una de las intenciones principales, es la socialización y el desarrollo de potencialidades de niñas y niños, no apuesta a que estas actividades sean de carácter espontáneas, sino intencionadas de manera sistemática, ocurre solamente en las instituciones educativas.

Sin embargo, en el siguiente párrafo aparece una posible contradicción al afirmar «Las propias teorías construidas por los niños son puestas en cuestión, de *manera natural*¹², en interacción de pares, lo que se convierte en una motivación poderosa para el aprendizaje» (SEP, 2004: 13).

Lo anterior, puede interpretarse que si bien la escuela es un medio ambiente especial para el desarrollo del niño, pareciera que su aprendizaje debe ocurrir de forma espontánea. La contradicción aparece porque por un lado, se maneja una intencionalidad de las actividades educativas, lo cual significa que hay personas tratando de influir de manera planeada sobre la mente y habilidades infantiles, pero al momento de averiguar los cómo, se recurre a la «espontaneidad» de los niños.

¹² Las cursivas son del propio programa.

Como características principales del programa, es que tiene un carácter nacional, establece propósitos, intenta desarrollar competencias y está organizado a partir de campos formativos.

Los propósitos fundamentales son el desarrollo individual a partir del manejo de sus sentimientos y emociones, la capacidad de trabajar en equipo, poder expresarse y dialogar, comprender funciones de lectura, reconocer la diversidad cultural, construcción de nociones matemáticas, solución de problemas de manera creativa, sentido de observación y experimentación de fenómenos naturales, desarrollar la expresión artística, coordinación y conocimiento de su cuerpo, medidas de salud para cuidar su cuerpo, y finalmente, adquiera valores y reconozca el derecho de los demás, incluyendo «...la diversidad de género» (SEP, 2004: 28).

Esta idea, parece incluir el tema de género como contenido temático, tendiente a estar en la conciencia de niñas y niños, sin embargo, queda poco desarrollado y sólo se retoma como una forma de exhortación a la no discriminación por su sexo, ni exclusión por tales motivos como aparece en el segundo grupo de principios pedagógicos.

Diez principios pedagógicos permean la visión del programa, que se encuentran en tres grupos: El primero, referente a las características infantiles y proceso de aprendizaje donde se reconoce que niñas y niños tienen capacidades y conocimientos previos, la educadora fomenta su deseo de aprender, los otros niños mediante la interacción favorecen su aprendizaje y el juego se reconoce como parte importante del desarrollo.

El segundo, respecto a la diversidad, comprende la oferta de la misma calidad educativa para niñas y niños, su integración en caso de contar con características especiales y concebir la escuela como espacio para fomentar sus derechos.

El tercero, trata sobre un ambiente de confianza en el aula y escuela que permita aprender, una planeación flexible y una colaboración entre familia y escuela.

Los propósitos del programa se reflejan en la organización de seis campos formativos: 1. desarrollo personal y social, 2. lenguaje y comunicación, 3. pensamiento matemático, 4. exploración y conocimiento del mundo, 5. expresión y apreciación artística y 6. desarrollo físico y salud.

Dichos propósitos, pretenden desarrollar competencias, entendiendo por tales «...un conjunto de capacidades que incluye conocimientos, actitudes, habilidades y destrezas que una persona logra mediante procesos de aprendizaje y que se manifiestan en su desempeño en situaciones y contextos diversos» (SEP, 2004: 22).

Del conjunto de competencias que buscan formarse en el programa que están relacionadas con esta obra, son algunas relativas al campo formativo del mundo en el apartado de cultura y vida social que dice: «Establece relaciones entre el presente y el pasado de su familia y su comunidad a través de objetos, situaciones cotidianas y prácticas culturales» (SEP, 2004: 91). Para lograr tal finalidad, recomienda se indague sobre la historia personal y familiar a través de los adultos (padres y abuelos) como fuente de información y a partir de esto, identificar cambios en las formas de vida.

Sin embargo, esta concepción de las actividades, parte de un principio que va de la inmediatez de la persona —en este caso del niño— al conocimiento de la comunidad y un conocimiento más lejano, en el entendido que esto más lejano, es en última instancia el conocimiento filogenético de la historia. Esto se asemeja a una manera de proceder piagetana, por lo cual contradice la visión histórico-cultural que propone la posibilidad de incorporar conocimiento directamente de la ciencia sin interpretarla como «cercana o lejana» al individuo, pues esta cercanía o lejanía depende de los medios o herramientas que se emplean para interiorizar ese conocimiento, no del desarrollo en sí mismo¹³.

Finalmente, respecto a la evaluación, la manera en que está planteada, es en un sentido amplio, ya que considera tanto al aprendizaje de los alumnos, los procesos de grupo y la práctica docente, como la organización escolar. Por otro lado, los mismos involucrados dan un sentido participativo en dicho proceso, pues intervienen en ella educadora, niñas, niños, madres y padres de familia, así como directivos de los jardines y supervisores de zona, tanto al inicio como al final del año escolar.

¹³ Contra la argumentación piagetana de la similitud entre desarrollo filo y ontogenético, se encuentra por ejemplo las investigaciones históricas respecto al estudio del universo, donde las culturas prehistóricas, se preocuparon por conocer estrellas y planetas, es decir, intereses lejanos, antes de los inmediatos (Durham y Purrington, 1989).

Como se observa en los últimos dos programas, existen algunos indicios para fomentar nociones y conocimiento histórico en niveles posteriores al preescolar; sin embargo, en el programa 1992 esta estrategia pareció no funcionar en el caso de los adolescentes evaluados en la introducción de este libro, lo cual demuestra su falta de solidez, mientras que en el de 2004, si bien existen novedades, no modifica de fondo sus elementos respecto a lo necesario para la interiorización de la historia.

Este capítulo, permitió tener un panorama histórico del nivel educativo preescolar en su dimensión propiamente pedagógica e institucional como punto de partida; sin embargo, es necesario analizar además las principales versiones históricas existentes para situar la que se asumirá en la presente obra.

II. La historia como campo de conocimiento

Respecto a la historia como campo de conocimiento, existen diversos debates y niveles que merecen un apartado para reflexionar al respecto. El primero de ellos, tiene que ver con su cientificidad. En este sentido, los detractores de la historia se encuentran tanto en las ciencias físico-matemáticas, químico-biológicas, como en las propias ciencias sociales. Ellos argumentan su falta de carácter científico porque consideran toda verdad epistemológicamente válida como la imitación de los métodos, lógicas y/o procedimientos provenientes de sus propios grupos científicos. Ante la ausencia de tales elementos en ciencias sociales, le llaman en resumen *falta de objetividad*. Sin embargo, la historia está en la búsqueda de sus propios métodos y formas de hacer ciencia que deben ser escuchadas y comprendidas.

En esta línea de argumentaciones contra la historia, se afirma que existe un eurocentrismo¹⁴, donde no hay una inclusión de las características del resto de las regiones del mundo —en este caso concreto México—, sin embargo, para entender la historia mexicana contemporánea, justamente se requiere entender lo que ha pasado con la cultura occidental europea debido a su importante influencia en nuestro país, pues las instituciones, formas de pensar, ciencia, idioma, tipos de educación formal e informal, entre otras, dependen de la cultura proveniente de Europa.

El segundo debate en juego, es el riesgo latente de prestarse a manipulación ideológica de los contenidos históricos a favor de regímenes fascistas. Sin embargo, este riesgo depende de la *postura asumida* respecto a la historia. En este sentido, Nietzsche (citado en González y González, 1989) plantea tres vertientes en historia: una *crítica*, una *monumental* y una *anticuaria*.

¹⁴ Esta afirmación puede ser extensiva a las demás ciencias que toman como punto de referencia a los países del primer mundo y sus formas de hacer ciencia.

En el caso de la primera se requiere tener información detallada y una visión aguda para cuestionar la veracidad única de los relatos y datos obtenidos. En la historia monumental por el contrario, es donde se ve el riesgo ideológico al proclamar que esta manera de entenderla, la hacen *sólo los héroes*, al margen de millones de personas sin pena ni gloria, casi como parte de un paisaje, sin voluntad ni organización propia y finalmente la historia anticuaria correspondería a aquella que se da en la vida cotidiana, que se vive como tal, sin ser objeto de reflexiones tendientes a hacer generalizaciones.

Postura crítica en historia

Para fines de este estudio, se considera conveniente tener *una interpretación crítica de la realidad social*, por ser una historia cercana en acciones y significados, formada por hombres y mujeres que conforman en su conjunto a toda la humanidad, no sólo de unos cuantos héroes, sino donde todos somos partícipes con un papel u otro a lo largo del tiempo, tanto o más importante que el de los «grandes personajes».

¿Qué teorías comprenden esta visión crítica de la historia? Principalmente se nutre de la escuela de los Annales y el marxismo. De acuerdo con Salazar (2001) estas dos posturas hacen una aportación distinta en relación con la historia monumental que representa la versión oficial basada en la mera descripción de hechos político-militares. De la primera, se retoma para esta investigación la forma de pensar de los indígenas antes y durante su encuentro con la cultura española¹⁵, mientras que del segundo, retoma la perspectiva de género en distintas etapas históricas (Cazés, 1996).

Esta versión sobre las maneras de pensar que tenían los aztecas sobre los españoles, corresponde a una de las tendencias derivada de la escuela de los Annales: la postura de las mentalidades.

Por su parte, la perspectiva de género¹⁶, plantea que muchas de las conductas y creencias individuales y sociales —con repercusiones negativas e

¹⁵ UNAM (1987) *Visión de los Vencidos. Relaciones indígenas de la Conquista*. México D.F.

¹⁶ Algunas personas confunden género con feminismo porque fueron movimientos feministas de principios del siglo XX quienes comenzaron a analizar las relaciones sociales a partir de la razón de lo femenino y lo masculino.

injustas— se derivan de la razón última de «ser hombre o mujer» en contra de esta última. Quienes están a favor de esta división social, aluden a la naturaleza de unos y otras, es decir, de un determinismo biológico de la vida social.

Ejemplos de ello son la democracia en la antigua Grecia —sólo para varones—, negándose a esclavos y mujeres por el sólo hecho de serlo. En edades modernas como la Revolución francesa, esta libertad que el estado proponía, era nuevamente una mejora en la calidad de vida excluyente de las mujeres. Fue hasta el siglo XX que las mujeres comienzan a ser consideradas como ciudadanas. En México, es hasta 1953 que tienen derecho a votar (Cano citado en Duby y Perrot, 2000a).

En la actualidad, esta desigualdad sigue vigente. El género es un factor fundamental para que las mujeres sean agredidas por sus parejas, por ser menos importantes, personas de segunda. Existen estudios que señalan la enorme magnitud de la población en esta situación (Torres, 2000)¹⁷.

En el caso de la historia, no contemplar las relaciones de género, es seguir ocultando y minimizando el papel de la mujer en el devenir de la humanidad, mientras que su incorporación en el preescolar resulta relevante porque estas creencias en las desigualdades se vuelven más difíciles de transformar entre más tiempo se conserven y/o promuevan haciendo de estas visiones caldo de cultivo propicio para conflictos en las relaciones de pareja, familiares y en toda relación entre hombres y mujeres. Mejorar las relaciones de género, es mejorar significativamente las posibilidades para que el futuro de la humanidad sea cada vez más equitativo entre unas y otros (Eisler, 2000).

El tercer debate está en función del *tiempo histórico*, debido a que no guarda una relación directamente paralela con el tiempo físico, en el entendido que un periodo como la edad media duró 1 000 años aproximadamente, mientras que aspectos como la segunda guerra mundial, sólo seis. Ambos son periodos de la historia humana y ambos son considerados para su aprendizaje en varios países como señal de acciones humanas y producciones culturales importantes que impactaron en una gran cantidad de personas y países que

¹⁷ La autora hace un recorrido sobre distintos estudios y registros sobre violencia familiar a lo largo de los cinco continentes del orbe y es una constante: Varones agrediendo a sus parejas. En México, Canadá y Estados Unidos la proporción indica que una de cada tres mujeres es golpeada por su pareja, en Japón la proporción es dos de cada tres.

hasta la fecha perduran, pero ¿por qué uno duró diez siglos y el otro apenas si sobrepasa el lustro?

Justo a eso corresponde la discontinuidad o irregularidad del tiempo histórico, es decir, no se trata de un problema aritmético, sino de *selección de acontecimientos, interpretaciones y análisis de repercusiones para un grupo* de personas que le lleve a ser considerado como importante para ser recordado y estudiado, es decir, más que una medición del tiempo físico, la cuestión, es plantear la delimitación de un *hecho histórico*.

Schaff (1998) propone que no existen hechos históricos en sí mismos, sino que están en función de la selección de ciertos acontecimientos y la interpretación que hace el historiador a través de una teoría que sostiene. Sin embargo, existe una serie de indicadores básicos como la importancia de tales acontecimientos, la cual se determina por su relación causa-efecto de tales acciones en relación con totalidades mayores.

En este sentido, la historia se compone de formas subjetivas¹⁸ de conocimiento, por lo tanto, depende de los significados y relaciones que establece el historiador a través de su sistema de referencia, del cual asume una postura.

La valoración ética ¿es válida en historia?

La filosofía reflexiona sobre la esencia de la realidad y del ser humano, mientras que la ética intenta conocer lo que es mejor para las personas. Ambas se *fundamentan en valoraciones* de lo que considera ideales o metas últimas para el bienestar y desarrollo del género humano.

En este sentido, la historia es una ciencia con una lógica de ser y hacer eminentemente *subjetiva*. Sin embargo, debe aclararse que tal significado no merece tener una connotación negativa que atenta contra la validez y seriedad que pudiera tener cualquier otro estudio. Sólo se debe entender que las ciencias sociales tienen otro espíritu y poseen una lógica distinta a la «objetividad» propuesta por los partidarios de las ciencias biológicas o físico-matemáticas, así como de quienes en las propias ciencias sociales pretenden emularlas.

¹⁸ Entendiendo por subjetivo, no una opinión arbitraria de cualquier aspecto de la realidad, sino aspectos relacionados con el sujeto en un sentido epistemológico, por lo tanto conocimiento sistematizado con la inatención de regirse bajo criterios de verdad.

Si en el apartado anterior se mencionaba que las visiones culturales de «ser hombre y ser mujer» impiden que nos veamos y tratemos como seres humanos, la valoración ética y filosófica que plantea la perspectiva de género, resulta pertinente y necesaria para tal fin. Corte y otros (2003) no sólo asumen que por ser un planteamiento antropológico, no tiene neutralidad y que en nada demerita el mérito científico, sino que explicita su postura e intereses, lo cual es deseable por ser una ciencia social.

Las ciencias sociales son personas estudiando a otras personas, ¿es posible tener posturas neutrales y ajenas a todo juicio de valor? De entrada resulta ser una respuesta imposible por dos motivos.

En el primero, por la incapacidad de que alguien pudiera llegar a tal cosa, pues siempre se es en relación con uno o varios grupos a los que se pertenece, sea su país, su grupo laboral, su institución, su empresa, su familia, entre otros. Siempre estará el historiador y científico influenciado por su visión del mundo formada a su vez por las creencias de lo bueno y lo malo, lo deseable e indeseable.

El segundo motivo, consiste en que si el primero resulta imposible desde la factibilidad, entonces sólo queda asumir y explicitar una postura ética desde la cual se mira a los sujetos a estudiar, para así cuando alguien lea la interpretación y razones que guían el estudio, le sean claras las creencias, supuestos y argumentaciones de grupo y personales para valorar qué tanto y cómo influye en su método y explicaciones (Habermas, 1999).

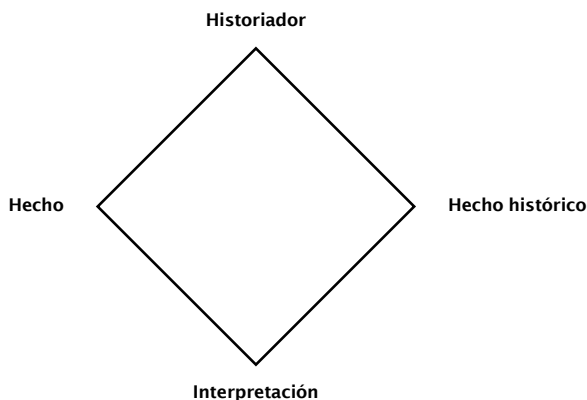
En ciencias sociales, sería erróneo tratar de negar una forma de influir o ser influido, pues las personas somos objetos y sujetos de conocimiento al mismo tiempo, por lo que mantener una posición «neutra» es disfrazar dichas influencias.

Se concluye por lo tanto, que la historia no puede tener esa «objetividad científica», pues tiene un carácter subjetivo en la selección e interpretación de sus objetos de estudio y su objetividad o credibilidad científica se gana en la medida que reconoce esta cualidad y la hace explícita, para así, cuando un lector de la historia se acerque a ésta, le quede claro desde qué óptica está siendo entendida y manifestada su lógica de construcción.

La relación entre los elementos epistemológicos básicos que componen la historia, podría resumirse de la siguiente manera: existe un historiador que debe distinguir qué es un hecho histórico de uno que no lo es, en caso de

que lo sea, lo construye de manera sistemática en función de la interpretación, —con su respectiva valoración ética— que a su vez depende de su marco referencial con el cual se acerque al objeto de estudio en turno. La figura 1 representa dicha relación.

Figura 1. Relación entre el historiador y el hecho histórico



Hasta aquí, se hicieron algunas de las reflexiones consideradas alrededor de la historia como producto y procesos del género humano, es decir desde el punto de vista filogenético, sin embargo, existe otro nivel en el que se plantean las reflexiones epistemológicas y tiene que ver con un nivel ontológico que a continuación se presenta.

Epistemología genética de la historia

Si bien es necesario dilucidar cuál es el paso por el que atraviesa toda persona para apropiarse del conocimiento histórico, resulta difícil mostrar con claridad cuáles son las edades o las etapas que constituyen dicho proceso. De hecho, el presente estudio intenta arrojar luz únicamente sobre unos cuantos aspectos para responder a esta interrogante, consciente que aún quedan más dudas que respuestas; no obstante, en este primer acercamiento, se con-

siderarán los siguientes elementos: *Hecho y/o época histórica, precisión cronológica, ubicación geográfica, secuencia, causalidad social, consecuencias y valoración ética.*

Este listado de elementos constitutivos, debe ser desglosado para su comprensión epistemológica. En este sentido, si toda época histórica está compuesta de hechos, acciones que ocurren en un tiempo y espacio determinado, entonces estas acciones tienen antecedentes y consecuentes que deben ser explicados o comprendidos por los individuos.

En ese camino, hay prioridades que se van formando en el proceso de conocimiento histórico sobre las posibilidades epistémicas de los individuos. La secuencia de hechos es un primer momento, ya que la memoria sólo describe historias que el niño escucha del mundo de los adultos, sea en forma de cuento, o en programas televisivos, entre otros.

La explicación de los acontecimientos históricos es un segundo momento —que comprueba la presente investigación—, ya que un niño intenta explicarse por qué ocurren las cosas. Este caso concreto, los acontecimientos históricos abordados en la escuela o en alguna otra situación social que lo ponga a su alcance.

Un momento que parece simultáneo, es aquel que valora como bueno o malo a manera de una incipiente conciencia moral que va formándose conjuntamente con la causalidad. En este sentido, la investigación de Fregoso y Torres (2003) aporta evidencias que respaldan esta afirmación.

Un cuarto momento del desarrollo, es la idea de que toda acción conlleva a una reacción, es decir las consecuencias de los actos humanos puede estar ligado con una manera de formación de un conocimiento moral.

Los últimos momentos son la ubicación precisa de tiempo cronológico así como del componente espacial. Desde el punto de vista adulto que aborda el conocimiento histórico la ubicación tiempo-espacio es fundamental, pero desde el punto de vista de un niño, es lo más complicado de manejar pues requiere de más precisión en ambos campos de la realidad.

En este sentido, el pensamiento parte de una generalidad que va hacia las particularidades y si bien existe un tiempo y un espacio en su formación permanente, esto necesita un proceso más largo para ser detallado.

Si bien en este breve recorrido de los componentes, su aparición y desarrollo del conocimiento histórico, se plantea como un proceso continuo, la

forma y precisión de la apropiación depende de las relaciones con otros sujetos. Todo desarrollo requiere de esta ayuda que tiene ese alguien más capaz mencionado por Vygotski para que este proceso pueda ser recorrido con mayor facilidad y perfección (Vygotski, 1979).

Este desarrollo no se asocia con una edad. Por lo tanto, el presente estudio logra elucidar sólo algunos aspectos de las relaciones que determinan la formación de protoconceptos históricos.

Si entendemos los hechos históricos como el eje fundamental de la historia, éstos se encuentran como descripción en fuentes diversas como textos oficiales, la televisión, libros, narraciones orales o escritas, conversaciones cotidianas, entre otros. Son los otros elementos que habría que considerar no tan obvios, pues estos rebasan las meras descripciones de la realidad y por tal motivo deben ser estudiados.

En el presente estudio, se analizó la mayoría de estos aspectos con excepción de la ubicación espacial o geográfica y la precisión cronológica, ya que representan tipos de conocimiento importantes, pero son de otra naturaleza, por lo que demandan investigaciones aparte para hacer en un segundo momento, una interrelación entre los componentes mencionados como fundamentales del conocimiento histórico y espacial en que ocurren los hechos humanos.

Lo anterior significa que si se introdujera el estudio del espacio y el desarrollo de la precisión cronológica, se necesitarían estrategias y unidades de análisis especiales, que se convertirían en objetos de estudio en sí mismas.

De acuerdo con González y González (1999) el estudio de la historia suele ser arbitrario respecto a la temática, la temporalidad y la ubicación espacial, entre otros elementos. Si bien se parte de una aparente elección personal para realizar estos recortes de la realidad, lo cierto es que desde que se pertenece a una comunidad epistémica, se engloban intereses de grupo ya sean científicos o de visiones del mundo. En esta situación se encuentra cualquier grupo de investigación de los distintos campos del conocimiento, por lo que sólo queda para los científicos sociales explicitar su lógica de conocimiento y articulación para saber desde dónde se parte y las razones o argumentos que se tienen para afirmar tal o cual cosa.

Estas formas de hacer la historia necesariamente se ven reflejadas en las maneras de ser conocidas por los sujetos. Sin embargo, este desarrollo episté-

mico de la historia no depende del individuo aislado sino que está en función de la educación informal y formal, de ahí la necesidad de analizar su relación con la enseñanza de la historia.

Hasta aquí se ha abordado un ámbito epistemológico de la historia, sin embargo, es necesario entenderlo en otros campos del conocimiento, donde estén en juego por un lado, las relaciones entre individuos que tienen que ver con la pedagogía y por el otro, las características cognoscitivas propias del niño de preescolar que permita la formación de protoconceptos históricos bajo la interpretación de la psicología histórico-cultural por lo que es necesario abordarlo en el siguiente capítulo.

III. Bases psicológicas para el aprendizaje de la historia

En el capítulo anterior se abordó la evolución del preescolar como institución, sin embargo, la otra acepción del término corresponde a las características mentales de un niño entre tres y cinco años. En el presente capítulo, se define y delimitan las características psíquicas de los niños de este periodo como necesarias para conceptualizar y abordar el objeto de estudio de esta investigación: los protoconceptos históricos. Si bien en la introducción se había adelantado que son un periodo de los conceptos, necesita por lo tanto aclararse qué son y cuál es su desarrollo.

En un primer momento, resultó difícil encontrar investigaciones similares a esta, pues la línea de trabajo planteada por Vygotski respecto a los conceptos científicos, tuvo poco eco por un lado y prácticamente nula estudiar protoconceptos históricos.

Son los neopiagetanos quienes han trabajado en cosas similares dándole otras denominaciones y concepciones. Sólo dos ejemplos como antecedentes: Un estudio realizado en Finlandia por Havu-Nuutinen (2005) quien compara el cambio conceptual a partir del aprendizaje de la diferencia entre los conceptos de flotación y hundimiento concluyendo que la relación maestro-alumno es fundamental para mejorar el desarrollo cognitivo del niño.

El segundo estudio (Opfer, Siegler y Robert, 2004) trata sobre las semejanzas entre animales y plantas desde el punto de vista biológico con niños de preescolar. Los resultados mostraron que las características de los animales conocidos, eran trasladadas después a las plantas. Sólo en pocas ocasiones ocurrió algo inverso.

Definición, tipos y desarrollo de los conceptos

Los protoconceptos históricos son parte del desarrollo de los conceptos, pero ¿qué son? Shardakov (1987: 243) define al concepto como «el conocimiento de los rasgos y propiedades esenciales de los diferentes objetos o fenómenos de la realidad objetiva, así como de los nexos y relaciones entre ellos». Como se observa en esta definición, resulta importante resaltar que no es fácil diferenciar un concepto y asociarlo con una palabra, sino que es el uso preciso de la palabra en todo su potencial filogenético incorporado a un individuo.

En esa lógica de los elementos esenciales, dentro de la escuela histórico-cultural, Tallízina (1993) plantea que es mediante la comparación de las diferencias entre los objetos lo que lleva a desentrañar esta característica. Para ello propone identificar rasgos generales y específicos, así como contraponerlos para resaltar las discrepancias.

A su vez, para lograr tales diferencias, Tallízina (1993) señala que un concepto que se relaciona con un objeto de conocimiento, generalmente se asocia con distintas propiedades de manera jerárquica y que con base en ésta, es que se determina si posee o no estas cualidades esenciales.

Por su parte Vygotski (1993) consideraba que los conceptos eran un producto especial del pensamiento que poseen dos características básicas en su desarrollo: la primera es que tienden a hacer generalizaciones, las cuales llevan a abstracciones de las cualidades de cosas y sucesos, mientras que la segunda es que primero operan con ellos y después son conscientes de ellos.

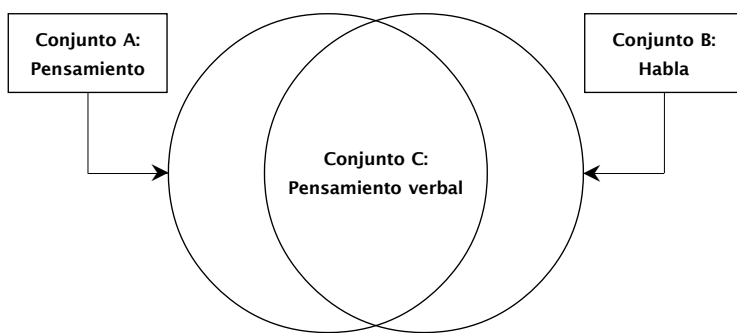
Si se hiciera una analogía entre los componentes del concepto y una representación matemática de conjuntos, podría afirmarse que el concepto es la intersección entre la palabra y una o varias ideas que pretenden expresarse, a la vez de contener el pensamiento, pero donde esta idea contiene una serie de significados que representan lo esencial de dicho concepto.

Para entender cómo está constituido un concepto, debe hacerse en función de los elementos que lo componen. Desde la perspectiva histórico-cultural, Vygotski (1993) establecía que existe en la mente humana una relación entre las entidades mentales, especialmente entre el habla¹⁹ y el pensamiento que los convierte en una relación inseparable.

¹⁹ De hecho la obra más conocida de Vygotski traducida como *Pensamiento y lenguaje* se llama en ruso *Pensamiento y habla*, sólo que la traducción fue imprecisa.

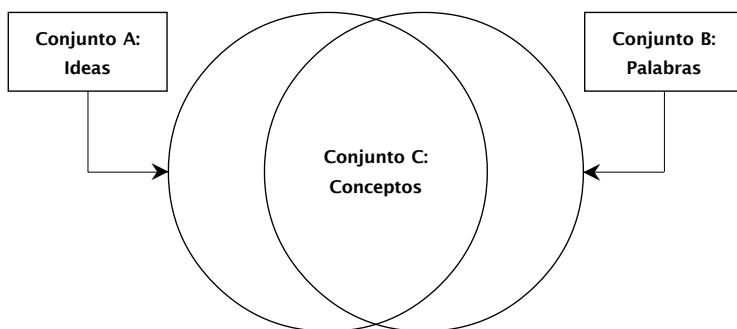
Vygotski (1980) establecía que eran entidades distintas y que podían en términos iniciales funcionar de manera independiente, pero que a la edad de tres años aproximadamente, se produce una fusión que da como resultado un proceso mental nuevo: *el pensamiento verbal*, lo cual significa que a partir de esta edad, resulta muy difícil separar ambos procesos mentales, quedando una relación de conjunto como a continuación se presenta:

Figura 2. Elementos constitutivos del pensamiento verbal



A su vez, cada conjunto para ser tal, debe poseer elementos que los constituyan, en el caso de los conjuntos anteriores: Del pensamiento son las ideas, mientras que del habla, son las palabras y finalmente, del pensamiento verbal son los conceptos con sus significados como se muestra en la figura 3.

Figura 3. Componentes de los conceptos



Ahora bien, dichas palabras, ideas y conceptos están determinados por la cultura en la cual se desarrollan los individuos. Los conceptos se cristalizan en significados individuales (Vygotski, 1993) que se forman a partir de la experiencia directa o indirecta (Langford, 1999), sobre todo, su experiencia social. En el caso de la historia, los periodos y hechos históricos se reinterpretan mediante el desarrollo de los significados históricos.

En este proceso evolutivo de conceptos, Vygotski (1993) distinguía la diferencia entre conceptos cotidianos y científicos, pero ¿qué son los conceptos científicos? Son un tipo especial de concepto, de naturaleza distinta, están ligados al desarrollo científico de la humanidad y cómo son incorporados por los individuos como parte de su forma de entender la realidad, por lo que deben estudiarse de acuerdo con sus peculiaridades, concretamente en su actividad escolar.

