

**CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y ESTUDIOS AVANZADOS
DEL INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL**

DEPARTAMENTO DE INVESTIGACIONES EDUCATIVAS

**EL ESTABLECIMIENTO DE RELACIONES TEMPORALES
EN LA INTERPRETACIÓN DE UN TEXTO DIDÁCTICO DE
CONTENIDO HISTÓRICO, REALIZADO POR NIÑOS
DE 9 A 14 AÑOS**

Tesis que para obtener el grado de Maestro en Ciencias en la
Especialidad de Investigaciones Educativas

Presenta

Roberto Víctor Luna Elizarrarás

Licenciado en Letras Hispánicas

Directora de tesis

María Alejandra Pellicer Ugalde

Doctora en Ciencias

Agosto, 2010

RESUMEN

El propósito del presente trabajo es indagar las pautas que sigue el avance de niños y adolescentes al organizar temporalmente el contenido de un texto que narra o explica un proceso histórico. Con este fin, se presenta el análisis de 30 entrevistas individuales realizadas a niños de 9 a 14 años, centradas en la lectura de un texto breve, adaptado de un libro de texto para primaria.

Los resultados muestran que esta tarea requiere de la interpretación de una variedad de recursos lingüísticos y de organización textual que poseen un significado temporal. Además, hace necesaria la reconstrucción de diversos elementos de contenido: el universo social presentado en el texto; sus transformaciones; los espacios en que se desarrollan; los acontecimientos que componen el proceso; las relaciones causales que los vinculan, y las propias relaciones de orden y duración que conforman su temporalidad.

De manera general, los niños menos avanzados encuentran en el texto información insuficiente para reconstruir el proceso narrado y su organización temporal; en algunos casos, prestan atención a las fechas mencionadas como principio organizador, pero hacen de ellas una interpretación no convencional. Más adelante, hacen corresponder de manera estricta la secuencia temporal con el orden de enunciación. Gradualmente, este criterio pierde relevancia, y los niños más avanzados toman en cuenta las relaciones causales entre acontecimientos y la aspectualidad del proceso narrado como criterios de organización temporal que les posibilitan la coordinación de los diferentes elementos informativos del texto.

Este trabajo tiene relevancia para la investigación sobre los procesos de lectura y sobre la didáctica y el aprendizaje de la Historia.

SUMMARY

The aim of this work is to inquire about the guidelines that the advancement of children and adolescents follows while temporarily organizing the content of a text that narrates or explains a historical process. With this purpose, it is presented the analysis of 30 individual interviews carried out with children aged 9 to 14, focused on the reading of a brief text, adapted from a primary textbook.

The results show that this task requires the interpretation of a variety of linguistic and text-organization resources that possess a temporary meaning. Besides, it becomes necessary to reconstruct diverse elements of content: the social universe presented in the text, its transformations, and the spaces in which they are developed; the events that compose the process; the causal relationships that link them with each other and the very relations of order and duration that conform their temporality.

In general, less advanced children find insufficient information in the text to reconstruct the narrated process and its temporal organization; in some cases, they pay attention to mentioned dates as an organizing principle, but they make a non-conventional interpretation with them. Later, they are able to strictly match the temporal sequence with the order of enunciation. Gradually, this criterion loses importance, and more advanced children take into account the causal relationships between events and the aspectuality of the narrated process as some criteria of temporal organization that allow them to coordinate the different informative elements of the text.

This work is relevant for research on reading processes, and for the didactics and learning of History.

AGRADECIMIENTOS

A mi asesora, Alejandra Pellicer, por la suave y tenaz agudeza de su guía. A Emilia Ferreiro, por sus esclarecedores comentarios en los distintos momentos de elaboración de este trabajo. A Celia Díaz, por la comprometida y puntual lectura del manuscrito. A mis colegas, amigas y amigos, con los que he tenido el honor de compartir esfuerzos en el campo de la educación y que, de una manera u otra, enriquecieron este trabajo: Celia Díaz, Celia Zamudio, Graciela Quinteros, Pilar Aramayo, Enrique Lepe, Maru Luna, Amira Dávalos, Mónica Báez. A todas ellas y a él, por recordarme constantemente que el trabajo arduo y el afecto sincero no son incompatibles. A Marina Kriscautzky y Arizbeth Soto, por sus generosos comentarios. A Susana Ramírez, por su apoyo en la transcripción de las entrevistas. A Verónica Gou, por su invaluable consejo en mis búsquedas y desvaríos personales. Por supuesto, a mi familia: mamá, hermanas, hermano, sobrinos, sobrinas, papá y gato; por estar ahí y ser la razón de todo esto.