En el caso de los conceptos cotidianos, son aquellos que se forman a partir de cada acción y socialización del individuo con su entorno de la vida cotidiana, están llenos de experiencias concretas y tienen como principal virtud la gran cantidad de recursos de los cuales puede echar mano como fuente para desarrollarse, pero poseen también una deficiencia: No se toma conciencia de ellos (Vygotski, 1993).

En contraste por su naturaleza, la interiorización de los conceptos científicos obliga a la conciencia a asumirlos de manera verbalizada y consciente, se necesitan explicitar; sin embargo, su debilidad radica en la fortaleza de los conceptos cotidianos, es decir, carece de referentes concretos y experiencias accesibles fácilmente a la vida cotidiana.

Vygotski en sus estudios de campo sobre la formación de conceptos científicos consideró varias perspectivas desde las cuales podrían ser analizados. Una de éstas, fue su comparación entre conceptos cotidianos y científicos, así como la relación que guardan entre ellos.

En este primer acercamiento, Vygotski (1993) comparó algunos *conceptos de las ciencias sociales*²⁰ con los de la vida cotidiana en la búsqueda de

²⁰ Llama la atención que el propio Vygotski escogió para sus estudios sobre conceptos científicos los relativos a las ciencias sociales. Sin duda sus conocimientos sobre epistemología le daba la claridad para superar el debate de la científicidad o no de éstas. Véase sobre este dilema Vygotski (1991) *Obras escogidas, tomo I. El Significado histórico de la crisis en psicología*, pp. 257-407.

explicaciones que daban los niños a ciertas situaciones con algunos conceptos y descubrió que se encontraban más desarrollados y los niños eran más conscientes de los conceptos científicos, que de los cotidianos.

Este comportamiento Vygotski lo atribuía a la influencia del sistema escolar, especialmente a las ayudas que presta el docente. Tales ayudas, estaban sin embargo, sustentadas en experiencias previas del niño que eran el material con que se forman los conceptos cotidianos.

En ese sentido, Vygotski (1993) rechazaba las dos posiciones opuestas: la primera niega que los conceptos científicos se forman y transforman. Plantean que los conceptos científicos son únicos y acabados que sólo requieren ser incorporados; mientras que la segunda, considera a los conceptos cotidianos y científicos como parte de un mismo proceso, por lo que no necesitan ser estudiados de manera especial e independiente.

Él proponía una tercera opción donde reconocía la necesidad de estudiar los conceptos científicos, por ser entidades mentales distintas de los cotidianos, pero también buscar la relación que guarda entre ellos, así como sus semejanzas y diferencias.

La relación que guardan los conceptos científicos con los cotidianos, es que los segundos sirven de base para la formación y transformación de los primeros, de ahí la importancia de tomarlos en cuenta al pasar de lo conocido a lo desconocido, del sentido común a la ciencia. Esta línea de investigación pretende ser continuada por el presente estudio llevándola hasta con los niños de preescolar.

El pensamiento verbal, puede ser entendido a partir del esquema básico con las entidades y elementos expuestos anteriormente en los conjuntos y subconjuntos que dan vida a la relación entre pensamiento, habla, y pensamiento verbal por un lado, así como los de las ideas, las palabras y los conceptos por el otro.

Vygotski (1980) planteaba la existencia de tres entidades mentales principales en la formación de conceptos: 1. de conglomeración sincrética, 2. de complejos y 3. de conceptos propiamente dichos.

La primera se presenta en la edad anterior al preescolar —antes de los tres años— y se caracteriza por fusionar distintas cualidades de los objetos a conocer por parte del niño.

En el caso de los complejos, se detalla y diversifica más el entendimiento y agrupación de los objetos en palabras sólo que de manera fragmentada en comparación de los adultos. Puede ser que sólo abstraigan el color, el tamaño, pero no el resto de las características del objeto de conocimiento.

La última de las entidades mentales de los complejos se denomina protoconceptos²¹ que sería un peldaño anterior al de los propiamente llamados *conceptos* y se caracterizan por emplear las mismas palabras que los adultos, pero con significados parciales y distintos a los que un adulto emplearía (Vygotski, 1980).

El gran salto cualitativo que sirve para este estudio, es que los protoconceptos poseen ya cualidades de orden y objetividad, ya no de una lógica singular o personal como ocurre anteriormente, de ahí que pase desapercibida esa transición mental de los complejos, a los conceptos propiamente dichos (Vygotski, 1993). Una vez aclarado qué son los protoconceptos —como parte de los conceptos—, resulta necesario distinguir cuáles son los de tipo científico, especialmente los históricos.

Protoconceptos científicos e históricos

Vygotski jamás propuso que existieran protoconceptos de tipo científico, sin embargo, la actual investigación basándose en principios generales de la propia escuela histórico-cultural se cree que también los conceptos científicos tienen un proceso evolutivo que debe ser estudiado y esclarecido previo al periodo de escolarización formal básica. Él estableció que el desarrollo de los conceptos científicos ocurre cuando ya están establecidos los conceptos espontáneos, pero se influyen mutuamente.

Los conceptos espontáneos propiamente se formarían justo a la edad entre los seis y siete²² años donde tiene un salto cualitativo y son capaces de

²¹ Como se señaló antes, la traducción fue de pseudoconceptos. Protoconceptos fue la adaptación hecha para este estudio por las razones antes expuestas.

²² Este salto coincide con el ingreso a la primaria, que como ya se mencionó, para la teoría histórico-cultural era una influencia decisiva para el desarrollo.

aproximarse a la esencia de la terminología de un adulto con significados compartidos similares. Cabe señalar solamente que este es el inicio de un largo viaje en la formación y transformación de los conceptos y que esta evolución significa la puesta en común de estos significados.

En resumen, puede afirmarse que los protoconceptos científicos son aquellos conceptos construidos en la edad preescolar relativos al aparato teórico-conceptual desarrollado históricamente por la ciencia en sus distintas disciplinas, en el caso de esta investigación, la historia.

Piaget (1983) también estudia el proceso evolutivo de los conceptos en el desarrollo del conocimiento, pero con concepciones distintas de la misma realidad mental, sin negar los rasgos comunes.

Dentro de los rasgos afines, se encuentra la concepción de entender a los conceptos como un camino que debe recorrer antes de poder acceder a este desarrollo en su forma madura, así como su relación directa con el pensamiento. En este sentido, Piaget (1983: 137) plantea la existencia de varios periodos que denomina «construcción de las operaciones mentales» a lo largo de varias etapas como la *sensorio motriz* de los cero al año, o año y medio, donde el niño sólo se guía por el movimiento y sensaciones que le permite su actividad y termina con la aparición del lenguaje cuando el niño comienza a hablar.

Esta etapa que termina y avisa la llegada de una nueva, continúa hasta los cuatro años, misma que estará basada en su función simbólica principalmente denominada *preconceptual*. Luego viene una basada en la intuición entre los cuatro y los siete, posteriormente se presenta un periodo de operaciones concretas y finalmente uno de operaciones formales en donde llega la cúspide del pensamiento formal.

Cuadro 5. Periodos del desarrollo mental, según Piaget

Periodos	Edad	Características
Sensorio-motriz	Cero al año y medio	— Conoce a través del movimiento y sensaciones
Preoperatorio	Del año y medio a los 7 años	— Función simbólica o preconceptual
Operaciones concretas	7 a los 11 años	— Se basa en la intuición, de carácter egocéntrico
Operaciones formales	11 en adelante	— Pensamiento científico, capaz de razonar de forma abstracta

Es la etapa propiamente dicha del pensamiento intuitivo en donde coinciden parcialmente Piaget y Vygotski como una modificación importante en la formación de un pensamiento preconceptual. Para ambos es un proceso de transición, pero ¿qué características le atribuye Piaget?

Piaget plantea al pensamiento intuitivo como prelógico o mejor dicho un inicio de lógica, sólo que por ser eslabón entre las operaciones lógicas propiamente dichas y su etapa anterior como es el preconcepto, posee cualidades y limitaciones de ambos. Al estado preconceptual le atribuye un egocentrismo y una falta de totalidad o generalización, así como una inmediatez entre la percepción de los objetos, mientras que de las operaciones lógicas, le permite formar conjuntos (Piaget, 1983).

Como se observa en esta breve comparación, para Piaget la conceptualización es ante todo una evolución del pensamiento expresada en acciones y posteriormente en palabras y discurso, con características subjetivas y egocéntricas; en tanto que para Vygotski (1993), la conceptualización es parte de la evolución del *pensamiento verbal* dentro de un proceso social y mental simultáneos, pero además reconoce que este pensamiento en complejos es el inicio de un proceso objetivo de interactuar con la realidad.

Uno de los rasgos distintivos entre ambos autores es que Vygotski está interesado en cómo la influencia de la socialización determina los procesos mentales y el conocimiento, mientras que Piaget deja de lado este aspecto, para centrarse en lo que llama desarrollo espontáneo, que a su vez, es requisito para que los contenidos de aprendizaje sean incorporados por el niño en las actividades que le plantea el sistema escolar (Piaget, 1973)²³.

Existen estudios similares, que llaman a los protoconceptos con otros nombres. En el caso de Arnay (citado en Rodrigo y otros, 1993) por ejemplo le nombra *creencias infantiles*, entendiendo por tales, esos inicios de conocimiento que le permiten al niño orientarse en la realidad y darse una explicación de la misma. Este tipo de creencias se articulan para formar teorías implícitas donde se conectan con conocimiento científico formal. Dichas creencias están influidas por la interacción social, según este autor.

²³ «Trataré, entonces, de estudiar el aspecto espontáneo de la inteligencia y es del único que hablaré, porque soy psicólogo y no educador... además, este aspecto espontáneo lo que constituye la condición previa y necesaria del desarrollo escolar...» (Piaget, 1973: 10).

En este sentido se ubica este tipo de estudios en otro campo más amplio, en el estudio del pensamiento científico, o como lo nombra Pozo (1987) *pensamiento causal*, recordando que cada teoría le denomina de manera distinta, pues dentro de la misma responde a su marco de referencia. Uno de los elementos ausentes es que se deja fuera nuevamente el conocimiento generado por las ciencias sociales y su incorporación a la mente del individuo.

De acuerdo con las investigaciones de Delval (2001), García y otros (2000) pocos estudios han retomado estos aspectos en las ciencias sociales y menos han abordado la influencia escolar al respecto.

Procesos psicológicos superiores en la formación de protoconceptos históricos

¿Cuáles son los procesos psicológicos superiores que intervienen en la formación de protoconceptos científicos en el niño de edad preescolar? Cada etapa de desarrollo individual tiene como eje central un proceso mental que predomina sobre el resto. En el caso del preescolar es la memoria (Vygotski, 1993); sin embargo, este proceso guarda una relación importante con la imaginación y el pensamiento verbal. Éstos a su vez están influidos por tres actividades: el juego, ver televisión y la narración de historias principalmente. Estos procesos y actividades se encuentran interconectados y se influyen mutuamente, pero es necesario analizarlos uno por uno para después ver su relación.

Leontiev y Zankov (citado en Vygotski, 1993) descubrieron que existen dos tipos fundamentales de memoria: una de tipo natural o espontánea y otra mediada en la que el individuo se vale de ayudas para mejorar sus recuerdos y que el progreso de la humanidad en este terreno de conservar lo hecho antes, se debe a este segundo tipo de memoria.

Otro planteamiento, es que el desarrollo de la memoria no es lineal, es decir, que a mayor edad no será mejor la memoria en general, sino que dependerá de las características del contenido a almacenar por un lado, y por otro, entender no sólo el proceso evolutivo de la memoria como proceso aislado, sino como sistema complejo relacionado con el pensamiento y la imaginación.

Por su parte, la imaginación guarda otra forma de concebirse. De entrada, existe la creencia común en que este proceso predomina en la mente infantil, lo cual es una equivocación en términos generales, pues debe entenderse el camino por el que atraviesa para su formación y transformación.

Por ejemplo, Vygotski (1997) menciona que la imaginación infantil es repetitiva, es decir que el uso principal que tiene para el niño es la adaptación al mundo adulto, por eso parece disminuirse o desaparecer conforme avanza la edad. Es una imaginación repetitiva más ligada a recordar o mejor dicho reproducir mentalmente lo que ocurre en la práctica de niños y niñas, fusionada a la memoria, lo que hace casi imposible su distinción.

Sin embargo, esta característica de la imaginación evoluciona conforme cambia la mente de la persona. Durante la edad escolar se va madurando, para finalmente en la adolescencia se consolida. La imaginación propiamente se encarga de crear nuevas imágenes mentales o composiciones científicas o artísticas de manera dirigida y voluntaria (Vygotski, 1997).

En este sentido, la imaginación reproductora propia del preescolar carece de la característica principal de la imaginación: la creatividad. Es más bien *una recreación de los elementos constituidos en la realidad social* para su incorporación posterior a base de significados. En la imaginación infantil no existe *la intención* de crear algo nuevo, una vez que se conoce lo hecho por otras personas en distintas épocas y momentos de la historia, sino que es al mismo tiempo proceso y herramienta mental del niño para ayudarse a sí mismo en su desarrollo.

Ahora bien, no debe renunciarse a la estimulación de la imaginación, pues su relación con los demás procesos mentales le da a la larga un papel fundamental al pasar de una imaginación repetitiva a una creativa, vinculada con procesos de enseñanza y aprendizaje (Egan, 1999).

Pasando al rubro de las actividades, el juego es un elemento fundamental en el desarrollo infantil. Distintos autores reconocen el valor de la actividad lúdica en la evolución de la mente de niñas y niños, sólo que le dan significados distintos de qué es aquello que fomenta su accionar; por ejemplo Cratty (1973) considera que el juego posibilita un desarrollo intelectual en componentes tales como la memorización, la categorización, la comunicación, evaluar los límites y la resolución de problemas. Para Britton (2000),

quien interpreta a Montessori, considera que el juego es la principal forma en que el niño aprende y desarrolla su autonomía y creatividad.

Zapata (1989) quien asume una postura psicogenética, considera que el juego en la edad preescolar desarrollará su percepción sensorio motriz, sus esquemas corporales, su lateralidad y otros procesos que van asociados con una maduración mental desde esta óptica.

Por su parte Vygotski (1979) considera al juego en este periodo, como actividad rectora; entendiendo por tal al grupo de acciones sociales que propician el desarrollo psíquico en determinada etapa del individuo.

Una de las formas de juego es el protagonizado que posibilita al niño hacer generalizaciones y manejo de reglas que de otra manera le costaría mucho esfuerzo entender desde la óptica de un adulto. En algunos experimentos realizados por Vygotski (1979) encontró que el juego es una gran zona de desarrollo proximal en el niño, pues cuando se le planteaba una situación relativamente nueva y compleja sobre un problema familiar, lo entendía mejor con ayuda del juego y era capaz de manejarlo en situaciones prácticas que en una situación normal resultaría imposible.

Elkonin (1985) planteaba que el juego, era empleado para ver el proceso de adaptación de los niños al mundo adulto, a manera de facilitar la socialización dentro de los conceptos cotidianos tales como mercado, tiendas, estaciones de trenes, entre otras situaciones. Sin embargo, esta manera de interiorizar la cultura puede ser adaptable también a conceptos científicos.

Es fácil llegar a realizar representaciones de actividades sociales son vistas y experimentadas, como lo es el funcionamiento de una tienda y los papeles que deben representar y asumir en la vida adulta, sin embargo, emplearlo como herramienta para desarrollar protoconceptos científicos, significa dar un doble rodeo ya que por un lado debe explicitarse las leyes o reglas descubiertas por la ciencia en un primer momento, para en un segundo ser capaz de interiorizarlo mediante el juego, sin embargo, experiencias anteriores permiten afirmar que tal camino, es factible en la edad preescolar (Cervantes, Morales y Sandoval, 2000).

El juego protagonizado para fomentar protoconceptos históricos resulta más difícil de implementar por una razón y es que en las ciencias sociales, no hay una sola versión de los acontecimientos, sino que necesita de una

serie de debates que pongan a prueba sus argumentos y contra argumentos que permita llegar a tomar posturas una vez elucidado sus razones.

En este sentido, no es recomendable en una primera instancia, trabajarlo directamente, pues se requiere primeramente un análisis de la historia o las historias a abordar para llegar a conclusiones reflexionadas.

Por otro lado, si bien el juego es un elemento fundamental en el desarrollo infantil, existen en las otras dos actividades señaladas más arriba que aportan una contribución importante en ese mismo camino: la narración de historias y cuentos, así como ver televisión.

En el caso de la primera, la narración de historias de adultos a niños ha sido empleada desde hace siglos para transmitir leyendas, mitos y costumbres en distintas generaciones para grupos que quedaban fuera de los sistemas de lecto-escritura. Sin embargo, son maneras distintas de buscar un mismo objetivo: conservar y transmitir la cultura.

En la actualidad continúa esta actividad que sigue siendo atractiva para el niño de preescolar, porque despierta esa creación de imágenes en la mente infantil, esa imaginación reproductora mencionada anteriormente. La edición de cuentos para niños es un claro ejemplo que es algo usado en hogares y escuelas como recurso didáctico, de entretenimiento y aprendizaje.

Por su parte el cine en un primer momento y la televisión como su versión doméstica más moderna han logrado algo común a las narraciones y cuentos: contar historias pero con imágenes y sonidos de lo que antes se leía o se imaginaba en función de lo que cada quien consideraba podían ser las personas, los lugares y los hechos descritos en éstas.

En este sentido, replanteando la propuesta vygotskiana, existirían no una, sino más bien tres actividades que pueden considerarse como *rectoras* del preescolar que a su vez influyen en la formación y desarrollo de tres procesos mentales básicos: la memoria, la imaginación y lo que interesa a esta investigación, protoconceptos históricos, todos se entrelazan para propiciar el desarrollo mental (véase figura 4).

En resumen, la relación entre estas actividades rectoras y su impacto en el desarrollo de protoconceptos científicos —en este caso históricos—, son un potencial no explorado *suficientemente* como estrategias de enseñanza-aprendizaje, si se entiende que la ciencia misma es una serie de reglas a seguir, que está compuesta por entidades similares llamadas premisas, leyes y

Figura 4. Relación de las actividades rectoras y su impacto en procesos mentales del niño de preescolar



conceptos que contienen un sin fin de información y otros conceptos que los incluyen y que la historia es una serie de narraciones que llevan un orden cronológico, con causas y consecuencias a analizar para llegar a conclusiones sobre distintos aspectos de la vida humana.

Para esta investigación, se retomarán sólo las actividades de la narración de cuentos y ver televisión, pues estos forman la base de las historias y personajes que permitirá en un futuro la formación de estos protoconceptos históricos en relación con los procesos mentales de la memoria lógica y la imaginación.

Conceptos históricos

¿Qué sucede con los conceptos en historia? Sin duda que está lleno de dificultades el aprendizaje de la historia, sea local o universal. Sin embargo, un problema que resulta primordial del proceso enseñanza-aprendizaje de los conceptos históricos, son las concepciones que se tengan de la misma disciplina, porque si se cree que la historia es una serie de hechos entrelazados y llenos de información detallada, formada de tecnicismos económicos y culturales a lo largo del tiempo, entonces se espera que el alumno maneje estos datos, y a mayor cantidad de éstos, será que se considere entonces haber aprendido la disciplina con mayor precisión.

Sin embargo, para lograr tal propósito, se necesita un tipo de memorización especial capaz de retener la cantidad de información detallada de tipo enciclopédica que difícilmente está presente en la mayoría de los alumnos por un lado, y por el otro, ¿qué sentido tendría lograr tal cosa?

Cuando se bombardea con información, la mente necesita ir la acomodando. Es como si en una habitación, se tuviera la ropa regada por todos lados y no existieran cajones donde guardarla. Pues un símil ocurre con el proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia cuando se proporcionan fechas, nombres de personajes «célebres», de lugares, entre otros datos y no existen «cajones» dónde depositar esa información que permita al habitante hacer un uso adecuado e intencional de lo que tiene a su disposición.

Los conceptos histórico-explicativos jugarían ese papel de ordenar los datos, le dan sentido de unidad y coherencia, de otra manera se convierte sólo en información dispersa. Por lo tanto, apostar a la formación de protoconceptos históricos, significa esa elaboración mental que permita ordenar el conocimiento de la humanidad, pero esa elaboración necesita tiempo y acciones concretas que apunten a esa intención, el tiempo en sí mismo, nada logrará. El niño, no llegará a tal meta por sí solo, necesita tarde que temprano la guía de quien ya ha incorporado y entendido el complejo mundo de la historia.

No importa que después se reordenaran en la medida que esos cajones crezcan o sean otros mejores y menos burdos, con criterios distintos para ser clasificados, pero deben ser esbozados desde un inicio para que la lógica de agrupación y relación entre conceptos sea algo que pueda irse automatizando paulatinamente.

Los «cajones» son las categorías que permiten incluir más información, son esa herramienta conceptual que ayuda a la mente de quien se sumerge en el mundo de la ciencia, pues toda ciencia tiene sus propias formas de existir, en la medida que cuenta con conceptos descriptivo-explicativos que encierran a su vez razonamientos lógicos, procedimientos metodológicos y debates filosóficos que son sintetizados en tales conceptos que después se reflejan en postulados que sirvan de base para la comparación de nuevos conocimientos.

Una limitante psíquica es la noción de tiempo físico entendida en su complejidad detallada como la manejaría algún historiador o algún adulto con ciertos niveles de escolaridad.

Esto no significa que habría que renunciar a incluir el tiempo, sino plantear nociones más generales, sin especificar fechas o nombres puntuales, pues éstas sólo entorpecen el entendimiento y ocupan espacio mental que pudiera ser aprovechado de mejor manera.

Sobre este debate, puede considerarse la capacidad mental del niño para establecer una secuencia de acontecimientos, Piaget (1972) consideraba que esto se lograba a los ocho años, sin embargo, Brown (1976) había realizado estudios que demostraban que esto era posible desde los cinco años, sólo que dependía de la tarea planteada para su resolución, así como de la manera en que se proponía fuera resuelta. De aquí se desprende la importancia señalada por Vygotski entre el qué y el cómo que en su conjunto dan una concepción metodológica de todo objeto de estudio cuando pregunta: «¿Es que un método no es responsable en alguna medida de las conclusiones conseguida con su ayuda?» (Vygotski, 1991: 297). Este punto se retomará más adelante en capítulos posteriores.

En este proceso de la formación puntual de la cronología, son fundamentales las influencias intencionadas de terceras personas para lograr esto. Pudo comprobarse tal afirmación en un estudio con niñas(os) de preescolar quienes pudieron formar protoconceptos de año y día a partir de ayudas que simulaban los movimientos de rotación y traslación de la tierra en relación con el sol, así como mediante ayudas con bolas de unicel que podían manipular y controlar a manera de juego (Cervantes, Morales y Sandoval, 2000).

Dificultades en la enseñanza de la historia

Esta investigación, parte del supuesto que depende el tipo de enseñanza, la obtención del tipo de proceso mental que se genere, de ahí la relevancia de aclarar este punto de partida.

Antes de abordar las dificultades en la enseñanza de la historia, hay que aclarar que ésta se encuentra inmersa en un debate mayor: *La enseñanza de la ciencia*. En este sentido, se presentan varios ejemplos que a continuación se desglosan para ubicar en qué parte se encuentra la presente investigación.

Porlán (citado en Kaufman y Fumagalli, 1999: 23) plantea la existencia de modelos didácticos para la enseñanza de la ciencia, entendiendo como tal

«...una creación intelectual... para describir, explicar e investigar los problemas actuales de la enseñanza-aprendizaje de las ciencias».

Según este autor, hay tres modelos básicos que abordan este proceso de enseñanza de la ciencia: 1. por transmisión verbal, 2. por descubrimiento espontáneo y 3. inductivista (citado en Kaufman y Fumagalli, 1999: 24). En el primer caso, los conocimientos están acabados, no se cuestiona su veracidad y la expectativa hacia los alumnos es la repetición de este conocimiento. El segundo modelo, parte del principio que el alumno por propia curiosidad se pregunta inquietudes de la realidad, buscando respuestas por sí solo y que su sola búsqueda le permitirá acceder al conocimiento y los conceptos científicos, mientras que el tercero, enfatiza su atención en los procedimientos de la ciencia para lograr así, el manejo de la estructura general del trabajo científico, es decir, en el proceso mismo de la investigación.

La presente investigación se ubica en un cuarto modelo, que puede denominarse narrativo-reflexivo, pues si bien se emplea como estrategia la transmisión verbal, no se espera que el niño adquiera todo lo que ha escuchado, sino que con base en sus características propias de sus saberes previos y la manera en que reflexione las historias escuchadas, será la mayor o menor posibilidad de apropiarse de manera más eficaz de los protoconceptos históricos.

Según Carretero (1999), existe una tendencia desproporcionada entre la atención que se ha brindado en el número de investigaciones realizadas en la enseñanza de las ciencias sociales y las no sociales, predominando la frecuencia en las segundas y rezagándose las primeras.

Como muestra de lo anterior, algunos botones: en el ámbito de las matemáticas pueden encontrarse una serie de proyectos, como por ejemplo el de Fischer (1989), quien busca saber cuál es la influencia de dos currículos para la formación del concepto *número* en niños de *Kindergarten* con una doble intencionalidad: por un lado ver la manera en que pueden emplear técnicas de enseñanza que propicien estas capacidades, lo cual les permitirá resolver problemas matemáticos más complejos como son los involucrados en adición y sustracción, mostrando resultados positivos en este sentido.

Un caso más ocurre en el estudio de Blevins-Knave y Musun-Miller (1991), quienes investigaron las creencias que tienen los padres de niños en edad preescolar —cuatro a siete años— en relación con el desarrollo de las

habilidades numéricas de sus hijos. Los resultados mostraron que los padres creían que sus propios hijos resolverían los problemas matemáticos más rápidamente que los otros niños y las niñas. Encontraron que la relación entre los adultos y la escuela, era determinante para el desarrollo de la noción de número, por lo que tendrían que considerarse modelos en donde se incluya esta influencia.

El último de los ejemplos en el área de las matemáticas, es la investigación de Chao, Stigler y Woodward (2000), que analizaron el efecto del tipo de material empleado en los *Kindergarten* para el aprendizaje del concepto de número, utilizando dos: uno organizado en patrones uniformes, y el otro en patrones diversos. Participaron 157 niños de tres escuelas como parte de un programa de enriquecimiento en matemáticas. El programa consistía en nueve juegos para enseñar numeración básica, operaciones y relaciones numéricas especiales. Como principales resultados encontraron que el material estructurado facilitaba las respuestas de los niños para no contar con los dedos y mejoraba la rapidez en comparación con los niños que utilizaban la estrategia de contar con los dedos.

Todos estos son avances importantes para conocer las relaciones entre el desarrollo de nociones en las mentes infantiles y cómo puede el aprendizaje escolar dar cuenta de estos desarrollos. Cabe resaltar que se presentan en el ámbito del preescolar, pero ¿qué ocurre con la historia? Las siguientes líneas son el resultado de una búsqueda para responder esta interrogante.

VanSledright, B. y Frankes, L. (2000), estudiaron cómo algunos conceptos históricos y algunas estrategias de investigación fueron enseñadas y hechas comprensibles a niños de cuarto grado sobre historia americana. En el primer grupo, el profesor trató de hacer explícitos los conceptos y el conocimiento histórico —mediante lectura y expresión artística—, mientras que el otro profesor no enfatizó estos contenidos.

Se aplicaron entrevistas tanto a maestros como a alumnos antes y después de cada temática. Los resultados no mostraron una diferencia significativa, ya que en ambos se vieron avances. Se concluye que esta investigación puede ser una línea de trabajo que permita a los maestros de primaria mejorar sus formas de enseñanza. Sin embargo, tiene otras posibles interpretaciones, por ejemplo, las influencias externas a la propia escuela que están actuando en la mente de los niños.

Por su parte, Mosborg (2002) plantea en una investigación el uso práctico que dan a la historia los adolescentes al momento de leer las noticias. Se seleccionaron estudiantes con notas destacadas en este tipo de lectura y se les plantearon dos situaciones que tendrían que analizar —una de la vida cultural y otra de la vida política— para ver la influencia de sus conocimientos sobre historia en la interpretación de noticias reales.

Los resultados mostraron que los estudiantes hacían un comparativo entre cómo eran antes las cosas y cómo son ahora. Emplearon diferentes narrativas y contextualizaron cada caso a analizar. Concluye la autora que este tipo de investigaciones ayuda a desmitificar la idea de que los adolescentes sólo tienen una visión «presentista» de la realidad social. Una aportación de este estudio, es la búsqueda de una aplicación de la formación histórica a manera de una lectura crítica de la realidad social mediante un medio tan común como lo es el periódico. Esta intención que permita hacer lecturas de la realidad social a partir de la formación, es algo que debe ser promovido y estudiado con más detalle.

En el ámbito hispanoamericano, destacan los trabajos de Carretero (1999), quien plantea desde la perspectiva constructivista la manera compleja en que deben ser abordados los problemas históricos en la educación. Desde una perspectiva pedagógica, psicológica y epistemológica.

En este sentido, él opta por elegir como eje central la epistemológica, considerando que ésta articulará las otras dos esferas. Sin embargo, sus principales trabajos están basados en analogías y metáforas (Carretero, 2003). Sólo a partir de los noventa está trabajando en hechos históricos reales, por lo que podría ubicarse en la misma línea de trabajo que Mosborg, es decir, de una manera indirecta.

Autores como Giesecke y otros (1999), han comenzado un trabajo de describir la historia como reto a futuro. Ellos plantean necesario analizar la historia comparada entre distintos países iberoamericanos con la finalidad de resaltar deficiencias comunes y los obstáculos existentes en cada nación que impidan generar y difundir una cultura de la paz, que permita sanar las múltiples heridas causadas en el pasado por las guerras entre los países.

Como el futuro inmediato y mediano es la integración económica y cultural, entonces debe irse planteando la historia con un sentido de integración entre las naciones y no mediante conflictos —tal han sido las historias oficia-

les—, como base principal del carácter nacionalista en distintos países, que emplean como medio de cohesión las relaciones bélicas contra el extranjero.

Como se observa en estas investigaciones existen dos cualidades a resaltar: primera que el campo de las nociones matemáticas están presentes desde el nivel preescolar, mientras que las relacionadas con la historia apenas si consideran a niños en educación básica y adolescentes; y segunda, las investigaciones en matemáticas intentan generar conocimiento que dé continuidad práctica a estrategias específicas que faciliten su aprendizaje en el futuro de los niños, mientras que en historia hay una casi nula presencia en este sentido. ¿Acaso los niños menores no llevan un proceso para generar tales estructuras mentales? ¿No deberían ser estudiadas en caso afirmativo?

Lo anterior revela este rezago entre la importancia prestada al desarrollo de la enseñanza y el aprendizaje entre una y otra rama del conocimiento que en la medida de lo posible es necesario volver menos desigual.

En el caso de la historia, Pluckrose (1993) coincide con el modelo inductivista mencionado más arriba por Porlán, donde más que conocimientos específicos, se les proporcione a los alumnos los métodos y técnicas empleadas por historiadores expertos para que los niños en la medida de sus posibilidades, vayan realizando sus propias investigaciones históricas. Sin embargo, ¿hasta qué punto es posible que este tipo de modelos sean aplicados a niños de preescolar con resultados positivos?

En el caso específico de los problemas en la enseñanza de la historia, se resumen del modo siguiente: Las dificultades para manejar el tiempo histórico, sus categorías explicativas, el exceso de información, la falta de una jerarquía de conceptos y métodos de enseñanza como el libro de texto como única fuente de información y formación.

El proceso de enseñanza-aprendizaje es un concepto de relación entre distintas entidades dentro de las que sobresalen las maneras de concebir y organizar formas y contenidos por parte de los maestros y las características psíquicas de los niños. Por tal motivo, se analizarán algunos modelos teórico-conceptuales para la realización de este trabajo.

Enseñanza desarrollante en educación preescolar

Para entender qué es la enseñanza desarrollante en preescolar, resulta necesario conocer primeramente cuál es su origen, cómo se ha gestado y evolucionado para comprender la aportación de esta investigación. Puede dividirse en tres fases: La primera, situada en los orígenes mismos de la escuela histórico-cultural entre la década de los veinte y treinta del siglo XX.

La primera fase fue encabezada por Vygotski (citado en Luria, Leontiev y Vygotski, 1986) quien planteaba la idea que la escuela es una actividad fundamental para desarrollar procesos psicológicos únicos que difícilmente pueden propiciarse en algún otro lugar por sus características propias de conjuntar el conocimiento científico de la humanidad y proporcionarlo a los alumnos.

La segunda fase corresponde a los seguidores de Vygotski, como Zaporozhets (citado en Luria, 1995) por ejemplo, quienes a partir de la década de los cincuenta del siglo pasado, en colaboración con otros, comienzan a experimentar con niños entre tres y siete años de edad sobre el manejo de silogismos a partir de modelos experimentales de enseñanza²⁴ buscando encontrar el origen y desarrollo de los procesos mentales de deducción con resultados positivos a través de la influencia escolar.

En esa misma década, se incorpora Davidov a los grupos de trabajo de los neovygotskianos siguiendo con esta idea y rescatando una de las múltiples líneas de investigación marcadas por Vygotski: la enseñanza de los conceptos científicos (Vygotski, 1980).

Es Davidov (1988), quien acuña el término de *enseñanza desarrollante* que tendría como finalidad la formación de pensamiento científico. En un sentido radical, este autor hace una clasificación de los modelos educativos en función de sus resultados en la mente del niño en desarrollantes y no desarrollantes.

Bajo este modelo se busca en el alumno que posea un pensamiento verbal científico, capaz de analizar la realidad bajo una óptica científica dialéctica.

²⁴ Esta enseñanza especial no se detalla, sólo es señalada por Luria en la obra citada en este párrafo.

En México, se hicieron adaptaciones al preescolar (Cervantes, Morales y Sandoval, 2000) en la enseñanza de la ciencia con esta perspectiva socio-histórica donde se incluyó el juego protagonizado como forma general de zona de desarrollo proximal, teniendo como eje central de trabajo la formación de protoconceptos científicos, más que el pensamiento con el mismo calificativo propuesto por Davidov.

Finalmente, la tercera etapa se sitúa en la década de los ochenta bajo paradigmas piagetanos que buscaban modificar las ideas previas de los alumnos para acercarlos a las de la ciencia avanzada donde han trabajado autores como Pozo, Driver, Nussbaum, entre otros.

Existe, sin embargo, una diferencia radical en la manera de concebir esta modificación: mientras que para los piagetanos, se trata ante todo una modificación de las ideas que pertenecen al pensamiento y éste como contenedor del conocimiento científico, para la escuela histórico-cultural, es un fenómeno del pensamiento verbal producto de la influencia social.

En este intento, cabe resaltar la función de los coetáneos para la construcción de los nuevos protoconceptos con sus distintas cualidades, pues lo que no puede responder de manera individual, lo hacen de forma colectiva, por lo que se trabaja con la zona de desarrollo proximal a través de estructuras inter psicológicas planteadas por Vygotski. Lo cual, lleva a analizar las características psíquicas del niño de preescolar para el aprendizaje de la historia.

¿Cómo puede evaluarse este proceso intra e inter psicológico en el desarrollo de los conceptos? Las respuestas corresponden a los siguientes capítulos.

IV. Cómo evaluar y desarrollar protoconceptos históricos en niñas y niños de preescolar

En este capítulo se presenta el método genético-formativo y las razones por las que se eligió, las preguntas de investigación y supuestos del estudio, las características de los sujetos participantes, el escenario, se describen las fases generales de la investigación, los instrumentos de medición empleados y la manera en que fueron probados y validados. Se plantean las características de los materiales elaborados para el desarrollo de protoconceptos históricos y se conceptúan las preguntas generadoras.

Método genético-formativo

El método genético-formativo sirvió en la presente investigación para estudiar y desarrollar protoconceptos históricos. Es una derivación del método genético-experimental propuesto por Vygotski (Luria, 1985) para estudiar el origen de los procesos mentales, por lo que es necesario describirlo brevemente.

De acuerdo con Luria (1985), este método propuesto por Vygotski consiste en dar cuenta sobre el surgimiento y evolución de los procesos psicológicos superiores, así como los factores sociales que facilitan este desarrollo tales como ayudas y medios gráficos para resolver un problema. Para lograr tal cosa, se crea una serie de condiciones experimentales que permiten develar el proceso de surgimiento de tal o cual proceso mental. Ha sido utilizado principalmente en psicología infantil, pero es posible emplearlo en procesos con adultos.

Ejemplo de tal afirmación son las investigaciones que llevaron a cabo Vygotski y sus colaboradores en los nuevos territorios asiáticos ocupados por Rusia después de la Revolución Bolchevique a partir de 1917 (Luria, 1987). Para Vygotski, más allá de una simple invasión militar, significaba un labora-

torio histórico del cual sacar provecho para probar su tesis psicológica respecto a la influencia cultural en la formación de procesos mentales a partir del cambio en sus relaciones sociales.

Luria (1987) señala que eran sociedades musulmanas de tipo campesino en donde aspectos como la escuela o el trabajo en cooperativas eran actividades novedosas en la vida de estas personas, pero ¿qué tanto influía en su imaginación? por ejemplo. Este tipo de preguntas permitió descubrir que dependiendo del tipo de actividad, las personas desarrollaban de manera distinta este proceso mental. Quienes sabían leer y escribir producto de la escolarización, eran capaces de imaginar cosas, acciones y lugares en los que jamás habían estado, luego les seguían quienes trabajaban en cooperativas y finalmente, para quienes no realizaban ninguna de estas acciones, les resultaba imposible visualizar algo que no hubieran vivido. Todos eran adultos, pero con una importante conclusión que atañe también a esta investigación: *Dependiendo el tipo de actividad social que experimente una persona, será el tipo de proceso mental que desarrolle.*

Rivière (1988) por su parte identifica tres características básicas del método genético-experimental: 1. estudia el origen y desarrollo de procesos mentales, no sólo de productos, 2. se centra en el análisis *causal* de los procesos de formación de dichos procesos psicológicos, por lo que no basta describirlos, sino vincularlos de manera explicativa para evidenciar la relación con otros procesos mentales que permita identificar estructuras mentales de funcionamiento y 3. estudia el movimiento mismo de los procesos mentales en su formación a través de la experimentación.

Para lograrlo, se pide al sujeto de investigación realizar una actividad que sobrepase sus capacidades —en el caso de esta investigación evaluar y desarrollar los protoconceptos históricos—, después a los niños se le ofrecen algunos medios para solucionarlos y se analiza el uso que le dio a las ayudas para ver si se transformó el proceso mental con estas herramientas sociales. Un ejemplo en la psicología histórico-cultural es la utilización de dibujos como claves para recordar en estudios hechos por Leontiev (citado en Vygotski, 1979).

El método genético-experimental propuesto por Vygotski permite estudiar el origen de procesos mentales. Davíдов (1988) complementa este método al aplicarlo a la educación escolarizada para estudiar no sólo el ori-

gen de los procesos psicológicos superiores, sino también su formación a partir de la *influencia escolar*. La aportación de Davíдов consiste en plantear que los modelos de enseñanza son organizados de tal manera, que propicien el desarrollo de procesos mentales específicos.

El método genético-formativo contiene además de las características señaladas en el genético-experimental, las siguientes: 1. propiciar el desarrollo del pensamiento científico dentro de las actividades propias de la escuela, 2. analizar la estructura y funcionamiento del contenido de la disciplina en su complejidad filogenética, 3. busca entender la realidad cotidiana a partir de la complejidad teórica y 4. como estrategia pedagógica de implementación se denomina enseñanza desarrollante (Davíдов, 1988).

En el contexto actual, es decir México año 2005, el uso de la televisión, los videojuegos electrónicos —de niños que viven en ciudades— se convierten junto con el juego, en la actividad rectora para el desarrollo de las demás funciones mentales por dos razones: primera, es una actividad que le dedican parte de su tiempo libre porque les es motivante, y segunda, aprenden cosas nuevas a través de ellas.

A continuación, se presentan las razones por las que se eligió este método de estudio como el más pertinente respecto a las preguntas de investigación y los objetivos planteados.

Elección del método

Se eligió el método genético-formativo porque se prueba la idea vygotskiana que es posible formar y transformar de manera intencionada algún proceso mental a partir de ciertas estrategias sociales de intervención, en este caso de tipo psicopedagógica a través de la narrativa de cuentos históricos.

En este sentido se trata de una divergencia de tipo conceptual que tiene repercusiones en lo metodológico, pues desde la óptica piagetana se trata de un problema principalmente epistémico cuyo elemento básico de análisis son las manifestaciones del pensamiento, mientras que el enfoque vygotskiano se planteó desde una óptica psicológica, en esta investigación los protoconceptos son el objeto de estudio a seguir.

Estas concepciones distintas, llevan a abordar diferentes objetos de investigación y por lo tanto el análisis que de ello se genera, pues mientras para autores neopiagetanos como Carretero (1999) o Pozo (1987) significa un problema del conocimiento, para la escuela histórico-cultural es ante todo el estudio del origen y transformación de uno de los procesos mentales superiores. Arnay (Rodrigo y otros, 1993) propone un punto de vista intermedio donde retoma las bases del constructivismo con una visión crítica, pero incluyendo la influencia social para que se desarrolle la mente.

Uno de los supuestos de este estudio es que los niños de preescolar poseen protoconceptos históricos debido a que tienen experiencias de la televisión, cine y videojuegos respecto a distintas épocas y hechos históricos en forma de series televisivas, películas, actividades lúdicas y cuentos.

Tanto ver la televisión, como los videojuegos y los cuentos o historietas tienen un elemento común: están planteados como una *narración* donde hay protagonistas, personajes, tramas, acciones y decisiones que van formando una representación de la realidad humana e histórica. Por tal motivo, se escogió la narrativa de cuentos como estrategia metodológica principal que permita la formación de protoconceptos históricos.

De acuerdo con McEwan y Egan (1998), la narrativa cumple con dos funciones principales pertinentes para esta investigación: primera, servir como instrumento para representar el conocimiento humano —en este caso, la historia— y segunda, como una manera de desarrollar la imaginación de quien la escucha. Sobre esta afirmación, cabe agregar una tercera, desarrollar protoconceptos históricos, ya que las historias que se escuchan permiten formar secuencias de acciones humanas, significados, explicaciones, valoraciones y motivaciones de estos hechos entrelazados. Bajo este principio metodológico se formularon las siguientes preguntas de investigación y supuestos.

Preguntas de investigación y supuestos

¿Qué características tienen los protoconceptos históricos individuales en niñas y niños de tercer grado de preescolar? ¿Cómo son los procesos pedagógicos en la formación de protoconceptos históricos en niñas y niños de prees-

colar? ¿Cuáles son los cambios cualitativos de los protoconceptos históricos a través de una intervención desarrollante?

Los protoconceptos históricos se desarrollan a partir de películas, narración de cuentos especiales, apoyo de imágenes y preguntas generadoras en niñas y niños de preescolar. Tanto las películas como los cuentos que usualmente se utilizan, propician también elementos de formación de protoconceptos históricos; sin embargo, sólo lo hacen en la descripción de los hechos, más no una explicación apegada a la historia como disciplina, menos aún una valoración, para esto, es necesario asumirlos y reorientarlos de manera intencionada a través de preguntas clave y reflexiones conjuntas.

Vygotski planteaba que antes del desarrollo individual de un proceso mental (en este caso protoconcepto histórico) se desarrolla colectivamente, es el proceso inter psicológico (Rivière, 1988). En la segunda pregunta de investigación, se hace referencia a ese proceso grupal que resulta necesario para entender el proceso individual.

Sujetos

Se trabajó con un grupo mixto de 20 niñas y niños de tercer grado de preescolar, pero sólo terminaron el ciclo escolar 18²⁵ con edades entre cinco y seis años pertenecientes al sistema de educación pública. A continuación se describen las características del grupo al término de la investigación:

Cuadro 6. Características de los sujetos de investigación por edad y sexo

	Cinco años	Seis años	Total
Niñas	4	9	13
Niños	1	4	5
Total	5	13	18

²⁵ El motivo fue el cambio de domicilio de las familias de los niños.

Los padres de las(os) niñas(os) tenían como ocupaciones profesoras(es), amas de casa, vendedoras(es) y policías como las más comunes. Sus familias pertenecen a un estrato socioeconómico medio-bajo.

Escenario

El preescolar donde se llevó a cabo la investigación, se encuentra ubicado en el centro de la ciudad de Guadalajara. Es un Centro de Desarrollo Infantil perteneciente a la Secretaría de Educación Jalisco que proporciona servicios de guardería y jardín de niños, cuenta con turnos matutino y vespertino, en este último se llevó a cabo el experimento. Su población a atender es de estrato socioeconómico medio-bajo. En su personal, se cuenta con una directora por turno y un grupo por grado con su respectiva educadora y auxiliar. La mayoría de las educadoras tienen doble plaza.

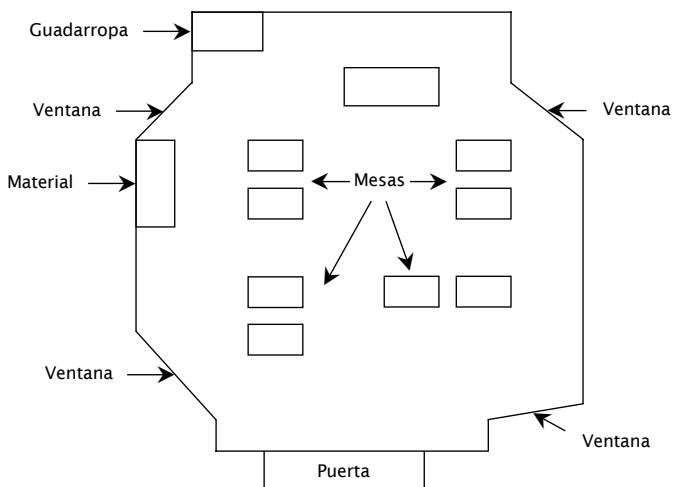
La educadora participante tiene 34 años de edad, cuenta con formación en la normal de educadoras, participa en los cursos anuales de actualización, trabaja doble plaza en preescolar, nueve años de servicio como experiencia frente a grupos y fue escogida porque la directora la sugirió como una persona eficaz en su trabajo, dedicada, con iniciativa y con ganas de aprender. La motivación para apoyar en la investigación fue su deseo de experimentar cosas nuevas dentro de la educación preescolar y en una primera entrevista, mostró esta inquietud.

El salón de clases contaba con una estructura de polígono irregular, ver características en la figura 5.

Los procedimientos empleados en las distintas fases de la investigación y los instrumentos para la recolección de datos se detallan en el apartado V.

Fases

El trabajo de campo se realizó en cuatro fases a lo largo de la investigación, la primera, denominada acciones preliminares, consistía a su vez en tres subfases: a) el investigador asistió a tres sesiones normales de actividad en el grupo experimental de las niñas y niños para ganar su confianza se familiarizaran

Figura 5. Aula en la que se realizó la investigación

con su presencia con el equipo utilizado como videgrabadora, audiograbadora, cuaderno de anotaciones y esto influyera lo menos posible al momento de iniciar las sesiones; *b*) se evaluó la secuencia de hechos cotidianos a través de las acciones de un día común de un niño; y *c*) evaluación de cambios en la vida de una persona.

En la segunda fase se hicieron evaluaciones individuales a cada niña(o) sobre sus protoconceptos históricos en un total de veinte horas durante diez sesiones; la tercera fase fueron ocho sesiones de trabajo en grupo (una por semana) de una hora para ver película, narración de cuentos y reflexión colectiva; y una cuarta fase de nueve sesiones con dieciocho horas más para evaluar el cambio en los protoconceptos nuevamente de forma individual tal y como aparecen en el siguiente cuadro 7.

Instrumentos

En la fase de actividades previas se utilizaron dos instrumentos: Uno denominado secuencia de acciones (SEAC) y otro sobre secuencia fotográfica (SEFO) que a continuación se describen.

Cuadro 7. Fases generales de la investigación

Fases	Forma	Actividad	Tiempo	Número de sesiones
Primera	Actividades preliminares	a) Familiarización de niñas y niños al investigador e instrumentos de recolección de datos.	a) 135 minutos	a) Tres
		b) Aplicación del instrumento SEAC para evaluar secuencia de acciones cotidianas.	b) 32 minutos	b) Una
		c) Aplicación del instrumento SEFO para evaluar secuencia de fotografías.	c) 35 minutos	c) Una
Segunda	Evaluaciones individuales	— Aplicación del instrumento EIPCH para evaluar protoconceptos históricos.	— Veinte horas	— Diez
Tercera	Sesiones de trabajo con el grupo experimental	— Película, narración de cuentos y reflexión.	— Una hora por sesión	— Ocho
Cuarta	Evaluaciones individuales	— Aplicación del instrumento EFPCH para evaluar la evolución de los protoconceptos históricos.	— Dieciocho horas	— Nueve

Primer instrumento de la fase de actividades previas. La SEAC tiene como objetivo evaluar la capacidad de niñas y niños para ordenar una serie de acciones de la vida cotidiana, ya que a partir de esta habilidad, se puede generalizar para realizar esta misma acción en el conocimiento histórico. Es una serie compuesta por cuatro dibujos a lápiz en los que se muestra a un niño realizando las siguientes acciones: en la primera (SEAC1) se observa al niño durmiendo sobre una cama mientras la luna aparece en la parte posterior a través de la ventana de la habitación. La segunda (SEAC2), se aprecia el mismo niño estirándose y bostezando, a sus espaldas se ve el sol, cuya luz atraviesa la ventana. La tercera (SEAC3), está comiendo en una mesa y la cuarta (SEAC4), se ve que el niño camina, cargando una mochila a sus espaldas, tomando de la mano a una mujer adulta.

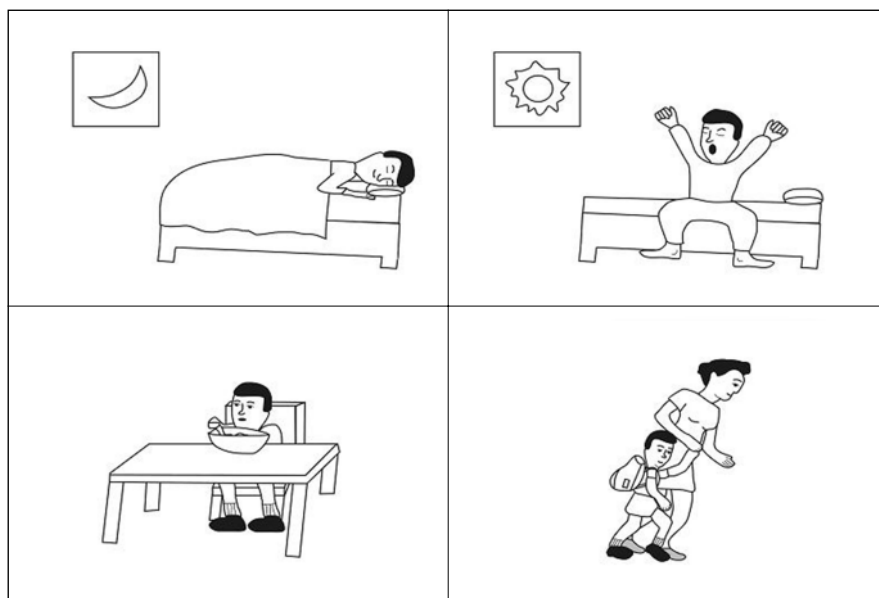
Las instrucciones para aplicarla es solicitarle a niñas y niños que formen equipos de cuatro o cinco integrantes, luego se les dice: Les voy a dar cuatro dibujos donde viene dibujado un niño. Ustedes deben acomodarlo

para ver qué creen que ocurrió primero y qué después, pero deben decirme por qué lo acomodaron así. Todos van a participar.

El tiempo aproximado para su aplicación es de dos minutos para dar las instrucciones, 10 minutos más para que lo trabajen en subgrupos, después cinco minutos por cada grupo formado para explicar su resultado. En el caso del grupo experimental se formaron cuatro grupos que ocuparon 20 minutos para su interpretación, en total fueron 32 minutos.

En SEAC se evalúa la secuencia en que se ordenan los dibujos, que coincidan con una interpretación lógica de las mismas, pues tiene varias posibilidades en las que todas son válidas.

Figura 6. Instrumento de secuencia de acciones (SEAC)



La secuencia de fotografías (SEFO) tiene como objetivo evaluar la capacidad de niñas y niños sobre los cambios de una persona, tanto en su apariencia, como en las ideas y acciones posibles. La evaluación se compone de seis fotografías, cuatro a color y dos en blanco y negro de una misma persona. La primera (SEFO1), muestra a un niño de un año de edad, con camiseta azul

claro que se sostiene de un mueble, la segunda (SEFO2), es el mismo niño con tres años de edad parado junto a un pastel azul de cumpleaños, sujetándolo, vestido con una camiseta roja de manga corta, pantalones a cuadros naranja, rojo y blanco y zapatos blancos; al lado izquierdo está de pie otro niño vestido de camiseta blanca de manga larga con rayas rojas horizontales, pantalón blanco y zapatos negros.

La tercera foto (SEFO3) es tamaño infantil en blanco y negro del mismo niño a los seis años, con una camiseta blanca. La cuarta fotografía (SEFO4) aparece ya como joven de 17 años con el cabello negro y un bigote, la quinta (SEFO5) se observa en una foto blanco y negro tamaño infantil con un saco de smoking negro y moño con una edad aproximada de 22 años; en la sexta (SEFO6), se muestra al sujeto a los 28 años con una chamarra beige en un parque y se ven algunos árboles verdes a sus espaldas.

En las instrucciones para su aplicación, se les pide a niñas(os) del grupo que observen cada una de las fotografías detenidamente que están sobre una mesa, posteriormente deben ordenarlas para ver cuál es primero y cuál después. Para lograrlo, una niña o niño agarra una foto y se coloca frente al grupo donde considere es el lugar correcto a manera que los demás puedan observarla. Cuando hayan colocado cada una, se les solicita al resto que revisen el orden sugerido para lo cual se ponen de pie y recorrer la secuencia tan cerca como lo necesiten y si el orden no parece el adecuado, lo cambien. Por último, se les pide que conformen la secuencia final, y expresen verbalmente qué hace un niño de esa edad y qué pensaba en ese entonces.

El tiempo aproximado para esta actividad es de 35 minutos y se evalúa si el orden es el indicado por cada fotografía, así como las actividades y posibles ideas de la persona fotografiada conforme a su edad.

En la segunda fase, se empleó la Evaluación Inicial de Protoconceptos Históricos (EIPCH), compuestas por *a*) una guía de entrevista, *b*) siete láminas que representaban periodos históricos (LRPH) y *c*) lápiz y papel; todos estos recursos se complementaban entre sí. El objetivo de esta evaluación era averiguar si existían o no protoconceptos históricos, cuáles y qué características tenían antes de hacer el experimento, se aplica de forma individual.

La guía de entrevista consistía en averiguar si niñas y niños tenían conocimiento de algún(os) protoconcepto(s) histórico(s) a través de los tópicos temáticos en relación con los protoconceptos históricos estudiados: Si

saben algo o no del pasado, qué exactamente, por qué ocurrió tal o cual acontecimiento y cómo lo valoraron, cuál papel tenía la mujer entonces y cuál fue su fuente de información.

Las siete láminas correspondían a los acontecimientos y/o periodos históricos estudiados: prehistoria (LRPH1), romanos y judíos (LRPH2), Edad Media (LRPH3), descubrimiento de América (LRPH4), conquista de México (LRPH5), independencia de México (LRPH6) y Revolución Mexicana (LRPH7).

La LRPH1 está compuesta por once imágenes pequeñas donde se muestra al hombre cavernícola en distintos contextos de la época prehistórica, desde simplemente estando sin hacer nada, cazando un animal, enterrando a una persona fallecida, cargando una presa de caza, empleando una especie de flauta, haciendo figuras de cerámica, pintando en las cuevas, cocinando alrededor de una fogata, se observan algunas de las vasijas hechas en ese tiempo y finalmente un hombre sembrando.

La LRPH2 se compone de diez apartados: el primero es una estatua de la loba amamantando a Rómulo y Remo como leyenda de la fundación de Roma, la segunda, algunos barcos de aquella época navegando por el mar, la tercera es una estatua de Júpiter recostado sobre su antebrazo izquierdo, al centro y arriba de la lámina, se muestra a un grupo de soldados romanos con espadas, cascos y túnicas, otros montados sobre un elefante y las últimas tres imágenes representan a senadores en su función política.

La LRPH3 tiene diez subapartados con los contenidos de las guerras de las cruzadas donde pueden verse caballeros vestidos con armaduras cabalgando combatiendo contra soldados del oriente utilizando espadas y catapultas, así como representaciones de reyes y frailes pregonando.

La LRPH4 representa la cronología de los viajes de Cristóbal Colón a América, desde su visita a los reyes de España, los viajes en barcos, un mapa de sus rutas, arresto y muerte de Colón, así como a algunos personajes de su tripulación.

La LRPH5 muestra en trece imágenes un resumen de la conquista de México en la que aparecen el rostro de Hernán Cortés con su armadura y al fondo una pirámide azteca, en la segunda los barcos en que llegaron a las costas, en la tercera la quema que hizo Cortés para no regresar a España, la cuarta se observa a la Malinche, en la quinta aparece uno de los barcos en proceso de restauración, en la sexta Cortés y Moctezuma en la cima de una

pirámide, en la séptima el rostro de un conquistador, en la octava dos españoles quemando los pies de Moctezuma, en la novena soldados indígenas y españoles en una batalla, en la décima un fraile que venía en la tripulación, en la décimo primera Cortés observando la retirada de su tropa en retirada tras una batalla perdida, en la décimo segunda aztecas y españoles peleando y finalmente en el centro una vista panorámica parcial de Tenochtitlán con algunos aztecas caminando.

En la LRP6 se representa la guerra de independencia mexicana compuesta por trece imágenes: en la primera aparece Hidalgo con el estandarte de la Virgen de Guadalupe en las manos y un letrero con letra script con el título de «iniciación de independencia» y uno más escrito con letra manuscrita «abolición de la esclavitud». En el resto aparecen Hidalgo y Morelos en distintas escenas de batalla, reuniones donde parecen dialogar entre ellos y una reunión más con Josefa Ortiz de Domínguez, también se observan algunas escenas cuando capturan a Morelos y fusilan a Hidalgo como parte de las situaciones difíciles de ese periodo.

La LRP7 muestra diez imágenes de la Revolución Mexicana. En la primera se observa a Porfirio Díaz, en la segunda a Madero cabalgando con una bandera en verde, blanco y rojo con gente de apariencia citadina a su alrededor, en la tercera tres campesinos con rifle detrás de una barda, en la cuarta a dos ciudadanos más disparando con una ametralladora al lado de una imagen de Victoriano Huerta, en la quinta aparece Álvaro Obregón junto a dos soldados, en la sexta un tren, un automóvil, un avión, un par de chimeneas industriales y el rostro de un hombre con overol sonriendo, en la séptima Emiliano Zapata montado a caballo con un rifle en su mano derecha y a su lado un busto de Venustiano Carranza, en la octava una soldadera vestida de rosa, un sombrero charro y un rifle en la mano derecha y una imagen de Francisco Villa, en el resto ciudadanos disparando armas junto a una ventana.