*¿Qué trama es ésta
del será, del es y del fue?
¿Qué río es éste
por el cual corre el Ganges?
¿Qué río es éste cuya fuente es inconcebible?
¿Qué río es éste
que arrastra mitologías y espadas?*

Jorge Luis Borges

*Buscas en Roma a Roma, ¡oh, peregrino!,
y en Roma misma a Roma no la hayas:
cadáver son las que ostentó murallas;
y tumba de sí propio el Aventino.*

Francisco de Quevedo

*Dejemos a los troyanos
que sus males no los vimos
ni sus glorias;
dejemos a los romanos,
aunque oímos y leímos
sus historias...*

Jorge Manrique

*¡Oh inteligencia, páramo de espejos!
helada emanación de rosas pétreas
en la cumbre de un tiempo paralítico...*

José Gorostiza

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
I. TIEMPO E HISTORIA	6
A. PIAGET Y LA NOCIÓN DE TIEMPO FÍSICO	7
1. LAS OPERACIONES TEMPORALES	8
2. DESARROLLO DE LA NOCIÓN DE TIEMPO EN EL NIÑO	11
3. HACIA UNA CONCEPCIÓN GENERAL DEL TIEMPO	13
B. LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DEL TIEMPO HISTÓRICO	17
1. EL CONCEPTO DE TIEMPO HISTÓRICO	18
2. EL DESARROLLO DE LA NOCIÓN DE TIEMPO HISTÓRICO: INVESTIGACIONES E IMPLICACIONES DIDÁCTICAS	22
a. INVESTIGACIONES SOBRE EL DESARROLLO DE LA NOCIÓN DE TIEMPO HISTÓRICO	24
b. PROPUESTAS DIDÁCTICAS	28
3. HACIA UNA LECTURA CRÍTICA DEL TIEMPO HISTÓRICO	30
II. TIEMPO Y LENGUAJE	35
A. ANTECEDENTES PSICOLINGÜÍSTICOS: INTERPRETACIÓN Y PRODUCCIÓN DE LA TEMPORALIDAD	37
1. DESCRIPCIÓN DE LAS INVESTIGACIONES	37
2. APORTES Y PREGUNTAS	44
B. CARACTERÍSTICAS Y DIFICULTADES DEL TEXTO DIDÁCTICO DE CONTENIDO HISTÓRICO	47
1. CARACTERÍSTICAS DE ESTRUCTURA Y CONTENIDO	47
2. PRINCIPALES DIFICULTADES DE INTERPRETACIÓN	50
3. COMPRENSIÓN DE LA TEMPORALIDAD	53
C. HISTORIA Y NARRACIÓN	57
1. NARRACIÓN Y TIEMPO	57
2. NARRACIÓN E HISTORIA	61
a. LA CAUSALIDAD EN EL CONOCIMIENTO HISTÓRICO	61
b. EL ACONTECIMIENTO COMO UNIDAD DE ANÁLISIS DE LA HISTORIA	64
c. LAS ENTIDADES DEL CONOCIMIENTO HISTÓRICO	67
3. APORTES Y ALGUNAS HIPÓTESIS	68
D. COMENTARIOS FINALES	69
III. LA LECTURA DEL TEXTO HISTÓRICO: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y METODOLOGÍA	71
A. ESPECIFICACIONES DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	71