El tiempo de aplicación para la EIPCH es aproximadamente una hora por cada niña(o). Inicialmente se aplica la guía de entrevista arriba descrita preguntándole si sabía cómo vivían las personas «hace mucho, mucho tiempo». En caso afirmativo, se les preguntó qué y cómo lo habían averiguado; en caso negativo, se les ayudaba con ideas tales como: «¿No te han contado tus papás o tus abuelitos de cuando eran jóvenes o niños?» Si tampoco con esta segunda ayuda se obtenían respuestas favorables, entonces se les mostraba las LRP de

manera desordenada cronológicamente y se les informaba que eran imágenes de cómo vivían entonces, que si al verlas, recordaban algo, entonces pudieran decirlo.

Si durante su discurso, querían expresar algo y no encontraban las palabras precisas, entonces se les proporcionaba lápiz y hojas blancas como una ayuda más, en el transcurso de su verbalización, se les preguntaba si sabían algo sobre cómo trataban a las mujeres de ese tiempo. Finalmente, se les pedía que ordenaran las LRPCH colocando cuál había pasado primero y cuál después. Al terminar, se les dio una segunda oportunidad de reordenarlas.

Se grabaron en audio 38 evaluaciones individuales (20 iniciales y 18 finales) y se transcribieron. Se analizaron y seleccionaron registros de la evaluación inicial y final de tres niñas y tres niños con desempeños cualitativos que iban de sobresaliente, regular y deficiente para medir los cambios en su estructura y significación en los distintos tipos de avances que lograron los niños y se buscaron relaciones con el tipo de socialización fuera de la escuela como apoyo de los padres, socialización con hermanos, otras películas, etcétera, a través de las EIPCH y las EFPCH.

En la tercera fase se emplearon registros de observación de las sesiones (ROS) producto de las videograbaciones, éstos se transcribieron con la intención de analizar los procesos colectivos de formación y el papel de las ayudas durante la intervención.

Los registros de observación se catalogaron por sesión del uno al ocho con los códigos de S1 hasta S8. Se comparó la información obtenida de los instrumentos EIPCH, ROS y EFPCH para el análisis de los protoconceptos formados antes, durante y después del programa aplicado.

Se videograbaron las dos sesiones de la aplicación del SEAC y de la SEFO, de 32 y 35 minutos cada una, las ocho horas de sesión que duró el programa para analizar el proceso de interacción colectivo, se transcribieron y analizaron.

En la cuarta fase de la investigación, se empleó la Evaluación Final de Protoconceptos Históricos (EFPCH). Es el mismo instrumento y proceso de análisis que la EIPCH, con el objetivo de evaluar el cambio de las características de los protoconceptos formados, producto de la intervención. Sólo que se agregan variaciones a las preguntas de la entrevista relacionadas con las sesiones donde se trabajó el programa de historia.

Las instrucciones comienzan enfocándose principalmente al eje central del recuerdo de cómo comenzó todo el proceso individual, es decir, con las evaluaciones iniciales, preguntándole: «¿Recuerdas lo que vimos en el salón de cómo vivían hace mucho tiempo las personas?» En caso de respuesta afirmativa, se averiguaba el qué y cómo estaba estructurado ese nuevo conocimiento. El resto del procedimiento y evaluación es igual al de la EIPCH. El tiempo aproximado de cada EFPCCH es de una hora .

A manera de resumen, se presenta un esquema de los distintos instrumentos de medición utilizados durante el proyecto en cada una de las fases (véase cuadro 8).

Cabe señalar, que para el análisis de los datos obtenidos se comparó con el cambio, tanto en lo individual como en lo colectivo de los significados que

Cuadro 8. Instrumentos de evaluación conforme cada fase de la investigación

Fase de la investigación	Instrumento	Descripción	Finalidad
Primera fase	SEAC	— Cuatro dibujos de un niño en distintas acciones durante un día.	— Evaluar la capacidad para ordenar secuencias de acciones cotidianas.
	SEFO	— Serie de seis fotografías de la misma persona donde se muestra el cambio que ha tenido su apariencia, pero también su permanencia en el tiempo.	— Evaluar la capacidad de percibir cambios en la vida de una persona.
Segunda fase	EIPCH	— Guía de entrevista individual. — Siete Láminas de Representación de Periodos Históricos (LRPH).	— Realizar un diagnóstico inicial de los protoconceptos históricos de cada niña(o). — Apoyar para el recuerdo y expresión del pensamiento verbal sobre los protoconceptos históricos.
Tercera fase	ROS	— Video grabación, transcripción y registros de las sesiones.	— Describir y analizar el proceso colectivo de formación.
Cuarta fase	EFPCCH	— Igual que la EIPCH agregando en la guía preguntas sobre el recuerdo de lo trabajado en las sesiones del grupo.	— Evaluar los cambios de protoconceptos históricos como resultado de la intervención.

tiene al inicio a través del EIPCH, durante las sesiones mediante el ROS y al final de la intervención con ayuda de la EFPCCH para ver las transformaciones cualitativas de los protoconceptos históricos.

Se comparó el tipo de respuestas, se analizó la secuencia de las épocas y hechos históricos, así como la descripción, explicación y valoración de los mismos tanto antes y después del programa de preescolar. Los resultados aparecen en el capítulo siguiente.

Validez del contenido de los instrumentos

Sobre la elección de contenidos tanto de los instrumentos de evaluación como del programa de historia en preescolar fueron sugeridos por un historiador con las siguientes razones:

En distintas instituciones educativas, donde se plantea la enseñanza de la historia, se utilizan actualmente tres corrientes de interpretación de los acontecimientos: el historicismo, el materialismo histórico y la Escuela de los Annales. Es en los conceptos de esta última quien representa la visión crítica más pertinente, ya que contempla una noción de historia más allá de la simple cronología de hechos y analiza las estructuras psicológicas, políticas y sociales que confluyen y determinan un acontecimiento histórico. Bajo estos criterios, hemos establecido algunos lineamientos dentro de un objetivo de trabajo: Proponer a docentes y alumnos la aplicación de una nueva metodología para enseñar y aprender historia más allá de la cronología de hechos e inducir a la comprensión de las estructuras psicosociales que les subyacen.

Para estudiar historia, es necesario hacerlo a partir de la cronología que es la herramienta que permite el conocimiento de la medida del tiempo. Convencionalmente se han propuesto divisiones del tiempo para poder circunscribir temas de estudio y de análisis estableciendo periodizaciones tales como edades, eras, modos de producción o generaciones. En este sentido hay que ver con ojos distintos lo que creemos saber de la historia universal y de México.

Ahora bien, existe una serie casi infinita de posibilidades para escoger cuáles periodos sí son temas históricos y cuáles no. Pueden existir tres tipos de

temporalidad de acuerdo con su duración en corto, mediano y largo plazos. El primero son acontecimientos de la vida diaria, el segundo apunta a coyunturas por ejemplo la segunda guerra mundial y su impacto en la reordenación social y económica de todo el orbe y finalmente, el periodo de larga duración que tiene que ver con la formación de estructuras como la organización patriarcal de la familia por ejemplo.

Todos son importantes de estudiar, pero unos lo serán más que otros en la medida que afecten más a la vida de ciertos grupos; por ejemplo si bien es trascendental el desarrollo del imperio mongol y la invasión a China a principios del siglo XIII, cobra importancia distinta, para esa región asiática del mundo que para los mexicanos.

De ahí que sean periodos de distintos plazos, es necesario pensar cuál o cuáles son los periodos o acontecimientos que afectan más para entender la realidad mexicana; sin embargo, estos temas no pueden tampoco estar alejados de las culturas de otros países y tiempos.

Dependerá de qué tan lejos se quiera ir hacia atrás en el tiempo, pero puede ser desde la prehistoria hasta cualquier periodo de la historia mexicana, yo diría que si la intención es indagar sobre las creencias respecto a las mujeres en el México actual, se revisaran los periodos más importantes de la historia contemporánea como la guerra de independencia, la Revolución Mexicana, pero también la llegada de los españoles al continente, el enfrentamiento y las culturas prehispánicas y si se quiere ir más atrás, pues las influencias europeas de la Edad Media y las culturas judía y romana que tiene gran influencia para las creencias actuales de los mexicanos.

Para la selección de estas imágenes y no otras, correspondió a sugerencia de una educadora con 12 años de experiencia en el trabajo con niños de nivel preescolar, quien refirió al respecto:

Es contraproducente usar dibujos o fotos de personajes conocidos en la TV, en caricaturas y cuentos (llámense dibujos de Disney u otros de moda). Esto es así porque los pequeños están tan familiarizados con dichos personajes, que les es difícil entender que se encuentren en un contexto diferente al que comúnmente pertenecen.

El protagonismo del personaje es algo difícil de minimizar en relación con los hechos en que participa, que de entrada se asumen por los pequeños como una caricatura más, algo difícilmente creíble como real. Incluso dejé de usar frizos decorativos²⁶ con las imágenes de películas de Disney porque los niños pasaban mucho tiempo hablando sobre los pasajes que les recordaban e identificándose con cada personaje, lo cual hasta llegó a provocar riñas entre ellos si elegían al mismo. Esto, desde luego, tuvo incidentes durante el tiempo de trabajo, por ejemplo en una ocasión, durante la etapa de planeación de un proyecto, un alumno levantó la voz para hacerse escuchar en una discusión sostenida con otro de sus compañeritos sobre el parecido o no del dibujo de «La Sirenita», que estaba como decoración del tema del mar. Ante esta situación, el resto tomó partido y me fue imposible continuar, por lo menos en ese momento, con la actividad planeada.

En otra ocasión, una niña llevó un libro donde Snoopy y Charlie Brown protagonizaban a los hermanos Wright en la invención del avión, me pidieron que les mostrara el libro y así lo hice. Al término un niño comentó que él sabía que eso no era cierto. Ante mi pregunta al resto de la clase si estaban de acuerdo o no con él, me sorprendió que la mayoría también creía eso, y el resto dudaba. Cuando pregunté el por qué pensaban así, algunas respuestas giraron en torno a que Snoopy es un perro y no puede hablar, que eran caricaturas. Por estos motivos es mejor usar imágenes lo más apegadas a la realidad.

Aplicación piloto y ajustes de los instrumentos

Respecto a las evaluaciones

Debido a las razones expuestas por los expertos en el apartado anterior, las imágenes para la evaluación inicial y final de los protoconceptos históricos fueron seleccionadas para que parecieran lo más apegadas a la realidad, porque de lo contrario, los niños podían distraerse con las formas y no con el

²⁶ Se conoce como frizo decorativo a un muro donde la educadora suele adornar con imágenes referentes a una temática que se aborde y tiene exclusivo fin de decoración, a diferencia de los muros de exposición de los productos que se generen durante el trabajo de los alumnos.

Figura 7. Lámina de Representación de Periodos Históricos 1 (LRPH1)**Figura 8.** Lámina de Representación de Periodos Históricos 2 (LRPH2)

contenido. Además habían trabajado con material didáctico que les había llevado a esa conclusión por experiencia en campo con actividades similares. Las imágenes seleccionadas aparecen en el anexo 1. A continuación se presentan algunas que fueron probadas ante una niña de cinco años antes de iniciar propiamente con los sujetos de la investigación (ver figuras 7 y 8).

Para conocer algunos aspectos sobre el desarrollo de protoconceptos históricos en niñas y niños de edad preescolar producto de la influencia cultural a través del sistema escolar, fue necesario primero, dar cuenta de aquello que era incorporado independientemente de la escuela. Para lograr tal propósito, se realizó un acercamiento al campo con una niña de cinco años con características socio-culturales y económicas similares a las niñas y los niños con quienes se trabajó, pero sin experiencia escolar.

Como resultado de este acercamiento, se encontró una formación de protoconceptos históricos mediados por la experiencia personal de la niña —a través de series televisivas— que le permitieron ir formando las primeras referencias conceptuales. El único protoconcepto formado era la descripción, pues el resto de los protoconceptos estaban ausentes. A continuación se presentan algunas respuestas respecto a la lámina que representa la era prehistórica.

Na: Es como el tiempo pasado, ¿el tiempo de los cavernícolas?

E: Ándale, es de los cavernícolas. ¿Habías visto una película o algo de ellos?

Na: No, pero...//*se distrae su atención preguntando sobre las acciones en las imágenes*//

E: Oye, pero tú dijiste que cuando los viste, eran cavernícolas, ¿cómo supiste?

Na: Los cavernícolas son como los picapedra.

Como se observa, la niña estableció una relación entre la imagen de la prehistoria y una serie de televisión, sin embargo, la respuesta refleja no sólo la parte fantasiosa de las series televisivas, sino una apegada a la versión más difundida de esta etapa histórica, es decir el nombre de esas personas a partir de las características habitacionales y su apariencia. Un recurso importante para expresar sus protoconceptos históricos fue el uso de lápiz y papel con el que pudo manifestar lo siguiente:

Figura 9. Auto de los picapiedra

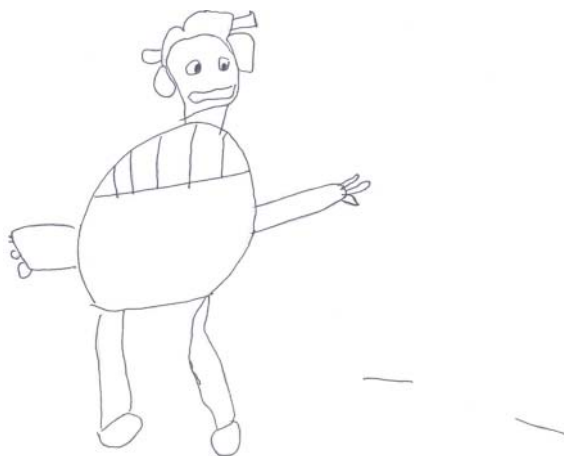
En esta mezcla de realidad y ficción, la niña fue capaz de reproducir un auto con características del siglo XX pero con hechura de piedra y madera. Esta sería la prueba de que estos aciertos y errores dependen de la influencia de los adultos, ya que son ellos quienes crean, producen y comercializan con estas caricaturas que van formando un protoconcepto del mundo histórico-social del niño.

En otras épocas históricas también se encontraron referentes históricos como la disputa entre romanos y galos como se describe en la figura 10.

Este acercamiento al campo sirvió para diversos propósitos: primero, probar la validez del instrumento, y segundo, probar las hipótesis de trabajo respecto a la formación inicial a partir de la influencia cultural independientemente de la escuela que dio como resultado tener una base de posibles respuestas independientemente de la influencia escolar producto de los cuentos históricos.

Respecto a la evaluación de la secuencia de vida cotidiana

Se elaboraron unos dibujos tendientes a representar un día de la vida cotidiana de un niño que se despierta, toma sus alimentos, va a la escuela y al final del día se va a acostar. A continuación se presentan estos dibujos.

Figura 10. Representación de una niña de 5 años referente a galos y romanos

Se tenía la duda de si los chicos responderían adecuadamente a las imágenes, pues los dibujos que representaban al niño, no eran exactamente iguales en su apariencia por ser de elaboración casera, por tal motivo, se volvieron a hacer para que tuvieran el mismo rostro y se explicaba que era el mismo niño y que debían acomodar lo que consideraran ocurría primero y qué después, por lo que no afectó posteriormente de manera negativa.

Las fotografías era otra manera de incluir dos conceptos que aparecen como aparentemente contradictorios, pero son complementarios: las permanencias a pesar de los cambios. Se puso a prueba también con la niña para ver que pudiera realizar la tarea de ordenarlos y decir el por qué del acomodo.

Materiales²⁷

Se necesitan herramientas tanto para dar cuenta de los resultados de la investigación, como para su misma realización. Las primeras se denominan instrumentos de evaluación y fueron descritos en los apartados anteriores de

²⁷ Todos los materiales descritos en este apartado, aparecen en los anexos tres y cuatro al final del documento.

este capítulo; mientras que las segundas son los materiales que a continuación se describen. Cabe mencionar que para distinguir unos de otros, tiene que ver con la intención y la manera de usarse, ya que por ejemplo en el presente estudio, se emplearon algunas láminas como apoyo de evaluación (LRPH), pero también como Imágenes de Apoyo a los Cuentos (IAC).

Para la intervención pedagógica, se emplearon principalmente tres materiales: una película, cuentos e imágenes.

La película se llama *La Guerra del Fuego* y muestra una posible forma de vida de las personas que habitaban en la prehistoria desde su lenguaje, vestimenta, distintos grupos étnicos, vivienda, costumbres, dificultades, entre otros aspectos. Sólo se retomó una parte de la filmación para ser vista por niñas y niños, ya que tiene distintas escenas donde aparecen personas desnudas y/o teniendo relaciones sexuales de manera explícita, lo que traería otro tipo de reacciones tanto por parte de los menores, como de los padres de familia, educadoras y directora. Además estas escenas podrían desviar la atención del objetivo que se quería lograr.

En las escenas que sí fueron exhibidas a niñas y niños aparecen tres aspectos a resaltar conforme la intención de la presente investigación: primero, se observa cómo los grupos de aquél entonces peleaban por necesidades tan primordiales como el fuego; segundo, que el avance de la tecnología bélica era vital entre quienes vencían en la guerra; y tercero, una mujer es quien resuelve de manera distinta la necesidad de tener fuego: mediante el conocimiento.

Esto traía como consecuencia una valoración de lo que representaba la relación hombre-mujer para ser valorado el papel femenino, al final se planteaban algunas preguntas generadoras para reflexionar sobre la película entorno al género y las razones posibles de los conflictos.

Se agregaron al final preguntas generadoras (véase anexo 3 en el tema de Prehistoria) entorno a la película que habían visto con relación en las causas de la pelea entre los distintos grupos, la razón de la victoria de unos sobre otros, el papel que jugó la mujer y valorar su importancia. Cabe resaltar que todas eran preguntas tendientes a generar la reflexión con miras a los protoconceptos históricos a estudiar (de ahí el nombre de generadoras), no preguntas cerradas, ni inducidas.

Los seis cuentos históricos utilizados para el experimento que aparecen en el anexo 3, no eran textos infantiles comunes que se encontraban en el mercado editorial, sino unos diseñados especialmente para esta investigación con la intención de manejar cierto tipo de contenidos y formas para desarrollar los protoconceptos históricos propuestos.

Los cuentos históricos escritos tenían como características principales ser breves, de una cuartilla de extensión aproximadamente y sus narradores fueron anónimos. Tanto los contenidos como sus objetivos iban encaminados a tres aspectos: primero, abordaban el papel de la mujer en esa época, las causas del hecho o situación histórica y su valoración moral al respecto. Finalmente, contenían una serie de preguntas generadoras (al igual que la película) tendientes a desarrollar protoconceptos históricos y evaluar los objetivos educativos de los cuentos.

Los seis cuentos se titulaban: 1. Romanos y judíos, 2. Edad Media, 3. Aztecas, 4. Descubrimiento y Conquista de México, 5. Independencia de México y 6. Revolución Mexicana.

En los cuentos de Aztecas y Descubrimiento y Conquista de México el narrador era un niño azteca de siete y nueve años respectivamente, mientras que en Independencia de México, la narradora era una mujer de 34 años. El resto de los textos no tenían un narrador explícito.

Los *cuentos* y las *preguntas generadoras* se escribieron con base en sugerencias de un historiador apoyados en la bibliografía que habla sobre género e historia, así como la visión de los indígenas como pueblo vencido (militarmente hablando). Un ejemplo de estos cuentos aparece a continuación:

Tema: los aztecas

Objetivos:

1. Analizar las formas de vida y creencias de los aztecas.
2. Abordar el papel de hombres y mujeres en la sociedad azteca.

Soy un niño azteca de siete años, soy moreno. Mi papá es un gran guerrero, por eso se viste como águila, porque sólo los grandes guerreros se visten así. Él puede ordenar a muchos más soldados porque ha demostrado tener mucho mayor, ya que ha ido a muchas batallas y ha matado a guerreros de otros pueblos. Él pelea contra otros guerreros de otros pueblos. Cuando les ganamos a

esos pueblos, los hacemos esclavos y nos pagan con comida por haberlos derrotado. Nuestros guerreros, sólo matan a otros hombres, nunca a las mujeres y niños porque la guerra es asunto de hombres.

Cuando atrapan a algunos guerreros de otros pueblos, los sacrificamos a nuestros Dioses porque ellos (los dioses) necesitan de la sangre para seguir viviendo.

A nosotros los niños ya nos enseñan a pelear con lanzas y macanas, pues el destino de todos los niños es pelear. A los que no les gusta pelear son cobardes y hablan mal de ellos porque es importante ser hombre y demostrar el valor en la lucha. A los que no van a la guerra, son vistos como mujeres, pues ellas no están hechas para esto. Y no pueden usar joyas, pues sólo quienes pelean, pueden usarlas.

Las mujeres se quedan en casa cuidando de los niños, haciendo la comida, haciendo cosas de barro como platos y vasijas para tomar agua. Mi mamá es además curandera, es decir, ella sabe de plantas y otras cosas para curar y cuando vienen los guerreros heridos de la lucha, ella los cura.

Yo tengo que ser muy obediente de lo que nos pide mi papá porque si no obedecemos, nos puede regañar y hasta pegar fuerte con una vara. Por eso siempre obedecemos. Conocí una vez a un muchacho ya grande que no quiso obedecer y las demás personas no le ayudaron a tener una casa, ni le dieron un lugar para sembrar.

Yo por eso soy muy obediente, pero también muy valiente porque de grande quiero ser como mi papá. Sólo tengo miedo de una leyenda que me contó un día mi papá. Cuando se hizo esa gran ciudad donde vivimos, fue porque nuestro Dios más importante (la Serpiente Emplumada), nos dijo que sería aquí viendo un águila parada en un nopal comiendo una serpiente. Mi papá dijo que algún día vendrá en forma de persona de piel blanca y con barba (yo nunca he visto alguien así) y gobernará, pero que ese es nuestro destino, dice mi papá.

Preguntas generadoras: ¿Qué piensas de que los aztecas pelearan? ¿Qué piensas, del niño que quería ser como el papá? ¿Crees que las mujeres aztecas eran importantes, por qué? ¿Crees que los aztecas pensarían que ellas eran importantes, sí o no y por qué? ¿Qué piensas de los que no querían pelear y los trataban como a mujeres? ¿Qué de los que mataban para la sangre de los dioses? ¿Qué piensas de la leyenda de que su Dios sería alguien de piel blanca?

Como se observa la estructura del cuento, está escrito en primera persona y es un niño quien lo narra con la intención que se identifiquen con él. Por otro lado es un cuento breve y más bien habla de los aztecas como grupo y se plantean los roles de género.

Se optó por esta alternativa, ya que entre menos palabras rebuscadas se incluyan, menos información novedosa deberán recordar los menores, lo que facilitará el aprendizaje, pues en ocasiones algunas maestras emplean detalles que hacen perder a los niños entre nombres, lugares y fechas, cosa que en estos cuentos se encuentran ausentes.

El tercer material empleado para el tratamiento fueron una serie de imágenes de tamaño carta para apoyar la narración de los cuentos. En ellas aparecían representaciones de los personajes principales tanto hombres y mujeres de esa época. Algunas eran ampliaciones de las imágenes de la EIPCH tales como las de la de la Conquista de México, por ejemplo, pero otras fueron obtenidas de otras fuentes.

Respecto al tema de Romanos y Judíos, se utilizaron tres láminas: una donde se observa a dos soldados romanos con sus armaduras y armas de guerra (R) y otra de una familia de judíos, un hombre, una mujer y su hijo (J). En el tema de la Edad Media aparecen dos imágenes una es un castillo (EM1) y en la segunda una batalla a las murallas de otro castillo (EM2) mismas que aparecen en el anexo 4.

Para el tema de Aztecas aparece un dibujo de una mujer curando a un herido (A1), una fotografía de una figurilla de barro representando a un caballero águila (A2) y una pirámide azteca (A3). Para el tema de Descubrimiento y Conquista de México aparece una imagen de los barcos en los que llegaron los españoles (DCM1), uno con la representación de Hernán Cortés (DCM2) y una más de soldados aztecas y españoles peleando (DCM3). El tema de Independencia de México se apoya en dos láminas: una de Hidalgo (IND1) y una más de una reunión en la casa de la corregidora Josefa Ortiz de Domínguez (IND2). Finalmente en el tema de la Revolución Mexicana aparecen tres imágenes de adelitas (RM1, RM2 y RM3).

Cabe hacer la aclaración que las imágenes R, EM1, A3, DCM2, IND2 y RM2 fueron empleadas también como instrumento de evaluación de los protoconceptos históricos colectivos en la octava y última sesión de trabajo con el grupo.

Cuadro 9. Materiales empleados durante la fase tres relativos a la aplicación del proyecto

Material	Descripción	Finalidad
Película	— Fragmento de la cinta «Guerra del fuego» donde se muestra un conflicto entre grupos de cavernícolas, sus razones y la importancia de la mujer ene. Desarrollo de la humanidad.	— Describir las acciones de las personas en la prehistoria y tomarla de pretexto para pensar en los protoconceptos históricos.
Cuentos	— Seis textos elaborados especialmente para esta investigación de una cuartilla de extensión, con personajes anónimos.	— Mostrar conflictos, algunas causas, conocer y valorar el papel de la mujer en distintos periodos históricos.
Imágenes de Apoyo a los Cuentos (IAC)	— Se emplearon 15 imágenes entre fotografías, dibujos e ilustraciones de distintas personas en algunos periodos históricos.	— Apoyar las narraciones de cada cuento.

El conjunto de estos tres materiales conforman el programa de historia para preescolar que aparece en el anexo 3 con el objetivo principal de desarrollar protoconceptos históricos en niñas y niños de preescolar.

La totalidad de estos materiales e instrumentos posibilitaron la obtención de los resultados que se describen en el siguiente capítulo que permite responder a las preguntas de investigación.

V. Protoconceptos históricos en niñas y niños de preescolar

En el capítulo anterior se describieron las características metodológicas fundamentales, así como cada uno de los materiales e instrumentos del estudio que permiten puntualizar las preguntas y supuestos de investigación. En este quinto y último apartado se encuentran los resultados conforme el proceso de cada fase.

Primera fase: Actividades previas

Como se recordará, en esta primera fase de actividades previas, se aplicaron dos instrumentos colectivos: La Secuencia de Acciones (SEAC) con la finalidad de evaluar el orden en una secuencia de acciones en un día normal de un niño y la Secuencia de Fotografías (SEFO), con el objetivo de que niñas(os) logren identificar los cambios de una persona a pesar de seguir siendo la misma.

a) Secuencia de acciones (SEAC)

Para los resultados relacionados con la secuencia lógica de acontecimientos en la vida cotidiana, se formaron cuatro grupos de niñas(os) quienes ordenaron los eventos de la siguiente manera:

Cuadro 10. Respuesta de los equipos de niñas(os) a la SEAC

Equipo uno	Equipo dos	Equipo tres	Equipo cuatro
Duerme de noche Se levanta Come Va a la escuela	Duerme de noche Se levanta Come Va a la escuela	Duerme de noche Come Va a la escuela Se levanta	Come Va a la escuela Duerme de noche Se levanta

En este acomodo, no sólo sobresalieron tres maneras distintas (de cuatro grupos) de ordenar estos hechos aparentemente iguales, sino las razones que cada equipo argumentó para ello. ¿Cuál de estos ordenes es el pertinente o no? Pueden ser todos o ninguno, porque depende de las argumentaciones que respaldan cada decisión, pues un hecho sea o no histórico, necesita de una significación como se muestra en la viñeta siguiente.

No: //Mario// No así no va.

Ma: No importa Mario, todos pensamos diferente. //Una niña de uno de los equipos voltea a ver el orden del equipo vecino y la maestra interviene// no importa que no estén igual. ¿Ya los acomodaron?

No: //Mario// Sí, pero todos diferentes.

Como se observa, ante las distintas opciones de ordenamiento, la actitud de la educadora es fundamental, mediante una exhortación que va en un sentido de tolerancia y aceptación de otras formas de entender una misma situación.

Cabe resaltar la actitud por parte de la maestra de no juzgar, sino de esperar a que cada equipo dé sus argumentos por qué de esa manera y no de otra como a continuación se muestra.

Ma: ¿Cuál es su siguiente dibujo?

Na: //Karina// El de la comida.

Ma: ¿Por qué el de la comida?

Na: //Karina// Porque ya es de tarde.

Ma: Porque ya es de tarde. Y luego, ¿cuál otro?

Na: //América// Muestra el último.

Ma: ¿Por qué al último esa?

Na: //América// Porque va a la escuela.

Ma: Muy bien, porque va a la escuela. (Equipo uno)

Las respuestas anteriores fueron expuestas por el equipo uno. Entre éste y el equipo dos no hubo diferencia alguna en el orden y las razones; sin embargo en el equipo tres sí, como a continuación se observa:

Na: Aquí está un niño dormido.

Ma: Aja, muy bien.

Na: //Vivian//, éste es un niño comiendo porque ya es tarde.

Na: Este es un niño que va a la escuela.

Ma: Y luego, ¿qué hizo?

Na: Despertó.

Na: //Diana de otro equipo// Entonces pudo haber sido un sueño, ¿es verdad? /
/las niñas del equipo que acaba de exponer asienten con la cabeza//

Ma: ¿Dijeron eso porque fue un sueño, o porque sólo lo dijo Diana?

Nas: Era un sueño. (Equipo tres)

Más que algo premeditado, pareciera que es la intervención de la niña ajena al equipo quien les ofrece una posible interpretación como un sueño. Lo rescatable aquí, es cómo aceptan las demás niñas la opción ofrecida por su compañera aunque no fuera el plan inicial.

El cuarto grupo mostró sus diferencias al ordenar los dibujos, pero al final, al asumir una postura, considera una razón previa y sólida de por qué su propuesta en ese orden de manera cíclica con base en sus propias vivencias al asistir a la escuela.

Na: //Diana// Este niño tiene que comer porque se tiene que ir a la escuela, luego la mamá lo lleva para que ella trabaje. Luego que termina de la escuela, luego ya se duerme y luego amanece y luego vuelve a comenzar otra vez.

Ma: Muy bien. (Equipo cuatro)

Llama la atención cómo influye su propia experiencia personal al momento de argumentar sus decisiones, pues la madre de esta niña, debe ir a trabajar mientras ella se encuentra en el jardín de niños. En este sentido, es importante observar los puentes que se van creando entre los conceptos cotidianos y los de tipo causal (Vygotski, 1993), en este caso, entre las relaciones de orden y argumentación.

Para finalizar este apartado cabe señalar que esta diversidad entre el orden de los hechos y su interpretación no sólo se da en estas(os) niñas(os) de preescolar, sino que representa una disputa entre los teóricos de la historia

(Wallerstein, 1998) porque la existencia de un mismo hecho histórico incluye varias explicaciones posibles conforme distintas perspectivas.

La existencia de esta habilidad de niñas(os) posibilita la interpretación de un hecho histórico de maneras diferentes de un evento nuevo por conocer o la reinterpretación de uno ya conocido.

b) Secuencia de fotografías (SEFO)

La segunda actividad para sensibilizar sobre las transformaciones en los individuos, fueron los cambios de una persona a lo largo de su vida. En este sentido, pudieron realizarlo de manera colectiva, no sin la ayuda de la maestra que reflejaba las distintas posibilidades que ensayaban niñas(os) con respecto al orden. Al final pudieron ordenar la secuencia siguiente:

Figura 11. Orden en que niñas(os) acomodaron las fotografías



La ayuda proporcionada por la educadora consistió en cuestionar si la elección hecha por niñas(os) era o no la más lógica y en caso contrario, ellas(os) mismas(os) proponían un orden distinto para corregir.

Ma: Ahora va a pasar Vivian y nos va a decir cuál es la siguiente foto que le tomaron. *//Toma otra y pasa al frente a colocarse junto a Miriam que sostiene la foto anterior (pastel). Se acerca y luego se regresa por otra (graduación)//* ¿Crees que seguiría esta?

Nos: ¡No!

Ma: A ver ¿cuál seguiría Sara? *//Se levanta a escoger una y Vivian se va a sentar y observar el resto de la dinámica. Selecciona la que corresponde a la secuencia correcta del desarrollo y la maestra, sólo confirma el acierto de la niña//* ¡Muy bien!

En esta sesión el otro propósito de la actividad era hacer conciencia no sólo de los cambios en la apariencia de la persona, sino en lo que hacen y piensan; aunque las fotografías no eran propiamente de cada niña(o), sirvieron de pretexto para analizar sus propias modificaciones rescatando la experiencia infantil.

Ma: A ver cuando tenían tres años...

Nos: ¡Yo, yo!

Ma: A ver Sara.

Na: Comía mucho y era gordita y le hacía así «má, má má, má» *//simula golpear sobre la mesa al tiempo que dice esta frase//*.

Ma: Entonces eras muy chiqueada. Eras berrinchuda.

Na: *//Fernanda//* Yo me acuerdo cuando tomaba biberón.

Ma: ¿A los tres años tomabas biberón? *//la niña asiente con la cabeza//* ¿Y tú qué hacías cuando tenías cuatro años?

Na: *//Mimi//* Brincaba en los sillones.

Ma: Entonces a los cuatro años ya podías brincar. Y ahora que tiene seis años ¿qué pueden hacer de diferente?

Na: *//Miriam//* Colorear.

Ma: ¿Qué les está pasando en sus cuerpos?

Na: *//América//* Crecer.

Ma: ¿Qué más?

Na: *//Fernanda//* La varicela.

Ma: ¿Qué les está pasando en la boca?

Nos: Se nos están cayendo los dientes. *//varios niños se meten la mano en la boca como buscando sus dientes mudados//*.

Ma: ¿Y qué pasa después?

Na: Viene el ratón de los dientes.

Na: Nos salen otros *//dos niñas muestran los suyos//*.

Ma: ¿Ya le vieron los dientes a América? *//la niña muestra sus dientes incisivos inferiores//*

No: *//Mario//* Parecen de pulga.

Ma: Entonces las personas, ¿siempre son iguales o vamos cambiando?

Nos: Vamos cambiando.

Nuevamente el papel de la educadora resulta vital para guiar la atención hacia posibles respuestas tendientes a visiones mágicas como el ratón de los dientes o continuar con la conciencia de los cambios dentales de ellas(os) mismas(os) como parte de un razonamiento descriptivo y materialista. Cabe resaltar que ordenar este tipo de material está relacionado con el pensamiento, pues una de sus funciones es solucionar problemas, siempre en relación directa con el lenguaje (Vygotski, 1995).

Segunda fase:

Evaluación inicial de protoconceptos históricos (EIPCH)

a) Secuencia histórica

En términos generales, el grupo tuvo pocos aciertos en la secuencia elegida previa a la intervención. Llama la atención que los temas relacionados con historia de México era algo conocido por niñas(os) debido a las fiestas patrias; mientras que temáticas relativas a historia universal se asociaban a experiencias provenientes de la familia y la televisión; sin embargo, no influyeron lo suficiente para formar un orden como se muestra en el cuadro 11.

Posteriormente se retomaron sólo las respuestas de tres niñas y niños con desempeños escolares distintos según la referencia de la educadora res-

Cuadro 11. Cantidad y porcentaje de niñas(os) qué acertaron al ordenar las LRPH antes de la intervención

Periodo histórico	Cantidad de niñas(os) con aciertos	Porcentaje
Prehistoria	1	5%
Romanos	2	10%
Edad Media	1	5%
Descubrimiento de América	1	5%
Conquista de México	0	0%
Independencia de México	1	5%
Revolución Mexicana	1	5%

Cuadro 12. Secuencia histórica de las niñas antes de la intervención

Niña 1	Niña 2	Niña 3
Edad Media	Prehistoria	Independencia de México
Conquista de México	Conquista de México	Cultura Romana
Cultura Romana	Cultura Romana	Descubrimiento de América
Descubrimiento de América	Edad Media	Conquista de México
Prehistoria	Independencia de México	Edad Media
Revolución Mexicana	Descubrimiento de América	Revolución Mexicana
Independencia de México	Revolución Mexicana	Prehistoria

pecto a mayor madurez en sus distintas áreas de desarrollo con la finalidad de focalizar las características de sus respuestas.

Como puede observarse en los cuadros 11 y 12 no muestran un patrón específico de respuestas, todas están en desorden cronológico, incluso en orden de la celebración que se hace durante el año escolar, porque en este sentido, sería primero la celebración de independencia, luego la revolución y finalmente el descubrimiento de América.

Los niños tampoco encontraron el orden correcto ni en lo cronológico, ni en lo festivo como se muestra en el cuadro 13.

En este primer acercamiento no se percibe una diferencia entre niños y niñas. Ninguno de los grupos guarda orden o lógica alguna aparente con base en la cronología, o por algún otro elemento de contenido descriptivo o explicativo desde un punto de vista histórico. Más bien, mantuvieron el orden de como se les presentó en ese momento de la prueba misma, por lo que siguieron un patrón de la memoria inmediata, de la tarea que el experimentador acababa de presentarles.

Cuadro 13. Secuencia histórica de los niños antes de la intervención

Niño 1	Niño 2	Niño 3
Independencia de México	Descubrimiento de América	Edad media
Conquista de México	Conquista de México	Prehistoria
Descubrimiento de América	Prehistoria	Cultura Romana
Prehistoria	Independencia de México	Revolución Mexicana
Edad Media	Cultura Romana	Independencia de México
Revolución Mexicana	Revolución Mexicana	Descubrimiento de América
Cultura Romana	Edad Media	Conquista de México

b) Descripción

Producto de la primera evaluación de los protoconceptos históricos, se observó que ningún niño o niña respondió a la pregunta directa de cómo vivían hace mucho tiempo las personas. Para tener algún resultado positivo en ese sentido, fue necesario el empleo de ayudas —las láminas, por ejemplo— como una herramienta pertinente para activar la memoria mediada de niñas(os), que de lo contrario se verían obligadas(os) a enfrentar el reto de manera inmediata y por tanto más limitada Vygotski (1993).

Sólo dos de las(os) 20 niñas(os), respondieron sin ayuda alguna; lo que equivale a una minoría. La mayoría se encontró en la situación de necesitarla para responder a esta interrogante central. Sin embargo, al momento de mostrar las imágenes y/o prestar ayuda mediante preguntas guía, comenzaban a activarse sus recuerdos vivenciales como se presenta en el cuadro 14.

Las características de los protoconceptos en todos los casos eran de tipo descriptivo y distorsionado de las versiones oficiales, de las cuales habían emergido como fuente de experiencia, ya que se retomaba la celebración de actividades cívicas para abordar temas históricos con el propósito de promover un espíritu nacionalista.

En este primer acercamiento para evaluar protoconceptos históricos en niñas(os) de preescolar, se confirmaron algunas hipótesis de trabajo como por ejemplo que efectivamente con base en sus experiencias con la televisión, poseían referentes de cómo vivían las personas anteriormente.

Un elemento no considerado hasta este momento, fueron los actos cívicos que resultaron fundamentales para la formación de distintos hechos históricos en la mente infantil que sólo poseen un carácter descriptivo y en

Cuadro 14. Ejemplo de la función de las ayudas para la EIPCH

Sin ayuda	Con ayuda de las imágenes y preguntas
E: Oye Vivian, ¿a ti te han platicado alguna vez, o tú sabes cómo vivía la gente hace mucho tiempo?	E: ¿Ya viste éstos qué están haciendo? //se señala una de las imágenes que sirvieron de ayuda donde se muestra a unos cavernícolas cazando a un animal prehistórico//.
Na: No. (Niña 2)	Na: Matando un animal
	E: ¿Por qué están matando un animal? ¿Tú qué crees? ¿Te han platicado, o que hayas visto alguna película o en la tele algo sobre los cavernícolas?
	Na: Nada más una caricatura que salen unos animales, unos como de éstos, uno es chiquitito y uno es grande, nada más que tienen el palo flaquito...y también vi una familia de animalitos, son unas hormiguitas, entonces le dice la mamá que hay unos, así como esos, que entonces habían unos animalitos, que cuando unos muchachos que cazaban animalitos, y que cuando los cazaban dijeron que se los querían comer.
	E: OK. ¿Y no te acuerdas qué más hacían o cómo pensaban esos de la caricatura que dices, que se parecían a éstos?
	Na: Decían que hay que cazar un mamut, que cuando era navidad decían que a comer y a cazar animalitos para comer y no comiéramos a los demás animalitos. Y que cuando decía la mamá de estos que decía uno, el hijito le decía a la mamá «si podemos cazar unos animalitos y cuando lo cacemos, que si podemos jugar a los de estos bonitos que si son igual de estos». Cuando dijo el papá «hay que cazar uno de estos así», es que no tenían casa, y que quieren hacer una casa igual de estas y algo así...y las rocas las hicieron de sillas. (Niña 2)

desorden tanto cronológico como de relación entre hechos y personajes como a continuación se presenta.

Na: Aquí está, mmm... aquí se llamaban las calaveras: la Pinta, la Pinta y la Santa María. Y que Cristóbal Colón le pidió a unos señores, algo así para... Cristóbal Colón, unos muchachos los... los dijeron que, los manejaban unos señores, y que entonces dijeron, unas palabras, pero de aquí no me acuerdo cómo era. (Niña 2)

En esa misma línea de describir hechos históricos, una minoría de niñas(os) se apoyó en el papel y lápiz para expresarse como una herramienta más. Representaron personajes producto de actos cívicos como es el 12 de octubre, cuando se celebra el descubrimiento de América por parte de los españoles a los indígenas prehispánicos. Para tal fin, la educadora les hizo

representar algunas escenas de la fundación de Tenochtitlán. Producto de tal escenificación, quedó en la mente de uno de los niños la imagen que aparece en la figura 12.

De acuerdo con Elkonin (1985) la representación de personajes en los niños facilita la internalización de futuras reglas sociales y procesos mentales como adulto. En este sentido, la interpretación de un azteca da como resultado que el niño tenga un referente de esta cultura, pero su aparición no posibilita en sí misma el desarrollo e integración a un esquema complejo, sino que debe estar en función de la articulación del resto de los elementos para convertirse en un protoconcepto histórico.

Figura 12. Representación de una pirámide con un personaje azteca



Otra de las fuentes de influencia fueron algunas películas y caricaturas a través de los medios masivos de comunicación como la televisión y el cine. Estos avances tecnológicos, permitieron que una niña pudiera tener como referencia personajes que reflejan formas de organización social donde predominaban las monarquías como se presenta en la figura 13.

Estos dibujos no son simples expresiones de sus vivencias, sino descripciones de aquello que representa porque «...mientras el niño dibuja, piensa en el objeto de su imaginación como si estuviera hablando del mismo» (Vygotski, 1997: 96). Cabe recordar que la actividad rectora de un niño de esta edad es su memoria, por lo que el resto de sus procesos mentales quedan supeditados a ésta (Vygotski, 1993).

Figura 13. Representación de un rey

c) Explicación

Cuando existe un protoconcepto histórico descriptivo, la explicación no existe en la mayoría de los casos; y cuando la hay, tiene un carácter personal asociado a una experiencia significativa del niño(a), ajena al hecho histórico, pero cercana a su persona.

Na: ¿Y quiénes son éstos? //señala a unas imágenes que representan a los reyes de España que financiaron los viajes de Colón//

E: ¿Éstos de aquí? Creo que estos son los reyes, estos dos; y estos son como otros marineros que fueron con Colón.

Na: Uno se llamaba el príncipe Fernando y la reina Isabel.

E: Exactamente, son estos de aquí. Este es Fernando y esta es Isabel.

Na: Es que un amiguito, que fui a una escuela, y dijo la maestra que ya se fuera a la primaria, y que dijeron todas las niñas y los niños que se fuera a una escuela, y que dijeron algo así y... y la maestra, como no estaba viniendo porque estaba enferma, lo que nos contó la maestra que tenía su bracito enfermo y lo tenía atrás. Y que le pusieron uno de estos,... y que su bracito lo apachurraba... (Niña 2)

Estas ideas iniciales parecen no ser conscientes y sólo se dispararon en la medida que las imágenes sirvieron como instrumento para recordar, es decir, en su zona de desarrollo proximal. Existen distorsiones de las versiones en-

contradas en textos de historia; sin embargo, algunas de ellas se deben a la participación del mundo adulto —como es la producción y difusión de caricaturas—, mientras que otras, podrían ser atribuidas a las características mentales infantiles de la niña.

d) Valoración ética

Si la descripción fue rica, pero desordenada, la explicación escasa y de carácter personal; la valoración estuvo totalmente ausente de los hechos y personajes históricos. Esto puede deberse tal vez a dos posibles motivos: por un lado, es necesario que estén sólidos los demás protoconceptos, mientras que por el otro, resulta poco frecuente hacer una valoración ética explícita como parte de la actividad escolar.

Afirmaciones iniciales

La primer afirmación resultado de este acercamiento es que *niñas(os) de preescolar cuentan con una primera formación conceptual de distintos hechos y periodos históricos*. Estos protoconceptos históricos son producto de dos influencias principales: por un lado, ya los está abordando la escuela mediante actos cívicos en el preescolar; y por el otro, los medios de comunicación masiva como películas en cine y televisión, libros y enciclopedias a la que tienen acceso en casa, historias que les platican sus padres, etc.

Como la intención de la escuela en preescolar no es enseñar historia, sino la celebración de los días festivos para fomentar un nacionalismo como parte de la cultura mexicana del actual estado-nación, la secuencia y descripción que tienen niñas y niños no es clara y quedan en su memoria a manera de relatos fragmentados y desarticulados, con lo cual cumplen con el cometido de tener una conciencia nacionalista, pero a costa de una deformación de los protoconceptos históricos que apunten hacia la interiorización y el entendimiento.

La descripción y secuencia que ya hay en las mentes infantiles podría potencializarse con explicaciones causales y reflexiones que permitieran entender la historia desde esta edad y facilitarla en posteriores etapas de su vida escolar.

El ambiente familiar resultó ser una fuente importante de esta formación cultural de protoconceptos; sin embargo tampoco se da de manera intencional, pues ver películas o televisión se plantea principalmente como un

entretenimiento y leerles libros son maneras de convivir en familia y despejar dudas que presentan algunas(os) niñas(os) al interactuar con sus hermanos y/o los textos e imágenes que los ilustran.

En este sentido, debe ser la escuela quien asuma este papel de potencializador de esto que ya está formado de manera desordenada; pues de no darse un seguimiento puntual a la construcción de conceptos históricos, podrían presentarse resultados como los descritos en el apartado de introducción, donde las respuestas de jóvenes de secundaria eran cualitativamente similares a las de preescolar, es decir, con elementos descriptivos importantes, pero desordenados y sin una explicación coherente con un elemento importante para el sistema educativo: jóvenes con nueve años de educación formal en comparación de niños sin un solo grado al respecto.

El otro punto de coincidencia entre alumnos de preescolar y secundaria fue la nula explicación, ni valoración de los hechos históricos, pero cabe la pregunta, ¿se debe a cuestiones de capacidad mental de alumnas(os) o a sus formas de enseñanza? Las evidencias empíricas y teóricas del presente estudio se inclinan más a confirmar la segunda afirmación.

Finalmente, cabe resaltar el papel fundamental que jugaron las ayudas en las evaluaciones del preescolar, sobre todo al inicio, ya fueran visuales y/o verbales para que niñas(os) pudieran limitarse o ampliarse en su respuesta.

Tercera fase: Procesos pedagógicos en la formación de protoconceptos históricos

A través de los Registros de Observación de las Sesiones (ROS) se dio cuenta de la formación de protoconceptos históricos colectivos. La importancia de analizar las sesiones como parte del proceso de formación y desarrollo de los protoconceptos históricos obedece a la tesis planteada por Vygotski en donde señala que «...toda función aparece dos veces: primero a nivel social, y más tarde a nivel individual; primero entre personas (interpsicológica), y después, en el interior del propio niño (intrapsicológica). Esto puede aplicarse igualmente a la atención voluntaria, a la memoria lógica y a la *formación de conceptos*» (Vygotski, 1979: 94). Por tal motivo no se entiende cómo un(a)

niño(a) pueda desarrollar un concepto, si no es en esa interacción con otros, en este caso dentro de actividades intencionadas dentro de la escuela.

La manera en que están organizados los resultados de esta tercera fase es mediante el análisis del proceso de cada uno de los protoconceptos históricos tanto en las dificultades como en los logros que permita dar cuenta del desarrollo colectivo en niñas(os).

a) Descripción

En las narraciones propuestas se observó una necesidad permanente de ir formando un diálogo que aclarara las descripciones de carácter explicativo inicial y comprobando pequeñas hipótesis e inferencias que tenían niñas(os) a partir de las metáforas como se muestra a continuación en relación con el relato de la llegada de los españoles desde el punto de vista de un niño azteca.

Ma: *//Hace la lectura de la narración//*» ...él se marchó de nuevo sobre el mar en una de sus casas flotantes»

No: *//Mario//* ¿En sus barcos?

Ma: Exactamente... ¿ustedes creen que los aztecas conocían los barcos?

Nos: ¡¡¡No!!!

Na: *//Sara//* Les decían casas flotantes.

Ma: Exactamente.

No: *//Mario//* Eran barcos, pero ellos creían que eran casas.

Ma: Muy bien Mario, eran barcos, pero ellos no sabían cómo se llamaban.

Las preguntas guía hechas por la maestra, fomentaban no sólo una conversación, sino que guiaban el propio pensamiento infantil para encontrar el concepto correcto según esta versión del pasaje histórico. No les dice qué es, pero sí les indica que sus hipótesis, no son las pertinentes.

Ma: ¿Ustedes qué creen que eran los que tenían dos piernas y después se transforman en otro animal con dos cabezas y cuatro patas para caminar y correr?

No: *//Alfonso//* Ah mira las dos manos y los pies. *//muestra a los demás sus manos y pies, insinuando que puede ser una persona como él y trata de constatarlo con su propio cuerpo//*

Ma: No, pero dice «cuatro patas y dos cabezas...»

No: //Mario// Es que le salía otra cabeza //señala con la mano como si brotara algo de a un lado de su cuello//

No: //Alfonso// ¿Le salían de aquí de los ojos?

Ma: No, no creo. ¿Tiene idea a qué se refería?

No: //Alfonso// Al pelo

Na: //Sara// Al pelo

Na: //Diana// Tal vez era un Dios que se convierte en otro animal.

Ma: Ellos pensaban que era un Dios, pero era un animal que los aztecas no conocían.

No: //Mario// ¿El perro?

No: ¡¡¡El lobo!!!

Ma: Lo utilizaban los españoles para transportarse de un lado a otro.

No: //Mario// Un pájaro.

Na: //Diana// Los caballos.

Ma: Exactamente. //Señala al mismo tiempo a la niña que dio esta última respuesta y después le pregunta// A ver ¿por qué crees que pudieran pensar que tenían dos cabezas?

No: //Alfonso// Por la cola...

Na: //Diana // Porque yo pienso era el humano que se montaba en el caballo...

Ma: Esa era una cabeza... ¿y cuál sería la otra?

Nos: ¡¡¡La cabeza del caballo!!!

Ma: Y como ellos no los conocían...

No: //Mario// Ah es que iba así agarrado, //simula abrazar algo delante de sí, como si fuera el cuello de un caballo//

Ma: Claro y ellos decían «¿qué es eso que tiene dos cabezas?»

Na: //Fernanda// Era el caballo y luego se le subía una persona y por eso creían eso.

Después da la pista clave que les indicaba era otro animal, permite deducir que se trataba de caballos, a lo que aprueba la respuesta que se da, pero la educadora, no se queda con la respuesta nada más, sino que corrobora el motivo de su propuesta para ver sus argumentos.

b) Explicación

De acuerdo con Schaff (1998) existen dos tipos básicos de respuesta a la pregunta de por qué ocurren los hechos históricos, uno está en la búsqueda

de la intención pensando en un para qué finalidad se hizo y el segundo tipo obedece a las razones anteriores que motivaron a tal hecho.

En la siguiente escena, se observan algunas explicaciones formadas para distinguir causas de la derrota azteca o victoria española según la postura que se tome; sin embargo, predomina el segundo tipo de respuesta planteado por Schaff.

Ma: ¿Por qué creen que los españoles comenzaron a matar indígenas?

Nos: *//No responden//*

Ma: ¿Qué los querían hacer?

Na: *//Diana//* Sus esclavos *//al tiempo que dice esto, la maestra asiente con la cabeza//*

Ma: ¿Por qué crees que los aztecas perdieron la guerra contra los españoles?

Brandon, Chuy, *//no responden//* Luis, pregunté por qué crees que perdieron la guerra.

No: Mmm...

No: *//Alfonso//* porque tenían pocas armas.

Ma: ¿Quiénes?

No: *//Alfonso//* Los aztecas.

Llama la atención que en este acercamiento, la respuesta del niño, es idéntica a la propuesta por los alumnos de secundaria respecto a la cantidad de armamento, argumento equivocado, porque la calidad de las armas tuvo mayor peso para que la balanza se cargara al lado español. Este error fue rectificado por otras(os) niñas(os) en el diálogo.

Na: *//Al mostrarle la maestra una imagen de españoles conquistadores pregunta//* ¿Esos eran los que no conocían los caballos?

Ma: No, eran los españoles. *//continúa con la lectura referente a los españoles que se quedaron y mataron a muchos aztecas. Ante esto una niña que está a su lado, se asombra//.* «Además tienen troncos que lanzan truenos...»

No: Los cañones.

Ma: Pero ellos no los conocían, por eso dicen que eran troncos que aventaban truenos y relámpagos. «Además tenían ropa muy extraña...»

No: *//Mario//* Las armaduras.

Ma: Sí, eran armaduras *//continúa leyendo y después comenta//* Les voy a mostrar unos dibujos de cómo se vestían y cuando estaban peleando.

No: Traían taparrabos.

Ma: Los indígenas traían taparrabos. ¿Ya vieron de qué eran sus armas de los españoles?

No: *//Mario//* De fierro.

Ma: ¿Y de los aztecas?

No: De troncos y piedras.

Ma: ¿Y cuál creen que serían más fuerte?

No: Los de los españoles.

Ma: ¿Y ya vieron de qué eran las armaduras de los españoles?

No: De fierro.

No: *//Chuy//* de metal.

Para lograr hacer estas inferencias, se emplearon láminas nuevamente, así como de preguntas intencionadas de la educadora que permite poner atención en la dureza de las armas con que luchaban unos contra otros. Así como fue necesario ponerle apellidos a las explicaciones con base en la intención o los motivos, es necesario señalar que otra diferencia estaba en la situación concreta a analizar, ya que el subtema anterior era una causalidad situada en las razones tecnológicas, que pese a las dificultades, pudieron entenderla.

Sin embargo, hubo ciertas características donde la causalidad en relación con las personas, resultó más complejo de entender. Un acontecimiento posible de ser interpretado tanto como consecuencia y causa, es la mezcla de razas, pues bien puede ser consecuencia de la relación entre culturas, pero también como causa de relaciones de discriminación.

Ma: *//Está leyendo, cuando llega a la parte de los colores de piel debido a su descendencia pregunta//* a ver, ¿ya vieron de qué color tienen la piel?

Nos: *//unos//* ¡¡¡Blanca!!!, *//otros//* ¡¡¡morena!!!

Ma: *//Pregunta sobre el color de piel de algunos niños por su nombre que tienen piel blanca y morena. Cuando llegan a tonalidades de piel morena, menciona un niño//.*

No: Es café con leche.

Ma: La mayoría somos café con leche... ¿Ustedes creen que somos descendientes de los aztecas y los españoles?

Nos: //unos// ¡¡¡No!!!! //otros// ¡¡¡sí!!!

No: //Mario// Nomás de los aztecas.

Ma: Aquí dice que cuando se casaron hombres españoles con mujeres aztecas nacieron niños blancos y morenos... y si ustedes son blancos y morenos... ¿seríamos de las dos razas?

Nos: ¡¡¡Sí!!!

Na: //Miriam// Mi mamá es blanca y mi papá es moreno.

Ma: ¿Se acuerdan la otra vez que dijimos de qué color eran los aztecas?

No: Morena.

Ma: Y después con la llegada de los españoles, ¿cómo se hicieron?

No: Blanca.

Como se observa, la maestra intenta llevar una línea de diálogo entre el pasado de la conquista de México por parte de los españoles y el presente inmediato de por qué ellos y sus padres son morenos y/o blancos, para algunas(os) niñas(os) pudieron distinguirlo, pero para otras(os) niñas(os) siguen pensándolo como realidades independientes.

En esta línea de reflexión, el género jugó un papel importante dentro de las explicaciones de niñas(os) en esta mezcla de causas y consecuencias, quienes lo reinterpretan con un sesgo personal con base en su experiencia que conforma una visión de familia y las relaciones entre hombres y mujeres.

Ma: *//Lee hasta la parte que menciona había un mejor trato a las mujeres aztecas casadas con españoles//*

No: //Mario// Porque eran sus esposas.

Ma: Tú crees que porque eran sus esposas, ¿y las otras mujeres?

No: Pues no eran sus esposas.

Ma: ¿Qué piensas de las mujeres aztecas que se casaron con los españoles?

Na: //Miriam// Porque las trataban mal.

Ma: ¿Las trataban mal?

Na: //Diana//, no, las trataban bien. *//la maestra no presta atención de esta respuesta//*

No: //Mario// porque querían tener niños blancos.

Aparece además como elemento nuevo la intencionalidad en la respuesta del último niño al referir un deseo por tener hijos de piel blanca. Si para Shardakov (1987) el concepto es «el conocimiento de los rasgos y propiedades esenciales de los diferentes objetos o fenómenos de la realidad objetiva, así como de los nexos y relaciones entre ellos», en este ejemplo queda claro que en la formación de protoconceptos históricos juega un papel importante el factor subjetivo, no entendido como algo negativo, sino propio de las ciencias sociales como se desarrolló en el capítulo II de esta investigación.

Otra de las características presentadas en la explicación colectiva de niñas(os) era la empatía respecto a los saberes distintos entre españoles y aztecas, lo que se encadena a las *creencias* que tenían unos y otros, lo que se identifica con el tipo de historia de las mentalidades.

Ma: Oigan y esos que llegaron en casas flotantes, ¿eran dioses?

Nos: ¡¡¡No!!!

Ma: ¿Por qué creían que eran dioses?

No: Porque viajaban por todo el mundo.

Ma: No.

Na: //Fernanda// Porque tenían ropa de armadura.

Ma: Porque tenían armadura, ¿y qué más?

No: ¡¡¡Caballos!!!

Ma: ¿Qué más?

No: ¡¡¡Espadas!!!

Ma: ¿Qué más?

No: ¡¡¡Escudos!!!

Ma: ¿Qué más?

No: ¡¡¡Cañones!!!

Ma: ¿Y los aztecas conocían todo esto? A ver Chuy, ¿ellos habían visto todo esto?

Nos: //responden varios niños, pero no a quien le preguntó// ¡¡¡No!!!

Otra de las dificultades en el transcurso de las sesiones fueron las temáticas ya abordadas en el preescolar como festividades patrias donde se observaron dos tendencias: primera; niñas(os) contaban con información desde

un punto de vista oficial con concepciones de la historia descriptiva, personalizada en héroes y de forma desordenada.

Ma: ¿Alguien se acuerda sobre la Revolución Mexicana?

Nos: Yo, yo. *//cinco niñas y niños levantan la mano//*

Ma: A ver Pavel, ¿qué te acuerdas de la Revolución Mexicana?

No: *//No es de los que levantó la mano y tampoco responde//*

Ma: ¿No se acuerdan de algún personaje? A ver, les voy a ayudar. Uno tiene un sombrero grande de charro y un bigote muy grande.

No: *//Luís//* Pancho Pantera.

Ma: Sí se llamaba Pancho, pero tenía otro apellido.

No: *//Mario//* Pancho Contreras!!!

Ma: A ver, les dije que uno era un campesino que usaba sombrero y bigotes y peleaban en el sur. Y había otro vestido de militar y se llamaba Francisco.

No: *//Mario//*, Francisco I. Madero.

Ma: Ése era otro. ¿Alguien se acuerda qué hizo Francisco I. Madero?

No: *//Pavel//* Era militar.

Ma: No, Francisco I. Madero no era militar.

No: *//Mario//* Francisco I. Madero participó en la revolución.

Ma: Sabes que participó, pero no sabes en qué. Había un campesino que era indígena, se llamaba Emiliano...

No: Emiliano Zapata!

Ma: Así se llamaba. Y luego había otro que se llamaba Francisco, pero le decían Pancho.

No: *//Alfonso//* ¡Pancho Villa!

Ma: Muy bien, Pancho Villa. ¿Alguien se acuerda o alguien sabe por qué se hizo la lucha de revolución?

Na: *//Fernanda//*. Porque en ese entonces comenzaban a hacerse muchas guerras.

Ma. A ver, creo que no se acuerdan.

Como se observa, se centra la atención en nombres de personajes considerados héroes de la revolución, pero esa información detallada confunde a los niños pues las relaciones causales se pierden y el sentido general del con-

flicto queda diluido. En otras palabras, no se presentaba la idea con claridad y eso acarrea que no hubiera una historia en forma de narrativa como expresa Bruner (2000) es la pauta donde se forman y transforman significados.

En ocasiones la intención del diálogo de la educadora era determinar las consecuencias del género a partir de la guerra de revolución, sin embargo, la atención se desviaba en un concepto social intermedio que es el proceso de votación y sólo al final una niña es quien retoma nuevamente su relación con el género sobre si las cosas han o no cambiado sobre los derechos electorales de las mujeres.

Ma: *//Lee y al llegar a la participación de las soldaderas pregunta//* a ver, las niñas vinieron caracterizadas de estas mujeres, se llamaban ade...

Na: *//América//* ¡Adelitas!

Ma: Adelitas, muy bien.

No: *//Mario comienza a cantar la canción revolucionaria de la Adelita//* Y si Adelita se fuera con otro, y su Adelita fuera mi mujer...

Ma: *//continúa leyendo y se detiene en los logros salariales para las mujeres//* es que por ejemplo si antes una mujer trabajaba en lo mismo que un hombre, al hombre le pagaban diez pesos y a la mujer le pagaban dos, y después ya ganaban lo mismo. Y el otro logro es que ya podían votar. ¿Alguien sabe lo que es votar?

Na: *//Fernanda//*. Es una tarjetita que tiene mi mamá y vota por el PAN

No: Yo voto por el PRI

No: Hay uno que se llama PRD

Ma: ¿Y para qué votamos?

No: *//Mario//* para escoger a nuestro presidente.

No: Yo vi a Jorge Arana.

Ma: ¿Y para qué se está lanzando Jorge Arana?

Na: *//América//* Hay unas calcamonías que dicen Jorge Arana y vota por el PRI. Mi papá lo trae en el coche.

No: *//Mario//* Maestra, votamos para escoger a nuestro presidente.

Ma: Así es. Pero antes de la revolución, las mujeres no podían votar, nomás los hombres.

Na: *//Fernanda//* Pero ¿ya cambiaron las cosas?

Ma: Ya cambiaron las cosas, ahora las mujeres ya pueden votar....

Si bien se hace un rodeo o un paréntesis sobre el proceso electoral, resulta necesario para entender el logro de las mujeres en materia de sus derechos de ciudadana, pero ¿sirve o no ese rodeo para entender las consecuencias y su relación con el género? El siguiente apartado responde a esta interrogante.

c) Valoración ética

En la formación colectiva del género y la historia, hay dos elementos entrelazados: por un lado como consecuencia y por el otro, su valoración. En la siguiente viñeta, se observa cómo un niño pone énfasis en el primer aspecto, mientras que las niñas puntualizan el segundo.

Ma: ¿Alguien me quiere dar su opinión de la guerra de revolución?

No: //Mario// que estaba bien porque arreglaron unas cosas que no se podían arreglar si no peleaban.

No: Era su deber.

Na: //Diana// estaba bien que hayan peleado porque antes las mujeres no podían hacer nada.

Ma: ¿Ustedes creen qué la guerra haya sido igual para hombres qué para las mujeres?

No: ¡No!

Na: //Fernanda//. Yo pienso que sí fue igual porque las mujeres... porque los hombres y las mujeres fueron a pelear a la guerra.

Ma: Los dos parejitos, ¿verdad?

Na: //Asiente con la cabeza//

Na: //Diana// Porque si los herían o los mataban ¿quién los iba a ayudar? Pues las mujeres.

Ma. Claro ¿y piensan qué los logros de las mujeres fue algo importante?

Nos: ¡Sí!

Ma: A ver América, quisiera escuchar tu opinión.

Na: Que primero cuando las mujeres no votaban, no les hacían caso, y ya cuando pudieron votar, ya les hacían caso.

Ma: ¿Tuvieron más posibilidades, verdad?

Na. //Asiente con la cabeza//

Como se observa en esta viñeta, además de la valoración, la reflexión parece ser más fluida a pesar de ser un tema ya revisado en la escuela. La diferencia parece ser que se habla de un grupo de mujeres y su papel en la revolución lo que facilita más la reflexión que la exigencia de la memoria para recordar un listado de nombres que no cumplen con el objetivo de pensar sobre el hecho histórico.

d) Secuencia histórica colectiva²⁸

La secuencia histórica de manera colectiva fue resuelta sin error alguno, sin embargo, para que esto se lograra, fueron necesario tres elementos fundamentales: primero, el papel de la maestra para reflejar a los niños sus errores sin necesidad de plantearse los como tales; segundo, la capacidad grupal para autocorregir sus acciones y tercero, que era sólo una imagen de cada suceso histórico.

Ma: Vamos a hacer un juego donde vamos a acomodar imágenes para ver qué pasó primero, y qué después.

No: *//Luis//* Como el otro día.

Na: Como con las fotos de Carlos cuando era chiquito.

Ma: Ok. Pero ahora lo van a hacer con lo que hemos leído de la historia. *//reparte unas imágenes a los niños boca abajo//*. ¿Con cuál empezamos a ver esto de la historia?

Na. *//América propone la suya que es sobre la prehistoria//*

Ma: A ver ¿ésta es la primera que vimos?

Nos: ¡Sí!

No. *//Chuy//* no.

Ma: A ver los que dijeron que sí, ¿quiénes son con los que comenzamos?

Nos: ¡Los cavernícolas!

Ma: Los cavernícolas. *//La niña que lo propuso levanta las manos con una sonrisa en señal de triunfo//* y luego ¿cuál sigue? *//Alfonso propone una imagen con personajes de la Independencia de México//* a ver Alfonso dice que ésta *//la muestra a los demás niños para su aprobación//*.

²⁸ En este caso se planteó al final del apartado este protoconcepto porque fue resultado del orden en que se trabajó con niñas(os) en el grupo.

Nos: ¡Nooo!

Ma: ¿Esta de cuál época es?

Nos: De Miguel Hidalgo.

Ma: *//Al tiempo que otro niño propone una de la época medieval, la educadora comenta//* Chuy dice que ésta de la Edad Media, ustedes ¿qué dicen?

Nos: *//unos//* ¡Sí! *//otros//* ¡Nooo!

Ma: A ver, la voy a poner y luego vemos *//la coloca en el orden solicitado por el niño//* Es la de la Edad Media o las cruzadas *// Luis propone una sobre la cultura romana//* A ver ¿esta cuál es?

Nos: ¡La de los romanos!

Ma: ¿Qué pasó primero, los romanos o la Edad Media?

Nos: ¡Los romanos!

Ma: Entonces ¿esta la quito?

Nos: ¡Sí!

Ma: Y de los romanos ¿cuál pongo?

No: *//Pavel//* ésa *//señala con el índice la del medioevo y la maestra intercambia el orden de las imágenes//*

Ma: Ok. Y después de la edad media, ¿cuál sigue? A ver enséñenles a sus compañeros las imágenes que tienen para que les ayuden.

Na: Sigue la que tiene Aura *//es una representación de una lucha entre españoles y aztecas//*.

Ma: ¿Los demás qué opinan?

Nos: ¡¡¡Sí!!!

Ma: ¿Quiénes eran?

Na: *//Diana//* Eran los españoles que luchaban contra los indígenas.

Ma: A ver ¿esta dónde va? *//muestra una imagen con una pirámide prehispánica//*

Nos: Después de los españoles.

Ma: Pero recuerden que el niño dijo que primero se fundó la ciudad. ¿O creen qué fue primero la conquista y luego la fundación de la ciudad?

No: *//Mario//* Primero la fundación de la ciudad.

Ma: ¿Seguros?

Nos: ¡Sí!

Ma: *//Intercambia el orden de la imagen de la pirámide y la lucha de los españoles con los indígenas//* ¿Y después cuál sigue?

No: Ésta *//señala la de independencia, la coloca la maestra//*

Ma: ¿Y finalmente?

Nos: La de la revolución.

Ma: ¡Muy bien!

Estos procesos colectivos no son garantía de que hayan sido interiorizados por todas(os) de la misma manera, ni con el mismo nivel de perfeccionamiento, para comprobar esto, resultó necesario volver a evaluar de manera individual.

Cuarta fase:

Evaluación final de los protoconceptos históricos (EFPCH)

Después de la intervención, resultaba necesario hacer esta evaluación sobre los protoconceptos desarrollados en las sesiones de clase. Se observó que ante la pregunta ¿Sabes cómo vivían hace mucho tiempo las personas? No necesitaron ayuda visual de las imágenes, ni se apoyaron en la realización de dibujos para poder expresarse. Lo cual indica un cambio cualitativo positivo en sus respuestas.

Las imágenes sirvieron como complemento de sus recuerdos, más no como el disparador principal como lo fue en la evaluación inicial (EIPCH). Este avance es importante porque al no necesitar ayuda en un primer momento, se convierte en un proceso más verbalizado, lo que significa que está en un proceso de internalización, entendida como «...la reconstrucción interna de una operación externa» (Vygotski, 1979: 92).

a) Secuencia histórica

Niñas(os) mostraron una mejoría en este rubro en comparación con la evaluación inicial, aunque no fue tan eficiente como el desempeño colectivo (donde acertaron en cada una de las imágenes). Tal vez el desempeño individual menor en relación con el colectivo, se debió a que en el primero eran varias mentes resolviendo un problema, pero es probable que también haya influido la cantidad de imágenes empleadas en las evoluciones individuales, ya que si bien la mayor cantidad de imágenes aumentaba la probabilidad de desencadenar un recuerdo, también podía saturar la mente infantil al mo-

mento de resolver el problema de ordenar la secuencia histórica. En el cuadro 15 se muestra el resultado de quienes concluyeron la intervención.

Cuadro 15. Cantidad y porcentaje de niñas(os) que acertaron respecto al orden de las LRPH antes y después de la intervención

Periodo histórico	Antes de la intervención	Después de la intervención
Prehistoria	1 = 5%	10 = 56%
Romanos	2 = 10%	6 = 33%
Cruzadas	1 = 5%	7 = 39%
Descubrimiento de América	1 = 5%	4 = 22%
Conquista de México	0 = 0%	2 = 11%
Independencia de México	1 = 5%	2 = 11%
Revolución Mexicana	1 = 5%	5 = 28%

Si bien las respuestas correctas después de la intervención no son del 100%, sí se observa una mejora en la manera que organizan la secuencia de hechos históricos en relación con la primera evaluación. Cabe aclarar que esta forma de presentar los datos corresponde a una mera descripción de las respuestas, más que con la búsqueda de un análisis de correlación o tratar de demostrar si el cambio es significativo o no con base en una prueba estadística que permitiera esta validez de los datos.

En la comparación entre niños y niñas seleccionadas(os) para seguir su desempeño de forma cualitativa, ellas tuvieron 13 aciertos en contraste con los 7 por parte de ellos. Cabe resaltar además que en dos de los tres casos el orden fue perfecto o muy cercano a éste, como se muestra en los cuadros 16 y 17.

Cuadro 16. Secuencia histórica de las niñas después de la intervención

Niña 1	Niña 2	Niña 3
Conquista de México	Prehistoria	Prehistoria
Independencia de México	Cultura Romana	Cultura Romana
Edad Media	Edad Media	Edad Media
Revolución Mexicana	Descubrimiento de América	Descubrimiento de América
Cultura Romana	Independencia de México	Conquista de México
Descubrimiento de América	Conquista de México	Independencia de México
Prehistoria	Revolución Mexicana	Revolución Mexicana

También comparando el desempeño de las niñas, hubo respuestas dispares, así la niña 1 no fue capaz de ordenar la Edad Media, la niña 2 sólo presentó una inversión en dos de las LRPB, mientras que la niña 3 resolvió sin errores el ejercicio.

Por su parte los niños (véase cuadro 17), si bien mostraron mayor homogeneidad respecto a que los hechos más antiguos son la prehistoria, en el resto de los periodos hay más desorden. Llama la atención que sólo el niño 2 distinga con claridad el primer periodo y los últimos, cosa que no se observa en sus otros dos compañeros.

Cuadro 17. Secuencia histórica de los niños después de la intervención

Niño 1	Niño 2	Niño 3
Prehistoria	Prehistoria	Prehistoria
Independencia de México	Conquista de México	Conquista de México
Conquista de México	Cultura Romana	Edad Media
Cultura Romana	Descubrimiento de América	Cultura Romana
Revolución Mexicana	Edad Media	Revolución Mexicana
Edad Media	Independencia de México	Descubrimiento de América
Descubrimiento de América	Revolución Mexicana	Independencia de México

No se encontraron elementos para explicar tales diferencias en las secuencias por género. Tal vez fuera explicada porque según algunas investigaciones (Ross y otros, 2005) afirman que las niñas tienen un mejor desempeño en habilidades verbales y como la historia —entre otras cosas— lleva un orden narrativo, sea más fácil ordenarla a las niñas que a los niños.

b) Descripción

En esta última evaluación, no fue necesario recurrir como primer momento a la ayuda de láminas, más bien la forma de respuesta era similar a las(os) alumnas(os) de primaria y secundaria como se muestra en los siguientes ejemplos.

En el primer caso, al igual que en primaria, fue el aspecto religioso el que más quedó grabado en la mente infantil, mientras que el otro fueron los aztecas, ambos con un carácter descriptivo.

E: Oye América, la idea es volver como empezamos, si sabes cómo vivía la gente hace mucho tiempo.

Na: Me acuerdo lo que tú nos platicaste, que era, que como un niño que creció que era Jesús y también ellos no sé si luchaban, pero los aztecas lucharon con... con... contra no sé quién. (Niña 1)

Para la segunda niña fue la prehistoria lo más significativo mediante una película sobre la invención del fuego. Tanto en el caso anterior como en este, mencionaron la existencia de guerras como parte de la historia.

E: ¿Tú sabes cómo vivía hace mucho, mucho tiempo la gente?

Na: Yo vi una... una vez mi papá me compró una película en DVD y una niña agarró dos palos y luego la niña y el hombre, el hombre no sabía qué andaba diciendo. Luego me imaginé que le dijo: cómo le estás haciendo para hacer la fogata. Luego le explicó, que le intentara y... porque imaginó hacerle con un... y hicieron una guerra. Luego, para hacer una guerra, necesitaba unas... palos que tienen una punta, así el palo como de así... Luego eran grupos de niños, porque eran 4, luego eran dos hombres y eran tres, y cuando había un mamut, andaba vivo, porque ellos no sabían qué era vivo y lo imaginaron que era muerto. (Niña 2)

Si bien altera que la fuente de información fue su padre, —cosa que no refirió en la evaluación inicial— lo importante es lo que queda y la manera en que lo organiza, pues por un lado describe, pero al mismo tiempo interpreta ciertas sutilezas que tienen que ver con el género como que el hombre ignoraba cómo hacer fuego y la mujer compartiera la manera de hacerlo. También logra identificar que las guerras se producen entre grupos de personas (principalmente hombres) y que para ello, necesitan de armas, en este caso esos «palos que tienen punta».

El segundo aspecto a resaltar es que logra inferir este tipo de enlaces a partir del lenguaje no verbal, pues era una película sin diálogo en ningún idioma, sólo valiéndose de gestos y sonidos para contar la trama. Esto desencadena que deba echar mano de su imaginación para ponerles diálogos posibles a las acciones y los hechos, lo que demuestra que no este proceso mental como el resto, están formados, mediados y potenciados por el lenguaje.

En este tercer caso, surgen dos situaciones a describir con un comienzo de explicación: por un lado, la niña no sólo refiere los conflictos bélicos, sino que los asocia motivados por la comida y por el otro, el papel de las mujeres históricamente asignado y deformado como las brujas (Küng, 2002), en el cual es capaz de establecer la causalidad entre el hecho histórico y las creencias de ese tiempo.

E: ¿Te acuerdas cómo vivía hace mucho tiempo la gente?

Na: Sí, vivía casi con guerra, con... mucha gente y como había guerras por la comida y no sé por qué más, las mujeres empezaron a crear el té, pero como los hombres curaban con sandijuelas o sabe qué, como creían que las mujeres eran brujas, las quemaban. (Niña 3)

Las ayudas mediante imágenes, al igual que con las(os) alumnas(os) de primaria y secundaria, sirvieron para aumentar su descripción. Llama la atención que lo recordado fueran las creencias o maneras de pensar que tenían los aztecas, pues además de situarse en esta corriente histórica de las mentalidades (Salazar, 2001), parece entender que otras personas pensaban distinto a ella misma, su pensamiento es capaz de ser empático y no cerrarse a su propia percepción de las cosas, lo que confirma la idea vygotskiana de la influencia social de la mente y contradice la concepción piagetana de que el niño en esta edad tiene un carácter netamente egocéntrico (Vygotski, 1993).

Na: Me acuerdo que... mi mamá me platicó de esto.

E: ¿Qué te platicó?

Na: Que los aztecas creían que de la historia, que había una gente que tenían dos cabezas que era el humano y el caballo, tenía cuatro patas y dos pies y por eso creían que como ellos no conocían los caballos, pensaban que era de dos cabezas que se transformaban y esta era su ciudad...

E: Y los otros ¿cómo se llamaban?

Na: Españoles.

E: ¿Tendrá que ver eso de los españoles y los aztecas con nosotros?

Na: No. (Niña 2)

La parte que no logra relacionar, es que estas respuestas tengan que ver directamente con su propia persona. Esta imposibilidad habría qué repensar si se debió al hecho de no haber enfatizado los contenidos referidos eran formas en que habían vivido alguna vez nuestras propias familias o la incapacidad de la niña para sostener este enlace.

Para la niña fue importante el papel de la mujer y recordó las relaciones de desigualdad en la época antigua con los romanos respecto a las relaciones de servicio ante los hombres.

E: Oye de las mujeres de ese entonces ¿tú sabes lo que hacían?

Na: Que a las mujeres las hacían esclavos porque nada más les decían «hagan esto, hagan lo otro» y nada más los hombres viendo eso y las mujeres haciendo las cosas. (Niña 1)

Sin embargo, también las aportaciones positivas lograron permear su mente al reconocer inventos o acciones que han facilitado el desarrollo de la humanidad como es la medicina o su capacidad para hacer cosas importantes para la comunidad como encender fuego, que en la prehistoria resultaba fundamental.

Un hombre quería prender una fogata y no podía, el hombre le dio a la mujer el palo y la prendió la fogata y después lucharon para tener comida... y después curaban a la gente las que luchaban y les daban un te y les pusían y sí se podía y los hombres decían que no, que así no, que no sabían curar, los hombres pensaban. Y a las mujeres les dejaban el quehacer y los hombres sólo iban a luchar y ya se sentaban y todo le dejaban el hombre a las mujeres. (Niña 2)

c) Explicación

Líneas arriba se observaba que identificaban los conflictos bélicos como parte del pasado humano, pero cómo entender o explicar tal cosa. Las siguientes son algunas muestras a esta interrogante.

E: ¿Por qué luchaban contra las otras gentes?

Na: Porque querían comida, luchaban también para tener todo lo que ellos tienen. (Niña 1)

En este primer caso, se observa una generalización, es decir, salvo la comida, después encierra una cantidad de cosas varias que engloba bajo la expresión de «para tener todo lo que ellos tienen» haciendo referencia a los distintos grupos de personas que tuvieran cosas distintas a quienes las ambicionan.

Pareciera que en relación con la única causal de las guerras que le quedaba clara, lo aplica a otros conflictos bélicos como las cruzadas en el medioevo como aparece en la siguiente viñeta.

E: De las cruzadas, ¿te acuerdas de algo?

Na: Que luchaban unos contra otros.

E: ¿Por qué luchaban?

Na: Porque ... querían un caballo para quitarle toda la carne. (Niña 1)

Sobre la guerra de independencia tenían respuestas también sobre sus causas, sólo que son de carácter personalista y por tanto con una concepción monumental de la historia, pues está basada en las acciones y decisiones de Miguel Hidalgo, lo que refuerza la idea que son sólo algunos quienes hacen cosas trascendentes.

E: ¿Por qué iban a hacer la guerra, tú sabes?

Na: Porque don Miguel Hidalgo, lo querían matar y hicieron una guerra y estos eran sus guardaespaldas. Luego les dijo Alto porque no quería hacer la guerra, entonces, este le dijo no hay que hacerle caso.

E: ¿Y le hicieron caso o no le hicieron caso?

Na: Y no le hicieron caso. A don Miguel Hidalgo lo ignoraron para que hiciera, así como los otros. (Niña 2)

En este último tipo de respuestas explicativas, se observa no sólo una apelación a las formas de pensar de aquel entonces, sino que distingue su punto de vista al respecto, guardando más realismo que las(os) niñas(os) de primaria.

E: //Tema de los Aztecas// En ese entonces, ¿por qué peleaban?

Na: Porque le querían dar sangre a su Dios pa que viva más, pero como su Dios no necesitaba sangre, no necesitaba que los mate.

Na: Me acuerdo que estaban unos indígenas que luchaban también, pero los españoles les ganaban porque sus armas eran de fierro y las de los indígenas eran de piedra, por eso los españoles eran más fuertes que ellos. (Niña 3)

En la parte última de esta intervención, logra distinguir la cualidad armamentista de los españoles, situación que fue captada por varios niñas y niños a diferencia de las(os) alumnas(os) de primaria y secundaria.

d) Valoración ética

Para este protoconcepto, jugó un papel fundamental la visión de género, la cual fue interiorizada más por las niñas. En esta descripción, sin embargo, se observa también cómo la imaginación juega un papel importante de la niña, pues estos detalles no fueron tratados durante las sesiones tales como la ropa con manchas.

E: Oye, en esa película que viste ¿Eran igual los hombres y las mujeres? ¿Los trataban igual?

Na: A las mujeres les trataban como esclavas y tenían así, su ropa normal, nomás que las niñas tenían la ropa normal, la tenían toda manchada y los hombres no, los hombres le hicieron su silla para que se sentaran y una mesa grande. Y cuando se andaban descansando, les pegaron con unos látigos.

E: ¿Y tú qué piensas de eso?

Na: Que no está bien.

E: ¿Por qué?

Na: Porque tratar a una gente no es tratar, una gente no está bien. (Niña 1)

Resulta interesante que el argumento por el cual está en contra de estas acciones entre los géneros sea justamente lo inhumano. Si bien no hay un sentido claro o explícito de igualdad, le queda claro que no es una acción correcta, apelando nuevamente al concepto de persona que tiene derecho a ser respetada.

Sobre el hecho que las mujeres tuvieran que encargarse de los deberes domésticos y los hombres no, se mostró inconforme y opinaba por un trato más igualitario en este terreno porque son situaciones que ellas mismas aprenden en la vida cotidiana de manera directa o a través de las distintas mujeres con quienes conviven.

E: ¿Y qué piensas de eso?

Na: Que está mal.

E: ¿Por qué?

Na: Porque se deben tratar bien a las mujeres como a los hombres....

E: ¿Crees que tenían que ayudar?

Na: Sí... (Niña 2)

Para esta población, a diferencia de las(os) alumnas(os) de niveles educativos de primaria y secundaria descritas sus respuestas en el apartado de introducción, seguían considerando como parte de su conocimiento las situaciones extraescolares como las películas en este caso.

Al inicio de su evaluación, esta niña había referido la descripción de esta situación de las brujas, sin embargo, después de la intervención, la amplía. La referencia cercana a su experiencia es que las mujeres fueran las encargadas de hacer quehacer, cosa que continúa como una situación en el México actual.

E: ¿Y qué tendría de malo que las mujeres curaran con té y los doctores con sanguijuelas?

Na: Es que creían que las mujeres sólo servían para hacer el quehacer y trabajar, pero también servían para trabajar como enfermeras.

E: ¿Y tú qué piensas que las quemaran vivas y las acusaran de brujas? ¿Sí era cierto?

Na: No.

E: ¿Tú crees que estaba bien o mal?

Na: Estaba mal.

E: ¿Por qué?

Na: Porque si los hombres curaban con sandijuelas, dolía mucho. Porque tenían un colmillo que te lo dejan marcado. (Niña 3)

Vuelve a ser reiterada la valoración negativa de las relaciones hombre-mujer, la aportación en este caso, es que una de las razones para estar en contra es el dolor físico ante las maneras de curar bajo la lógica masculina.

Otra de las experiencias cercanas significativas fue el derecho a la educación que por siglos estuvo prohibida a las mujeres. Además pudo inferir una de las repercusiones de asistir o no a la escuela sobre la ventaja o desventaja cultural dependiendo de óptica del género al cual se perteneciera.

E: //Referente a la Revolución Mexicana// ¿Sabes si en ese tiempo las mujeres podían ir a la escuela?

Na: Antes no fueron, pero los hombres sí.

E: Y tú ¿qué piensas de eso?

Na; Pienso que estaba mal, porque si los hombres nada más fueran a la escuela, ellos serían más listos y las mujeres no. (Niña 3)

Finalmente para concluir Tallízina (1993) propone que para una apropiación de conceptos, es necesario asociar las distintas propiedades de manera jerárquica y que con base en ésta, es que se determina si posee o no estas cualidades esenciales, pero ¿cómo saber la cercanía o lejanía de este protoconcepto a la valoración ética en historia desde la óptica de género?, no hay mejor manera de resumirlo como se expresa en esta línea.

Porque si las mujeres no hubieran luchado, los hombres serían más débiles. (Niña 3)

Este tipo de argumentos son los que señalan una mayor claridad en la posición y reivindicación de las mujeres en la historia para estas niñas de preescolar; sin embargo, de no continuar con esfuerzos en este sentido, en un futuro seguirá ocupando un lugar pequeño en las currícula en niveles de primaria y secundaria, donde se pierde y se perderá entre otros temas como lo advierte González R. (2000).

VI. Conclusiones

Esta investigación se presentó en diversos momentos y foros ante investigadores y educadoras. Se tuvieron muestras de apoyo, pero también de rechazo y escepticismo. El principal argumento en contra era considerar impensable la posibilidad de enseñar historia a niñas(os) de preescolar, pues ya tendrían oportunidad de tales retos en la primaria y niveles posteriores. A pesar de ello, se pide a niñas y niños de preescolar que memoricen nombres de héroes y hechos históricos con la finalidad de fomentar el amor a la patria.

Se ignora si logran o no este objetivo, pero lo que sí se descubrió en este estudio es que se van formando protoconceptos históricos con una secuencialidad distorsionada e información dispersa que dificultará la internalización del conocimiento histórico en niveles escolares posteriores.

La intervención mostró resultados positivos respecto al desarrollo de protoconceptos históricos admitiendo que no se presentó en todos los casos de la misma manera, pero en todos se observaron mejoras en función de una mayor precisión posterior. Una muestra de ello es que niñas(os) de preescolar podían verbalizar directamente su conocimiento, porque como lo afirma Vygotski (1993), un niño primero opera con los conceptos y después los verbaliza de manera consciente.

La estrategia general o el material no operan los cambios por sí solos, porque la narración, las imágenes, las preguntas, entre otras, han sido utilizadas desde hace siglos como se señaló en el capítulo uno. Es la articulación entre el contenido, la intencionalidad y el uso que se da a estas estrategias, desde un enfoque pedagógico, lo que propicia la formación de protoconceptos históricos.

Las líneas de investigación pendientes para trabajar en un futuro son dos: primera, sobre la cantidad de imágenes en los materiales e instrumentos

de evaluación individual, porque en la evaluación colectiva resultó más fácil el manejo de una lámina por cada época histórica.

Segunda, sobre el concepto de la *ubicación espacial* y *geográfica* como contexto para entender hechos históricos distintos. Al respecto, deberá pensarse en un experimento que dé cuenta del proceso de formación de este protoconcepto.

Retomando la división hecha por Dávídov (1988) existen dos maneras básicas de interpretar los datos presentados en este trabajo: bajo una perspectiva desarrollante que admite la influencia del medio sociocultural en que viven niñas(os) y donde la escuela asume la responsabilidad de ir formando y transformando conceptos históricos, o desde una óptica que defiende lo contrario, es decir, postulando que hay un tiempo para cada cosa y no deben acelerarse ni influirse tales procesos de maduración.

Ahora bien, si la maduración de los conceptos históricos es un desarrollo medianamente espontáneo, ¿por qué están presentes desde los niños de preescolar? y ¿qué sucedió con ellos —si ya estaban— en los sujetos de primaria y secundaria? Para responder a estas interrogantes resulta necesario realizar estudios longitudinales que permitan tener evidencias empíricas que permitan explicarlo.

Se requieren ayudas intencionadas o de lo contrario los protoconceptos históricos difícilmente aparecerán de manera acertada y entonces dependerán de la azarosa coincidencia entre voluntad y capacidad del alumno para encontrar por sí mismo este camino. Si el conocimiento es un proceso que se forma y se transforma, necesita dársele seguimiento constante para verificar si el camino trazado y el recorrido van en la misma dirección.

Si bien la escuela no es la única fuente de información y formación de conceptos, sí debe estar alerta de los procesos mentales que se generan dentro y fuera de ésta para aprovecharlos e incorporarlos a los aprendizajes escolares para que sigan un camino correcto a mediano y largo plazos. Sólo a ella corresponde tal labor por sus funciones sociales que difícilmente se asumirán en otros ámbitos como la familia y el medio cultural.

Se puede estar a favor o en contra de enseñar intencionadamente la historia en preescolar, pero quienes asumen una postura en contra por ser «muy pronto» para abordar tales temáticas, deberán darse cuenta que la historia es algo que ya está en la mente de niñas(os) de cinco años y habrán de

preguntarse ¿qué se hará con eso? ¿jugarán algún papel en el aprendizaje en niveles posteriores? En caso afirmativo, ¿cuál?

Si no se forman los protoconceptos históricos, se deforman y se complejizan de manera desordenada y modificarlos posteriormente se convierte en una tarea titánica, tal como lo plantea Pozo (1987) respecto al pensamiento causal.

La propuesta vygotskiana, que representa esta investigación, plantea que el desarrollo de protoconceptos históricos en niñas y niños de edad preescolar será la manera más eficiente de proporcionar una base sólida para la adquisición de conceptos posteriores porque «...introducir un concepto nuevo significa poner en marcha el proceso de su apropiación. La introducción deliberada de conceptos nuevos no impide el desarrollo espontáneo, sino que le traza nuevos caminos» (Vygotski, 1995a: 157).

Aportaciones teórico-conceptuales

1. La presente investigación contribuye en lo teórico a clarificar las influencias socio-culturales que intervienen en la formación de protoconceptos históricos en niñas y niños de preescolar en un contexto urbano de estrato social medio, así como la manera en que los internalizan.

2. Vale la pena decir que continúa con los estudios de la psicología histórico-cultural respecto a la formación de conceptos científicos como resultado de la influencia escolar.

3. Hacer notar las evidencias empíricas y de análisis para replantear la manera en que está siendo propuesto y abordado el aprendizaje de la historia en el nivel de educación básica en México teniendo como eje rector los conceptos históricos, no las temáticas.

4. Plantea la necesidad de realizar una evaluación longitudinal de los procesos mentales involucrados en la formación y transformación del conocimiento histórico.

5. Aporta elementos para repensar el proceso de enseñanza-aprendizaje sobre la historia de manera sistemática.

Aportaciones metodológico-instrumentales

1. El empleo del método genético-formativo posibilita concebir e intervenir, al mismo tiempo el objeto de estudio: los protoconceptos históricos.

2. Contribuye al debate de complementariedad entre métodos cuantitativos y cualitativos, al ser una intervención de tipo experimental con un análisis de tipo cualitativo.

3. El instrumento empleado para evaluar protoconceptos históricos (EIPCH), permite dar cuenta tanto del desarrollo real como el proximal de estos procesos mentales.

4. Los instrumentos denominados secuencia de acciones (SEAC), y secuencia de fotografías (SEFO), posibilitan la evaluación de cómo perciben los niños los cambios en una persona, o en acciones como base para el aprendizaje de la historia.

5. Revalora la función de la educadora como propiciadora de procesos mentales de manera intencionada.

6. Las características de los materiales empleados permiten diseñar y aplicar estrategias pedagógicas para el desarrollo de protoconceptos históricos.

Bibliografía

- ÁLVAREZ, A. (1987) *Psicología y educación. Realización y tendencias actuales en la investigación y en la práctica*. Visor y Mec., Madrid.
- BLEVINS-KNAVE y Musun-Miller (1991) *Parental Beliefs about the Development of Preschool Children's Number Skills*. Paper presented at the Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development (Seattle, WA, April 18-20, 1991).
- BRITTON, L. (2000) *Jugar y aprender. El método Montessori*. Paidós, Barcelona.
- BROWN, A. (1976) «The construction of temporal sucession by preoperational children». Minnesota Symposia of Child Psychology. University of Minesota Press.
- BRUNER (2000) *La educación, puerta de la cultura*. Visor, Madrid.
- CARRETERO, M. y otros (1992) *Pedagogía de la educación preescolar*. Santillana, México, D. F.
- CARRETERO, M. (1999) *Construir y enseñar las ciencias sociales y la historia*. Aique, Buenos Aires.
- (2003) Página web consultada en marzo 15, <http://www.mariocarretero.net/spanish/investigación.htm>
- CASTILLO y otros (1980) *Educación preescolar. Métodos, técnicas y organización*. CEAC, México.
- CAZÉS, D. (1996) *La perspectiva de género. Guía para diseñar, poner en marcha y evaluar proyectos de investigación y acciones públicas y privadas*. CONAPO, México, D. F.
- CERVANTES, Morales y Sandoval (2000) *Los protoconceptos científicos en el alumno de tercer grado de preescolar*. Tesis de Maestría en Investigación Educativa del Centro de Investigaciones Pedagógicas y Sociales (SEJ), Guadalajara.

- CHAO, Stigler y Woodward (2000) «The Effects of Physical Materials on Kindergartners' Learning of Number Concepts». *Cognition and Instruction* 18(3), 285-316 New Jersey.
- CHÂTEAU y otros (1996) *Los grandes pedagogos*. Fondo de Cultura Económica, México, D. F.
- CORTE, A. y otros (2003) *Reflexiones sobre género*. IMDOSOC y el Instituto Nacional de las Mujeres, México, D. F.
- CRATTY, B. (1973) *Desarrollo intelectual. Juegos activos que lo fomentan*. Pax, México, D. F.
- DAVÍDOV, V. (1988) *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico*. Progreso, Moscú.
- DELVAL, J. (2001) *Descubrir el pensamiento de los niños. Introducción a la práctica del método clínico*. Paidós, Barcelona.
- DUBY, G. y Perrot, M. (2000) *Historia de las mujeres*. Tomo I. Taurus, Madrid.
- (2000a) *Historia de las mujeres*. Tomo V. Taurus, Madrid.
- DURHAM, F. y Purrington, R. (1989) *La trama del universo. Historia de la cosmología física*. Fondo de Cultura Económica, México, D. F.
- EGAN, K. (1999) *La imaginación en la enseñanza y el aprendizaje*. Amorrortu, Buenos Aires.
- EISLER, R. (2000) *El cáliz y la espada. Nuestra historia, nuestro futuro*. Cuatro Vientos, Santiago de Chile.
- ELKONIN, D. (1985) *Psicología del juego*. Visor, Madrid.
- FISCHER, F. (1989) *A comparison of Curricula used in Kindergarten for the development of number concept*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (San Francisco, CA, March 27-April 1).
- FREGOSO, M. y Torres, R. (2003). *Las interacciones verbales orientadas al desarrollo del juicio moral en los niños de tercer grado de preescolar*. Tesis de Maestría, Centro de Investigaciones Pedagógicas y Sociales (SEJ), Guadalajara.
- GARCÍA y otros (2000) *Psicología evolutiva y educación preescolar*. Santillana México, D. F.
- GIESECKE, M. y otros (1999) *Así se enseña la historia. Para la integración y la cultura de la Paz*. CAB, Bogotá.
- GONZÁLEZ Y GONZÁLEZ, L. (1989) *Todo es historia*. Cal y Arena, México, D. F.

- (1999) *El oficio de historiar*. El Colegio de Michoacán, Zamora.
- GONZÁLEZ, R. (2000) *Construyendo la diversidad. Nuevas orientaciones en género y educación*. SEP, UPN y Porrúa, México, D. F.
- HABERMAS, J. (1999) *Conciencia moral y acción comunicativa*. Península, Barcelona.
- HAVU-NUUTINEN, S. (2005) «Examining young children's conceptual process in floating and sinking from a social constructivist perspective». *International Journal Science of Education*, 27(3) ISSN 09500693.
- IBARRA, S. y García, O. (2000) *Ochenta años de educación pública federal en Jalisco*. Tomo I. S.N.T.E., Guadalajara, México.
- (2003) *Ochenta años de educación pública federal en Jalisco*. Tomo II. S.N.T.E., Guadalajara, México.
- KAUFMAN, M. y Fumagalli, L. (1999) *Enseñar ciencias naturales*. Paidós, Buenos Aires.
- KÜNG, H. (2002) *La mujer en el cristianismo*. Trotta, Madrid.
- La Jornada (2003) Página web consultada en febrero 19, <http://www.jornada.unam.mx/1999/abr99/990412/cul-soldaderas.html>
- LAMEIRAS, J. (1994) *El encuentro de la piedra y el acero*. El Colegio de Michoacán, Zamora.
- LANGFORD, P. (1999) «Cómo aprenden conceptos los niños». En *Revista Educación 2001*, pp. 46-50, México, D. F.
- LARROYO, F. (1970) *Historia comparada de la educación en México*. Porrúa, México, D. F.
- LURIA, A.R. (1985) *Introducción evolucionista a la psicología*. Martínez Roca, Barcelona.
- (1987) *Desarrollo histórico de los procesos cognitivos*. Akal, Madrid.
- (1995) *Conciencia y lenguaje*. Visor, Madrid.
- , Leontiev y Vygotski (1986) *Psicología y pedagogía*. Akal, Madrid.
- Manos a la obra (2002) Página web consultada en julio 3, http://www.inrp.fr/lamap/international/map_es.htm
- MCEWAN, H. y Egan, K. (1998) *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Amorrortu, Buenos Aires.
- MOSBORG, S. (2002) «Speaking of history: How adolescents use their knowledge if history in reading the daily news». *Cognition and Instruction* 20(3), 323-358 New Jersey.

- Mundo científico* (2000) Revista de difusión, «Tratar a los niños como investigadores», núm. 217, noviembre, pp. 16-17.
- OPFER, J.E. y Siegler, R.S. (2004) «Revisiting preschoolers' living things concept: A microgenetic analysis of conceptual change in basic biology». *Cognitive Psychology* (49) 301-332.
- PEREDO, A. (1992) *Análisis de la educación preescolar en el estado de Jalisco 1970-1988*. UNED, Guadalajara.
- PIAGET, J. (1972) *El lenguaje y el pensamiento en el niño*. Guadalupe, Buenos Aires.
- (1973) *Estudios de psicología genética*. Emece, Buenos Aires.
- (1978) *El desarrollo de la noción de tiempo en el niño*. Fondo de Cultura Económica, México, D. F.
- (1983) *La psicología de la inteligencia*. Crítica Grijalbo, Barcelona.
- PLUCKROSE, H. (1993) *Enseñanza y aprendizaje de la historia*. Ministerio de Educación y Cultura y Ediciones Morata, Madrid.
- POZO, J. (1987) *Aprendizaje de la ciencia y pensamiento causal*. Visor, Madrid.
- RIVIÈRE, A. (1988) *La psicología de Vygotski*. Visor, Madrid.
- RODRIGO, J.M. y otros (1993) *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Visor, Madrid.
- RODRÍGUEZ, M. (1997) *La mujer azteca*. Universidad Autónoma del Estado de México, Toluca.
- ROSS, A. y otros (2005) *Increasing verbal communication skills in culturally disadvantaged preschool children*. Final Report. Consultada de la base de datos ERIC el 3 de Octubre. (ED044186)
- SALAZAR, J. (2001) *Problemas de enseñanza y aprendizaje de la historia*. Universidad Pedagógica Nacional, México, D. F.
- SCHAFF, A. (1998) *Historia y verdad*. Enlace Grijalbo, México, D. F.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN JALISCO (2004) Página web consultada en septiembre 29, <http://educacion.jalisco.gob.mx/index.html>.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (1988) «La Educación Preescolar en México. Un acercamiento teórico». México, D. F.
- (1992) «Programa de Educación Preescolar». México, D. F.
- (1993) «Bloque de juegos y actividades en el desarrollo de los proyectos en el jardín de niños». México, D. F.

- (1993a) «Antología de apoyo a la práctica docente del nivel preescolar». México, D. F.
- (1993b) «Plan y programas de estudio. Educación Básica. Secundaria». México, D. F.
- (2004) «Programa de Educación Preescolar». México, D. F.
- SHARDAKOV, M. (1987) *Desarrollo del pensamiento en el escolar*. Grijalbo, México, D. F.
- TALLÍZINA, N.F. (1993) *Los fundamentos de la enseñanza en la educación superior. Conferencias*. Universidad Autónoma Metropolitana Xochimilco y Ángeles Editores, México, D. F.
- TORRES, M. (2000) *La violencia en casa*. Croma y Paidós, México, D. F.
- UNAM (1987) *Visión de los vencidos. Relaciones indígenas de la conquista*. México, D. F.
- VALLE L., R. (2001) *Los recursos didácticos y su puesta en práctica en preescolar: Pasado y Presente*. Tesis de Maestría en Ciencias de la Educación con opción terminal de Pedagogía del Instituto Superior de Investigación y Docencia del Magisterio, Zapopan.
- VAN SLEIDRIHGT, B. y Frankes, L. (2000) «Concept and strategic-knowledge development in historical study. A comparative exploration in two forth-grade classrooms». *Cognition and instruction*, 18(2), 239-283, New Jersey.
- VYGOTSKI, L.S. (1979) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Grijalbo, Madrid.
- (1980) *Pensamiento y lenguaje*. Quinto sol, México, D. F.
- (1991) *Obras escogidas*. Tomo I. Visor, Madrid.
- (1993) *Obras escogidas*. Tomo II. Visor, Madrid.
- (1995) *Obras escogidas*. Tomo III. Visor, Madrid.
- (1995a) *Pensamiento y lenguaje*. Paidós, Barcelona.
- (1996) *Obras escogidas*. Tomo IV. Visor, Madrid.
- (1997) *La imaginación y el arte en la infancia*. Fontamara, México, D. F.
- WALLERSTEIN, I. (1998) *Impensar las ciencias sociales*. Siglo XXI, México, D. F.
- ZAPATA, O. (1989) *Juego y aprendizaje escolar. Perspectiva psicogenética*. Pax, México, D. F.

Anexo 1

Guía de evaluación de protoconceptos históricos en niños de preescolar

Tema: Historia en general

Sin ayuda:

1. ¿Tú sabes cómo vivían las personas antes, hace mucho tiempo?
2. ¿No te han contado tus papás o alguien más de eso?

Tema: Prehistoria

Primera ayuda:

1. Mira, te voy a enseñar unos dibujos y tú me platicas si te acuerdas de algo o lo que sepas de esto, ¿sale?

Lámina de Representación de Periodos Históricos 1 (LRPH1)



Segunda ayuda, continúa mostrándosele la imagen:

2. ¿Has visto alguna película o libro donde te diga qué pasaba con los cavernícolas, de cuando vivían en cuevas?

Tema: Romanos y judíos

Zona de Desarrollo Proximal (primera ayuda):

1. Ahora te voy a enseñar otros dibujos y me platicas, si de algo te acuerdas o me quieres contar sobre esto, ¿te parece?

Lámina de Representación de Periodos Históricos 2 (LRPH2)



Segunda ayuda:

2. ¿Has visto en la tele o te han platicado de cuando las personas se vestían así y usaban espadas y tenían esclavos?

Tema: Edad Media

Primera ayuda:

1. Voy a mostrarte otros dibujos de cómo vivían las personas antes y tú me dices lo que sepas de ellas, ¿te parece?

Lámina de Representación de Periodos Históricos 3 (LRPH3)



Segunda ayuda:

2. Fíjate cómo están vestidos, ¿Qué crees que hacían? ¿No te han leído de cuando había reyes, castillos y caballeros?

Tema: Descubrimiento de México

Primera ayuda:

1. ¿Te acuerdas de algo con esta imagen?

Lámina de Representación de Periodos Históricos 4 (LRPH4)



Segunda ayuda:

2. (Mostrando las imágenes) ¿Te han contado sobre los viajes por el mar en barcos a lugares muy lejanos? Fíjate si viendo esto te acuerdas de algo... ¿Te han contado algo sobre Cristóbal Colón?

Tema: Los aztecas y conquista de México

Primera ayuda:

1. A ver, sobre estos dibujos, ¿sabes algo?

Lámina de Representación de Periodos Históricos 5 (LRPH5)



Segunda ayuda:

2. ¿Ya viste cómo están vestidos? ¿Has oído hablar de los aztecas?

Tema: Independencia de México

Primera ayuda:

1. ¿Te recuerda algo esta imagen?

Lámina de Representación de Periodos Históricos 6 (LRPH6)



Segunda ayuda:

2. ¿Has oído algo sobre Miguel Hidalgo? ¿Sabes algo sobre la Independencia de México?

Tema: Revolución Mexicana

Primera ayuda:

1. ¿Te recuerda algo esta imagen?

Lámina de Representación de Periodos Históricos 7 (LRPH7)



Segunda ayuda:

2. ¿Has escuchado sobre la Revolución Mexicana?

Anexo 2

Ejemplo de evaluación inicial sobre protoconceptos históricos

Vivian (Niña de seis años)

E: Vivian ¿cuántos años tienes?

Na: Seis

E: Oye Vivian, a ti te han platicado alguna vez, o tú sabes ¿cómo vivía la gente hace mucho tiempo?

Na: No.

E: Tus abuelitas o tus tías *//niega con la cabeza//* ¿no? Tú mamá *//niega nuevamente//* ¿no?

Los dibujos que te voy a enseñar es un poquito de eso: de cómo vivían hace mucho tiempo. Y si tú te acuerdas de algo, me lo dices ¿no? *//saca las láminas//* ¿Ya los viste? ¿Sabes qué son? ¿Quiénes serían? ¿No?

Na: No.

E: ¿Ya viste estos qué están haciendo?

Na: Matando un animal.

E: ¿Por qué están matando un animal? ¿Tú qué crees? ¿Te han platicado, o que hayas visto alguna película o en la tele, algo sobre los cavernícolas?

Na: Nada más una caricatura que salen unos animales, unos como de estos, uno es chiquito y otro es grande, nada más que tienen el palo flaquito... y también vi una familia de animalitos, son unas hormiguitas, entonces le dice la mamá que hay unos, así como esos, que entonces había unos animalitos, que cuando unos muchachos que cazaban animalitos, y que cuando los cazaban dijeron que se los querían comer.

E: Ok. ¿Y no te acuerdas qué más hacían o cómo pensaban esos de la caricatura que dices, que se parecían a estos?

Na: Decían que, hay que cazar un mamut, que cuando era Navidad decían que a que comer y a que cazar animales para comer y no comiéramos a los demás animales. Y que cuando decía la mamá de estos, que decía uno, el hijito le decía a la mamá «si podemos cazar unos animales y cuando lo cacemos, que si podemos jugar a los de estos bonitos que si son igual de estos». Cuando dijo el papá «hay que cazar uno de estos así», es que no tenían casa, y que quieren hacer una casa igual de estas y algo así... y las rocas las hicieron de sillas.

E: Ah, rocas de sillas.

Na: Hicieron figuras de éstas con rocas y con palos. Y que dijeron... mmm... «hay que hacer un collar», dijeron los estos... unos... las rayitas, y que consiguieron unas rayitas y que las pegaron con algo, así, y que hicieron las bolitas con roca chiquita y que les hicieron un hoyito.

E: Ah... Ok. Entonces no tenían casa. ¿Dónde vivían entonces los que no tenían casa?

Na: Em... vivían solitos. Luego la niña, porque vivían los muchachos solitos y que dijeron hay que construir una casa de ellos para que ya no tengan frío.

E: Ah, y por eso es que están construyendo la casa que decían hace rato de esta... de cosa que están aquí cortando. Oye, hace ratito dijiste que este era un mamut o que había mamut, ¿algo así?

Na: Sí. Y que los mamutes eran los de estos cuando iban de paseo. Y que unos de estos dijeron «hay que ir a un paseo», entonces dijo el bebé pequeño «hay que cazar comida primero y luego hay que hacer algo de agua», dijo la niña «exactamente, hay que hacer agua, pero con qué», dijo el pequeño, «mira, hay agua, esos podemos hacer, ¿pero los vasos?», dijeron que los construyimos con palos, y los construyeron. Entonces fueron a paseo y que se le olvidó la comida, entonces también cazaron los otros, y que dijo el pequeño «mira aquí hay más comida, hay que cazarlos», y que agarraron unos de estos y que cuando era de noche agarraron fuego y agarraron unos palos, y que dijeron «cómo vamos a hacer palos y cómo vamos a hacerlos también los platos ¿cómo?», y que dijeron «también de estos de rocas». Entonces la mamá dijo «mira aquí hay roca y también de este pastito —y que dijo— hay que hacerlos rápido, rápido» y que dijeron «¿cómo vamos a hacer las cucharas y los tenedores y los cuchillos?», dijeron «vamos a hacerlos con piedras»; y ahí van entonces y que dijeron «¡mira, hice una cuchara!», entonces el bebé también dijo «mira oh, el bebé hizo las cucharas», la niña dijo que hizo los tenedores y el hermano mayor hizo los cuchillos. Y que dijo la mamá «¡ya están listos niños?» y dijeron «¡sí mamá! y que ahorita voy», y entonces dijo que «¡Oh! se nos olvido las camas», y fueron otra vez a la casa que estaban y fue el papá, y que entonces y ¿los cojines? Fue la mamá también y que las cobijas no tenían; entonces las hicieron con esto, y los (*No se entiende*) los hicieron con unos palitos cafeces, y los palitos que están adentro los hicieron negros. Y cuando hicieron los números dijeron «¿y cómo vamos a hacer los números?» —dijo el hermano mayor—, ¿cuándo y con qué

vamos a hacer?», «con unos palitos —y que dijo— no mejor con unos plásticos». Y que la mamá estaba guardando unos con una bolsa de plástico, y que dijo «hay que jugar con las pelotas», y dijeron «pero cómo o sí tenemos» y dijo la hermana mayor también, y que entonces dijo «mira, mira, vamos a hacer con esas cositas las pelotas», y que dijeron algo interesante. Y entonces «miren, miren, ¿cómo vamos a hacer las fotos?», «hay que tomar una cámara para tomarlas». Entonces dijeron «un pedazo que no me lo sé» y que hicieron los colchones, y que metieron a los niños a una escuela, y que también que dijeron «unos botes de basura», y que los hicieron con piedras. Y que dijeron «oh, esta hoja me salió mal», y que las hojas las hicieron con esto y las tiraron a un bote de basura; y cuando ya se acabaron las hojas las hicieron más. Y que unos abuelitos dijeron «oh, ¿me puede dar agua por favor?», y que dijo el abuelito «ellos ya los conozco: son la familia feliz». Y que dijeron la niña mayor «¡oh mira, mira, son muchos juguetes!» y los juguetes... un señor humano que dijo «yo los armé», y le daba pena cuando las demás escucharon sus voces. Y también había unos animales que no los querían matar, eran chiquitos pero era familia hormiga, dijeron que «¡miren, miren! hay que empujar a ese señor», que esos señores para que lo vieran y que los abuelitos le dijeron «¡oh, miren, miren! hay que enseñarle a los abuelitos las fotos». Y que unas maestras los metieron a un salón y que el perrito lo quisieron matar porque dijo «miren, miren hay que matar al perrito», y dijo la mamá «no, si lo matan ya no les compraré otra mascota». Y dijo «Hay que matar, pero nosotros queremos un gatito y ese no era un gatito». Pero la mamá pensó que era un gatito y la familia dijo «oh, tengo sed». Y que cuando mataron a los animales era de noche, prendieron fogata. Y que también había unos monstruos como estos así. Y dijeron «hay que matarlos», «no, esperen, no me dijeron que hay que ir a los juegos», y dijeron «¿cuáles juegos son?» Y que la niña le dijo «mira, primero yo no quiero ir a la escuela, yo quiero hacer unas figuras que me pido la maestra», «pero eso —dijo el papá— eso qué. Hija, ven o si no te vas a perder el juego». Y que dijeron la familia hormiga, que dijeron «miren ese señor tampoco se quiere mover», y dijo la hermanita «¡Por qué no lo quieres hacer?», «porque estoy haciendo mi tarea», y dijeron «oye hermano, ¿tú estás haciendo algo?» Y la hermanita se fue a bañar, «¡pero cómo nos vamos a bañar si no tenemos un baño?» y que dijeron «¡Oh, ya sé! Con uno de estos hay que hacerlo», «pero ¿si se moja?, mejor lo hacemos con piedra», y que dijo «¿y la agua?» «miren, miren allá hay». Y que

fueron y que dijeron «¿pero cómo vamos a llegar y el dinero?», «¡oh, pero ese no es de dinero!» y dijo el señor el que vende, «12 pesos», y que dijeron «ese era con dinero». Y que cuando decía la hermanita, «¿Dónde están? Le pediremos a la familia hormiga». Y que los estaba buscando y no los encontró y dijo «se oye como unas hormigas». Y que dijo «¿Por qué no pusiste el arbolito de Navidad?», «pero mis papás dijeron que no lo pusieran porque no era Navidad», y que dijeron la familia hormiga «hay que quitarlo y para qué lo quitamos, bueno pero y se enoja tu mamá, bueno hay que quitarlo»... y ya se acabó.

E: ¿No te acuerdas cómo se llamaba la caricatura?

Na: Era como las letras de algo así, pero que son con blanco y negro y que dicen una televisión. Era una decía el programa Didi y que pensaba una caricatura así como algo así, y que ya no me acuerdo lo de así.

E: Está bien. Oye, y de estos señores o los mamuts ¿crees qué todavía existan? ¿Tú qué sabes?

Na: Mmm... Bueno mi mamá me ha dicho que no existen.

E: Mmm... que no existen. ¿Qué les pasó? ¿Por qué no existen? ¿Tú sabes? //La niña no responde y el entrevistador continúa//

E: Entonces sería lo mismo, si viendo estos dibujitos a ver tú qué te acuerdas.

Na: Si yo me acuerdo de qué...

E: Si hay algo parecido, de alguna película que hayas visto, de algo en la tele o en algún libro de alguno de tus hermanos. ¿Tienes hermanos mayores?

Na: Uno.

E: ¿Uno? ¿Y no tiene libros?

Na: Sí, pero... como la están castigando y ya está en la secundaria, entonces en la secundaria dijeron ¡oh! que pues que le vamos a cambiar la escuela y le dijo mi hermana Monse, que cumple siete, y que decía, mi papá decía había unos libros y mi papá se los compró cuando era chiquita, le dieron regalos. Y entonces sus primos no sabían que se portaba mal y dijeron: «no, no se los den»... algo así, y que mi hermanita le rompieron unos libros, bueno así como estos... y que mi hermano quiso unos, unos de esos y cuando los tocó, los mordió y dijo que era la culpa de ella.

E: Oye, de los libros que dices que eran parecidos a estos que están aquí //refiriéndose a las láminas para evaluar// ¿no te los leyeron alguna vez o te platicaron de ellos de qué se trataban?

Na: No, nada más mi hermana me lo dijo.

E: ¿Qué te dijo tu hermana?

Na: Que había unos de elefantes, que era Navidad y que los Reyes Magos, dijo uno es elefante, camello y caballo... y que los reyes a mi hermana le dijo uno «Mazapán», y que a mi hermano, le decían todos «mazapanes».

E: Ajá.

Na: Y que a mi hermano lo castigaron porque dijeron a los Reyes Magos les dijeron «mazapanes», porque a mí siempre me echan la culpa y cuando le pego a mi hermana, ella no me pega pero a veces ella me pega y yo le pego. Y mi mamá le pega siempre a mi hermana.

E: Ah, pues no sé, tendríamos que ver por qué le pega ¿nunca le has preguntado a tu mamá?

Na: A mí no me ha preguntado, pero le pega con un fajo.

E: A lo mejor cuando no esté enojada le podrías preguntar a cualquiera de las dos ¿no? Pero en ese ratito no, porque igual y se enojan contigo, yo creo. Ok, oye, ¿te han platicado a veces tu hermana o alguien más de los romanos?

Na: Nada más a mí me han contado de una película de la Navidad.

E: Mmm...

Na: Antes, mi hermano y yo, y mi hermana sí nacía, pero tampoco mis primos nacían. Menos como mi prima Karen, como me dicen que no le hago caso, no le hago caso, y que entonces... Aldo nacía y mi prima Adonay era bebé... primero nació de mis primos, y de mis tías y de mis tíos: mi tía Vero, mi tío Alan, mi mamá, bueno mi abuelita se llama Dalila; y nació mi tía Ale, mi tío Jorge... mi tía Tere nació con mi abuelita Dalila... Entonces, mmm, que cuando eran unas cositas... y dijeron algo así, pero ya no me acuerdo...

E: Ajá. Oye, esto de los Reyes Magos que me decías hace rato, ¿sabes algo más de esos señores, o de qué hacían o esto? //La niña niega con la cabeza//. No. De esto de Navidad, que me decías de la película, ¿tampoco te acuerdas? ¿No?

Na: Nomás de un pedacito.

E: Ok. Oye, cuando vino Dios, no sé si te habrán platicado que vino Dios aquí a la Tierra.

Na: No, nada más me contaron que... cuando... Dios era un señor que era bueno. Y que castigaban a alguien así los señores porque se portaban mal, y que cuando eran unos de estos //señalando un dibujo// y que dijeron, hay que construir un barco y metieron todos los animales... y así, y ya. Nada más me acuerdo de ese cachito.

E: Ajá, está bien. Tengo otro dibujito. A ver si sabes de qué se trata.

Na: A mí se me afigura que cuando lucharon aquí... y que cuando unos aventaban así como rocas, que luchaban alguien, pero no me dijeron cómo luchaban. Y que había un castillo... y que había... estaba Cristóbal Colón y que salvó todo el mundo... y ya no me acuerdo.

E: Ajá. ¿Cómo salvó a todo el mundo Cristóbal Colón? *//la niña no responde//* No te acuerdas, no te preocupes si no te acuerdas, no hay problema. Oye, y éstos ¿tú sabes por qué estaban peleando? No. ¿Tampoco te acuerdas cómo se llamaban?

Na: No.

E: Lo que traen aquí como puesto, como este traje, ¿tú sabes cómo se llama eso? ¿No?

Na: No.

E: ¿El casco raro que traen así en la cabeza?

Na: No.

E: Esto que trae aquí en la mano ¿tampoco?

Na: Tampoco. ¿Quién es este señor de aquí?

E: Creo que es un rey. Que trae como una espada. Sabes cuentos de cuando existían los reyes hace mucho tiempo, en cuentos, y eso de los castillos...

Na: No. Nada más vi una caricatura de Tom y Jerry, uno es ratoncito y otro gato y una señora y que veían... uno de estos, como van a la playa y que... este Tom, estaba el ratón a Jerry y que... y lo dejó calentito... y primero a Tom le dio una carta, y también, entonces, no dijeron... la muchacha, como de Tom y Jerry es muy, es muy, no se le ve la cara, nada más los pies y las manos y el vestido... nada más, cuando salen unos programas, no se me hace así. Y ya no me acuerdo.

E: ¿Y qué tiene que ver lo de Tom y Jerry con esto del rey y/o los castillos? Me iba a decir algo...

Na: Ah, y que había unos muñecos, y que el ratoncito... y que dijeron algo así... y que cuando dijeran... mmm... se vestían y el gato lo engañaba, como había una casa de un ratón, y que dijo la señora «atrapa ese ratón, atrapa ese ratón»... y que cuando un señor, la señora le dio chocolates al gato, bueno el gato no hablaba nada más el ratoncito se vestía de fantasma y se vistió todo de blanco, y que usaba maquillaje, y que luego se vistió de... se puso crema invisible, y que dijo «¿quién es? ¿Quién es?», y les llamaron a sus amigos y... y ya.

E: Ok. Tres carabelas.

Na: Sí... ¿Tres calaveras?

Na: Aquí está, mmm... aquí se llamaban las calaveras: la Niña, la Pinta y la Santa María. Y que Cristóbal Colón le pidió a unos señores, algo así para... Cristóbal Colón, unos muchachos los... los dijeron que, los manejaban unos señores, y que entonces dijeron, unas palabras, pero de aquí no me acuerdo cómo era.

E: Está bien. Ok.

Na: ¿Y Mario qué te dijo?

E: Pues algo parecido a lo que tú me decías, de esto de Cristóbal Colón y también se acordó de lo del mamut de hace ratito, muy parecido a lo que me estás platicando.

Na: ¿Y quiénes son estos?

E: ¿Estos de aquí? Creo que estos son los reyes, estos dos; y estos son como otros marineros que fueron con Colón.

Na: Uno se llamaba el príncipe Fernando y la reina Isabel.

E: Exactamente, son estos de aquí. Este es Fernando y esta es Isabel.

Na: Es que un amiguito, que fui a una escuela, y dijo la maestra que ya se fuera a la primaria, y que dijeron todas las niñas y los niños que se fuera a una escuela, y que dijeron algo así y... y la maestra, como no estaba viniendo porque estaba enferma, lo que nos contó la maestra que tenía su bracito enfermo y lo tenía atrás. Y que le pusieron uno de estos,... y que su bracito lo apachurraba...

Na: ¿Y qué es aquí?

E: Pues eso, Fernando el católico, Isabel la católica, fueron dos reyes. Los hermanos Pinzón, que eran estos dos marineros, y Juan de la Cosa que era también otro marinero.

Na: ¿Este es un mapa?

E: Sí. ¿Tú sabes lo que representa este mapa? *//Niega con la cabeza//*. Pues se supone que aquí estaba España cuando Colón vivía, y cruzó todo esto que era el mar... todo esto, todo esto... *//señalando en el mapa//*.

Na: Ah, aquí. ¿Y la línea en rojo que significa?

E: Por ahí se fue en los barcos. Te acuerdas de los barcos que viste hace ratito ¿verdad? *//Asiente//* Pues por ahí se fueron. ¿Sabes por qué hizo Colón ese viaje, de acá hasta acá? *//Niega//* Ok, ¿quieres decir algo más de esto o pasamos al otro dibujo?

Na: Otro dibujo. ¿Falta uno?

E: Después de este creo que faltan dos y ya. Vamos con este. ¿Qué te acuerdas de este?

Na: Aquí estaban unas pirámides, que son estas. Y eran una, dos, tres. Y estos, los muchachos no sé cómo se llamaban. Y que esto, una... ¿cómo se llama?

E: ¿Las pirámides?

Na: Esta *//señalando el dibujo una de las pirámides que aparecen hasta el fondo//*.

E: Es una pirámide, pero chiquita.

Na: Ah. Nada más que no le hicieron esto.

E: Exactamente.

Na: Y... ¿para qué son las escaleras?

E: Para subirse y para bajarse. ¿Y qué hacían estos muchachos, aunque no te acuerdes cómo se llamaban? ¿Sabes qué hacían? ¿Cómo pensaban? *//Niega//* Y las pirámides ¿tú sabes para qué eran?

Na: *//Niega//*. ¿Has visto la película de Harry Potter?

E: No, ¿por qué?

Na: Es que, como... ¿sí tienes calcomanías de estas? *//Trae en su mano derecha unas calcomanías con fotografías de esta película//*

E: No.

Na: Son las que te dan. Y si las quieres comprar vende la mamá de Chuy. ¿Sabes un truco?

E: ¿De magia? No. ¿Tú sí?

E: Oye, además de esto que me platicabas, de las pirámides y esto, ¿qué más sabes de estos dibujitos?

Na: Mmm... ¿Para qué sirven los volcanes de nieve?

E: Ah, los volcanes de nieve son como montañas que están muy altas. Y ya después, ya no echan fuego y se quedan así.

Na: ¿Y qué son éstas?

E: Son también pirámides, las pirámides chiquitas.

Na: ¿Y ahí vivían los niños?

E: Ahh... no. No, eran como templos, me parece. ¿Te han platicado alguna vez de los aztecas?

Na: No.

E: ¿De la conquista de México?

Na: No.

E: ¿Quieres decir algo más de este dibujito o ya no? No. Ok. Vamos a ver otro.

Este. ¿Te recuerda algo?

Na: Sí, pero... la maestra... ya lo tenemos este.

E: ¿Ya lo tienen?

Na: Ya.

E: ¿Y qué es lo que vieron cuando lo dieron?

Na: Este muchacho se... para que... mmm, para que no lo den nada, así como rocas.

E: Mmm... Para protegerse, así de las rocas...

Na: Y el fuego es para que dé.

E: Mmm, está muy oscuro.

Na: Y también aquí, que está... este...

E: Si no te acuerdas del nombre, no es importante. Nada más plátame más o menos de lo que te acuerdes que pasó, aunque no te acuerdes del nombre del señor. ¿No? Algo más que te acuerdes de aquí, de lo que hubieran platicado ya en el salón.

Na: No.

E: Se te hacen conocidos algunos de estos señores... ¿Te han platicado algo sobre la revolución, la Revolución Mexicana?

Na: No.

E: Te voy a presentar otra vez todos los dibujitos que ahorita vimos y tú me dices cuál crees que va primero y cuál crees que va después. Vamos a ver... cual va primero y cuál va después *//extiende los dibujos a la vista//*. ¿Cuál crees que va primero? *//La niña señala uno//*. Muy bien. Este va primero. ¿Y luego, cuál crees que siga? *//La niña observa//*. Puedes agarrarlos, los que tú quieras.

Na: Este.

E: ¿Este? Ajá.

Na: Luego este... y este... *//la niña ordena los dibujos//*.

E: Ya no tengo más dibujos... ¿Tu nombre?

Na: Vivian.

E: Vivian, muchas gracias.

Fin de la entrevista

Anexo 3

Propuesta para desarrollar protoconceptos históricos en el nivel preescolar

Justificación

Existen diversas investigaciones y trabajos en preescolar que abordan las nociones matemáticas básicas que pueden manejar los niños de estas edades. Los ejercicios de seriación y clasificación son un claro ejemplo de ello que les permite madurar estructuras mentales que posteriormente facilitarán el aprendizaje de aspectos matemáticos más complejos como la aritmética; sin embargo, en el caso de las ciencias sociales no existe un énfasis en esa misma dirección.

En esta situación de desventaja en relación con trabajos pedagógicos y de investigación, se encuentra la historia, por lo que resulta necesario probar estrategias pedagógicas que faciliten la formación de estructuras mentales aptas para un mejor aprendizaje de la historia en niveles posteriores.

Por tal motivo, el presente programa tiene como objetivo desarrollar protoconceptos históricos en niños de tercer grado de preescolar.

Tema: Actividades previas

Objetivos:

1. Evaluar la capacidad de secuenciación de niñas y niños sobre acontecimientos de la vida cotidiana.
2. Sensibilizar sobre el cambio de las personas en sus formas de ser y de pensar como analogía posterior de la historia de la humanidad.

Actividades: Para el primer objetivo, se presentará una serie de imágenes cotidianas de un niño para que en equipos de cuatro o cinco, determinen cuál es primero y cual le sigue. Al final deberán exponer al grupo cómo llegaron a esa conclusión y por qué lo organizaron así.

Para el segundo objetivo, se pedirá a los niños que lleven fotografías de personas (papás o mamás por ejemplo) desde que eran bebés y cómo fueron cambiando al hablar, ir al preescolar, y en otras etapas hasta la actualidad.

Después se les pide que analicen en qué han cambiado y en qué no, para llegar a la idea de que las historias de las personas es igual a las fotos de

mamá o papá, es decir que hay cosas y personas que cambian y otras siguen igual.

Materiales: Dibujos sobre secuencia temporal y fotografías de personas en distintas etapas de su vida.

Tema: Prehistoria

Objetivos:

1. Identificar las formas de relacionarse entre tribus prehistóricas.
2. Valorar el papel de la mujer en la prehistoria.

Reseña de la película: Trata de una tribu prehistórica que desconociendo cómo fabricar fuego, tiene que pelear contra otras para conseguirlo. En esa búsqueda del fuego como eje central de la supervivencia, conocen a alguien que les enseña tan importante descubrimiento. Ese alguien es una mujer quien representa la valía de ésta en el desarrollo del conocimiento humano.

Actividades: Ver la película y analizarla bajo las siguientes preguntas ¿Cómo vivían los cavernícolas? ¿Por qué peleaban entre ellos? ¿Por qué era importante el fuego? Ya que aprendieron cómo hacer fuego, ¿Se pelearían por eso? ¿Qué piensan de que una mujer les enseñó a prender el fuego?

Materiales: Televisión, videocasetera y video de la película *La Guerra del Fuego*.

Tema: Romanos y Judíos

Objetivo:

1. Analizar las formas de vida de los romanos y su relación con esclavos y mujeres de esa época.

Había hace mucho, mucho tiempo unas personas que se llamaban romanos. Les voy a mostrar unos dibujos donde se ve cómo vestían. //se muestran algunas láminas//

Ellos se dedicaban a hacer la guerra a otras personas.

Ya que les ganaban la guerra, quienes perdían debían darle comida a los romanos y uno de esos pueblos fueron los judíos. Les mostraré algunos dibujos de

ellos. ¿Ya vieron cómo se veían? Pues ellos fueron esclavos de los romanos. ¿Alguien sabe qué es un esclavo? *//en caso negativo explicarlo//* pues un esclavo es una persona que perdió la guerra y que si no hace todo lo que quiere el que ganó, pueden matarlo o lo castigan como pegarle por ejemplo. ¿Y saben algo? En aquel entonces las mujeres eran consideradas como esclavos, es decir que ellas tampoco podían hacer lo que ellas querían. ¿Qué piensan de esto?

Tema: Época Medieval

Objetivo:

1. Sensibilizar a los niños sobre los problemas de los tratos injustos hacia las mujeres condenadas como brujas.

¿Se acuerdan de lo que vimos de los romanos y los judíos?

Pues ésta es una historia de lo que pasó después. A los romanos los derrotaron otros pueblos que luego tomaron a Jesús como su Dios. ¿Alguien sabe cuál era la principal enseñanza de Jesús? (Respuesta posible es AMAR A TODAS LAS PERSONAS).

Pues algunos reyes entendieron diferente el mensaje de él y creían que todas las personas tenían que creer en Jesús como su Dios. Pero los otros pueblos tenían otros dioses y se hicieron guerras a las que llamaron las cruzadas, ¿saben por qué le llamaban cruzadas? (respuesta porque llevaban una cruz en sus ropas).

¿Ustedes se pelearían con alguien más por ser de otra religión? ¿Por qué?

En ese tiempo también había algunos doctores que creían que todas las enfermedades estaban en la sangre y los curaban con sanguijuelas (animalitos que son como lombrices que chupan la sangre) para quitarles la sangre que estaba enferma.

Pues también había otras formas de curar. Algunas mujeres conocían que con té y algunas hierbas cocinadas podían quitar dolores y curar a personas, así que algunos de estos doctores como ya no iban con ellos para que los curaran, sino con las mujeres que curaban las acusaron de brujas y las trataban así diciendo que esas cosas se las enseñó el diablo, pero no era cierto. Y las mataban.

¿Saben por qué les creían más a los doctores que a las señoras? Porque eran hombres y le daban más importancia a lo que dijera un hombre que a una mujer.

Preguntas: ¿Qué piensan de esto? ¿Que le diera más importancia a lo que dice un hombre a una mujer? ¿Qué piensas de que las mataran sólo porque alguien decía que era bruja sin serlo?

Tema: Los Aztecas

Objetivos:

1. Analizar las formas de vida y creencias de los aztecas.
2. Abordar el papel de las mujeres en la sociedad azteca.

Soy un niño azteca de siete años, soy moreno. Mi papá es un gran guerrero, por eso se viste como águila, porque sólo los grandes guerreros se visten así. Él puede ordenar a muchos más soldados porque ha demostrado tener mucho mayor, ya que ha ido a muchas batallas y ha matado a guerreros de otros pueblos. Él pelea contra otros guerreros de otros pueblos. Cuando les ganamos a esos pueblos, los hacemos esclavos y nos pagan con comida por haberlos derrotado. Nuestros guerreros, sólo matan a otros hombres, nunca a las mujeres y niños porque la guerra es asunto de hombres.

Cuando atrapan a algunos guerreros de otros pueblos, los sacrificamos a nuestros Dioses porque ellos (los dioses) necesitan de la sangre para seguir viviendo.

A nosotros los niños ya nos enseñan a pelear con lanzas y macanas, pues el destino de todos los niños es pelear. A los que no les gusta pelear son cobardes y hablan mal de ellos porque es importante ser hombre y demostrar el valor en la lucha. A los que no van a la guerra, son vistos como mujeres, pues ellas no están hechas para esto. Y no pueden usar joyas, pues sólo quienes pelean, pueden usarlas.

Las mujeres se quedan en casa cuidando de los niños, haciendo la comida, haciendo cosas de barro como platos y vasijas para tomar agua. Mi mamá es además curandera, es decir, ella sabe de plantas y otras cosas para curar y cuando vienen los guerreros heridos de la lucha, ella los cura.

Yo tengo que ser muy obediente de lo que nos pide mi papá porque si no obedecemos, nos puede regañar y hasta pegar fuerte con una vara. Por eso siempre obedecemos. Conocí una vez a un muchacho ya grande que no quiso obedecer y las demás personas no le ayudaron a tener una casa, ni le dieron un lugar para sembrar.

Yo por eso soy muy obediente, pero también muy valiente porque de grande quiero ser como mi papá. Sólo tengo miedo de una leyenda que me contó un día mi papá. Cuando se hizo esa gran ciudad donde vivimos, fue porque nuestro Dios más importante (la Serpiente Emplumada), nos dijo que sería aquí viendo un águila parada en un nopal comiendo nopal comiendo una serpiente. Mi papá dijo que algún día vendrá en forma de persona de piel blanca y con barba (yo nunca he visto alguien así) y gobernará, pero que ese es nuestro destino, dice mi papá.

Preguntas: ¿Qué piensas de que los aztecas pelearan? ¿Qué piensas del niño que quería ser como el papá? ¿Crees que las mujeres aztecas eran importantes, por qué? ¿Crees que los aztecas pensarían que ellas eran importantes, sí o no y por qué? ¿Qué piensas de los que no querían pelear y los trataban como a mujeres? ¿Qué de los que mataban para la sangre de los dioses? ¿Qué piensas de la leyenda de que su Dios sería alguien de piel blanca?

Tema: Descubrimiento y Conquista de México

Ya tengo 9 años, parece que ha llegado el día del que hablaba mi padre. Llegaron del mar los Dioses (la serpiente emplumada y otros dioses) en casas que flotan sobre el agua (no conocían los barcos), son blancos y con pelo en la cara (barba). Tienen dos piernas, pero a veces se transforman en otro animal con cuatro patas y dos cabezas para caminar y correr. (Se refiere a los caballos que tampoco conocían). Uno de ellos parecía amigable pues obsequió regalos (Cristóbal Colón les dio cuentas de vidrio), nosotros le dimos oro, pues a los Dioses se lo ofrecemos en señal de respeto. Él se marchó de nuevo sobre el mar en una de las casas flotantes.

Algunos dioses que se quedaron comenzaron a matar personas incluyendo mujeres y niños, piden más oro; pero ¿qué clase de dioses guerreros matarían mujeres y niños? A mí me enseñaron que eso es ir contra las reglas de la guerra.

Por esta razón, algunos de nuestros guerreros han decidido pelear contra estos dioses, pero es muy difícil, sus lanzas son muy largas y cuando se transforman en el animal de cuatro patas y dos cabezas son más fuertes y rápidos que nosotros, además tienen unos troncos con los que lanzan truenos y relámpagos que nos matan antes que podamos acercarnos (fusiles y cañones que no

conocían) ¿cómo pelear contra estos dioses con tales poderes? Además llevan ropas muy duras (armaduras que tampoco conocían), como si fueran de piedra, pero nuestras lanzas con punta de piedra no hacen nada para perforar sus ropas.

A pesar de esto, nuestros guerreros lograron matar a algunos de estos dioses, pero entonces, si pudieron matarlos, no son dioses, piensan algunos. Yo en realidad no sé que pensar.

Algunos guerreros se han dado por vencidos por todo esto, además estos dioses trajeron enfermedades que matan igual a todos en nuestro pueblos (trajeron enfermedades que no se tenían aquí). Ahora nosotros somos los esclavos, nos han derrotado.

Pero no todos los dioses han matado a los de nuestro pueblo. Hay otros que quieren enseñarnos a un Dios que ellos alaban (los frailes), es el Dios de estos dioses. Y si es el Dios de los Dioses, deberá de ser el más poderoso. A mí en lo personal, me ha sorprendido porque se parece a nosotros porque en lugar de pedir la sangre de otros, dio la suya para salvarnos.

Muchas mujeres también han cambiado, pues cuando llegaron los dioses, no trajeron diosas. Así que comenzaron a casarse con las mujeres de aquí. Nacen de esto a veces niños blancos y a veces niños morenos como yo. Estas mujeres que se casan con los dioses, las tratan mejores que a quienes no lo han hecho y a los niños por ser blancos no los ponen a trabajar como esclavos.

Preguntas: ¿Eran dioses quienes llegaron en casas flotantes? ¿Por qué crees que algunos de ellos comenzaron a matar indígenas? ¿Te parece correcto? ¿Por qué? ¿Por qué crees que perdieron la guerra los aztecas que pelearon? ¿Qué piensas de las mujeres aztecas que se casaban con estos dioses (españoles)? ¿Crees que todavía haya quienes piensan que por ser de piel blanca o morena sean tratados como más o menos importante sólo por eso?

Tema: Independencia de México

Objetivos:

1. Analizar el papel de la mujer en las guerras de independencia.
2. Analizar algunas causas de la independencia de México.
3. Reconocer los grupos que conformaban México al formarse como país y la valía de la cultura mexicana y española.

(Mujer adulta de 35 años)

Hay en México muchas personas. Algunos hombres se han reunido para hablar de independencia porque dicen que no pueden hacer lo que les gustaría como vender sus propiedades o hacer lo que quisieran con su oro o tierras porque le tienen que pedir permiso a los españoles y darles una parte de todo a ellos.

¿Qué piensas de que antes se les diera oro a los españoles y se les pidiera permiso para muchas cosas?

Pero estos hombres están convencidos con la idea de no obedecer más a los españoles y harán una guerra de independencia. Algunas de mis amigas han comenzado a ayudar a sus maridos comprando y escondiendo armas.

¿Qué piensas de que las señoras ayudaran a sus maridos?

Ya pasaron las batallas. Ayudaron mujeres, indígenas y campesinos. México ha sido libre dicen esos hombres que hace tiempo se quejaban de ello. Pero para las mujeres que participaron en las batallas su vida sigue igual, es decir si quieren hacer algo, tienen que preguntarle a sus padres o sus maridos aunque sean ya adultas. Cambió la vida para muchos hombres, pero ¿qué tanto cambió la vida las mujeres? No podemos ir a la escuela, sólo algunas pueden hacerlo y con las que lo hacen las personas piensan que no hay motivo para hacerlo. Que las mujeres no tienen por qué estudiar.

¿Crees que cambió mucho la vida de las mujeres después de la independencia, sí o no? ¿Por qué?

No es que los españoles fueran malos, después de todo nuestros antepasados fueron españoles o españolas que se casaron con indígenas como los aztecas y otros pueblos que vivían aquí. Y aprendimos todo lo que sabemos y hacemos: hablar español, comer tortillas, la ropa que usamos, entre otras cosas que yo veo como buenas.

Preguntas: ¿Quiénes formaron lo que hoy se conoce como México? (Españoles e indígenas). ¿Ustedes han visto indígenas en la calle? ¿Creen que haya

cambiado la forma de cómo vivían antes y ahora? Si crees que sí, ¿cómo ha cambiado?

Tema: Revolución Mexicana

Objetivos:

1. Analizar algunas causas de la Revolución Mexicana.
2. Valorar el papel de las mujeres en este movimiento a través de las soldaderas.
3. Analizar algunos logros sociales tanto para hombres y mujeres después de la revolución.

¿Qué se acuerdan de la Revolución Mexicana?

¿Por qué se dio la revolución?

Posibles respuestas: Muchas personas eran muy pobres por lo que no podían comprar la comida que ellos necesitaban, ni podían pagar un doctor si se enfermaban por ejemplo. En aquel entonces la mayoría de las personas vivían en el campo y eran campesinas y tenían que trabajar todo el día sembrando pero no eran dueños de las tierras que sembraban.

Sólo algunas pocas personas eran dueñas de las tierras y el dinero y ellos sí podían comprar lo que necesitaban. Así que una vez más se hizo una guerra, esta vez mexicanos contra mexicanos. Casi siempre andaban a caballo peleando con pistolas y rifles, una vez más los hombres comenzaron esto pero las mujeres también participaron de muchas formas.

En otras guerras ya habían participado, pero en esta, lo nuevo fue que seguían a sus maridos a todos lados para cocinarles, darles de comer, pero también muchas pelearon con armas, sabían disparar un rifle o una pistola. A estas mujeres se les llamaba soldaderas o Adelitas.

La mayoría de las mujeres andaban a pie o en tren y los hombres a caballo al momento de luchar.

Lo más importantes que lograron los hombres después de esta guerra fue que se comenzaron a repartir las tierras para sembrar a más personas y así tuvieran más dinero para comer y comprar lo que necesitaban las familias.

Además para las mujeres después de esta guerra fue importante porque logramos dos cosas: 1. Por primera vez en todos los tiempos, nos consideraron con derechos que antes no teníamos como ganar igual en los trabajos hombres

y mujeres, derecho a votar (elegir a quienes nos gobernarían) y 2. Poco a poco se fue considerando a la mujer para ir a la escuela y poderse preparar en alguna ocupación que antes era sólo para varones.

Preguntas: ¿Sabías que antes la mayoría de los mexicanos vivíamos en el campo? ¿Qué piensas de esta guerra de revolución? ¿Quiénes y por qué pelearon? ¿Fue igual la guerra para hombres y mujeres? ¿Sí o no? y ¿Por qué? ¿Qué piensas de lo que lograron las mujeres? ¿Qué piensas de las guerras, son buenas o malas y por qué?

Anexo 4

Imágenes de apoyo a los cuentos (IAC)

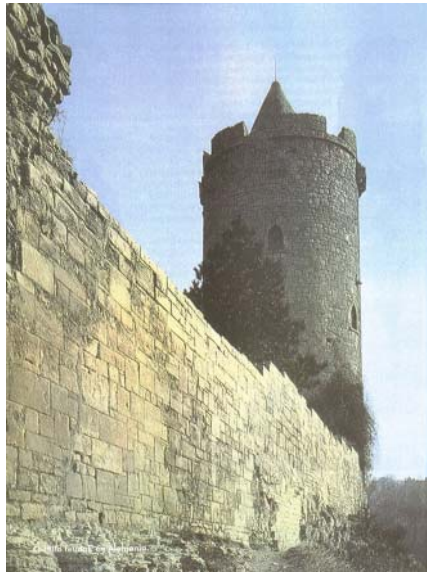
Armaduras y armas de guerra (R)



Familia de judíos (J)



Castillo (EM1)



Murallas de castillo (EM2)



Mujer azteca curando a un herido (A1)

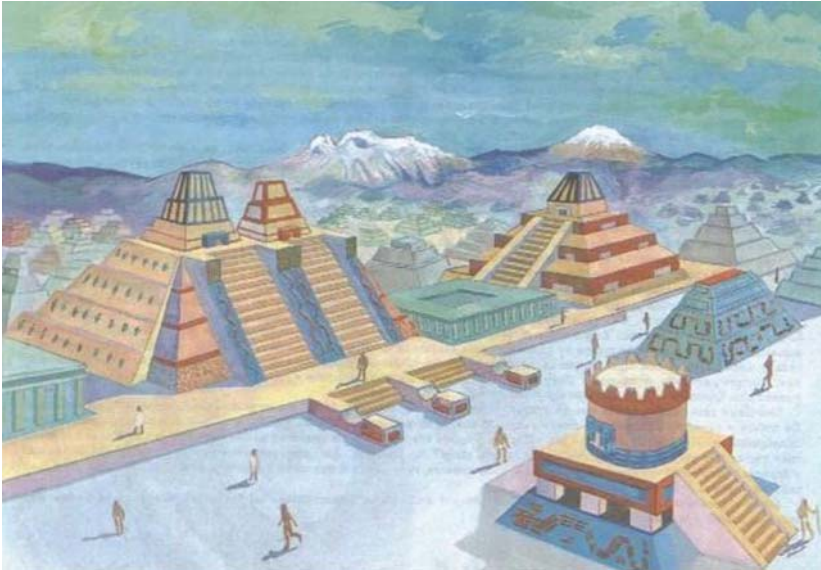


Figurilla de barro representando a un Caballero Águila (A2)

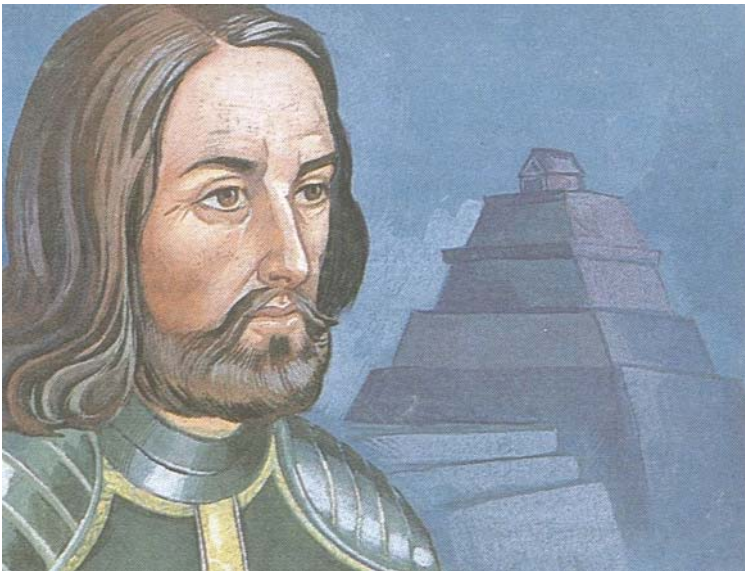


*Caballero
águila,
imponente
escultura en
barro
encontrada
en el Templo
Mayor.*

Pirámides aztecas (A3)



Representación de Hernán Cortés (DCM2)



Soldados aztecas y españoles peleando (DCM3)



Representación de Miguel Hidalgo (IND1)



Josefa Ortiz de Domínguez (IND2)



Fotografía de una soldadera (RM1)



Fotografía de una soldadera (RM2)



Fotografía de una soldadera (RM3)



Desarrollo de protoconceptos históricos.
Una propuesta desde la psicología histórico-cultural
terminó de imprimirse en julio de 2009
en los talleres de Ediciones de la Noche,
edicionesdelanoche@gmail.com
Guadalajara, Jalisco, México

Composición tipográfica: Laura Biurcos Hernández

Tiraje: 500 ejemplares