1.	¿CÓMO ES QUE LOS NIÑOS CONSTRUYEN LA ORGANIZACIÓN TEMPORAL DE UN TEXTO DIDÁCTICO DE CONTENIDO HISTÓRICO?	72
2.	¿CUÁLES SON LOS RECURSOS LINGÜÍSTICOS Y DE ORGANIZACIÓN TEXTUAL TOMADOS EN CUENTA POR LOS NIÑOS AL CONSTRUIR LA TEMPORALIDAD?	74
3.	¿EXISTE UNA PAUTA EVOLUTIVA DE LA CONSTRUCCIÓN DE LA TEMPORALIDAD EN ESTE TIPO DE TEXTOS?	76
B.	METODOLOGÍA EMPLEADA PARA LA OBTENCIÓN DE LOS DATOS	78
C.	EL TEXTO UTILIZADO	81
1.	ORGANIZACIÓN NARRATIVA	82
2.	PERSONAJES Y ESPACIOS	84
3.	RECURSOS DE ORGANIZACIÓN TEMPORAL	86
a.	CASO 1: ORGANIZACIÓN TEMPORAL DE LOS EPISODIOS C-HC Y VTO	87
b.	CASO 2: ORGANIZACIÓN TEMPORAL DEL EPISODIO HC-A	89
D.	COMENTARIOS FINALES	91
IV.	LA ORGANIZACIÓN TEMPORAL DEL RELATO. CASO 1: LAS FECHAS Y EL ORDEN DE ENUNCIACIÓN	92
A.	ANÁLISIS Y ORGANIZACIÓN DE LOS DATOS	93
1.	CARACTERÍSTICAS DE LAS RESPUESTAS DE LOS NIÑOS	93
2.	PROCESO DE ANÁLISIS Y ORGANIZACIÓN DE LAS RESPUESTAS	96
3.	CRITERIOS EMPLEADOS EN LA CLASIFICACIÓN DE LAS RESPUESTAS	97
B.	DESCRIPCIÓN DE LOS GRUPOS DE RESPUESTAS CORRESPONDIENTES AL CASO 1	99
1.	GRUPO A	99
a.	DESCRIPCIÓN GENERAL	99
b.	ANÁLISIS DE LAS RESPUESTAS CORRESPONDIENTES AL EPISODIO C-HC	100
c.	ANÁLISIS DE LAS RESPUESTAS CORRESPONDIENTES AL EPISODIO VTO	104
2.	GRUPO B	109
a.	DESCRIPCIÓN GENERAL	109
b.	ANÁLISIS DE LAS RESPUESTAS CORRESPONDIENTES AL EPISODIO C-HC	111
c.	ANÁLISIS DE LAS RESPUESTAS CORRESPONDIENTES AL EPISODIO VTO	115
3.	GRUPO C	118
a.	DESCRIPCIÓN GENERAL	118
b.	ANÁLISIS DE LAS RESPUESTAS CORRESPONDIENTES AL EPISODIO C-HC	119
c.	ANÁLISIS DE LAS RESPUESTAS CORRESPONDIENTES AL EPISODIO VTO	122
4.	GRUPO D	125
a.	DESCRIPCIÓN GENERAL	125
b.	ANÁLISIS DE LAS RESPUESTAS CORRESPONDIENTES AL EPISODIO C-HC	125

c.	ANÁLISIS DE LAS RESPUESTAS CORRESPONDIENTES AL EPISODIO VTO	127
C.	DISTRIBUCIÓN DE LA POBLACIÓN EN LOS GRUPOS	130
1.	DISTRIBUCIÓN EN LOS GRUPOS DE CADA EPISODIO	131
2.	MOVILIDAD DE LA POBLACIÓN EN LOS GRUPOS DE RESPUESTA DE CADA EPISODIO	133
D.	COMENTARIOS FINALES	136
V.	LA ORGANIZACIÓN TEMPORAL DEL RELATO. CASO 2: LA NECESARIA COORDINACIÓN ENTRE SIMULTANEIDAD Y CAUSALIDAD	139
A.	DESCRIPCIÓN DE LOS GRUPOS	141
1.	GRUPO A	141
a.	DESCRIPCIÓN GENERAL	141
b.	ANÁLISIS DE LAS RESPUESTAS CORRESPONDIENTES A AMBOS EPISODIOS	143
c.	CONSIDERACIONES SOBRE EL AVANCE DE LOS NIÑOS	147
2.	GRUPO B	149
a.	DESCRIPCIÓN GENERAL	149
b.	ANÁLISIS DE LAS RESPUESTAS CORRESPONDIENTES A AMBOS EPISODIOS	151
c.	CONSIDERACIONES SOBRE EL AVANCE DE LOS NIÑOS	156
3.	GRUPO C	157
a.	DESCRIPCIÓN GENERAL	157
b.	ANÁLISIS DE LAS RESPUESTAS CORRESPONDIENTES A AMBOS EPISODIOS	160
c.	CONSIDERACIONES SOBRE EL AVANCE DE LOS NIÑOS	164
4.	GRUPO D	165
a.	DESCRIPCIÓN GENERAL	165
b.	ANÁLISIS DE LAS RESPUESTAS CORRESPONDIENTES A AMBOS EPISODIOS	167
c.	CONSIDERACIONES SOBRE EL AVANCE DE LOS NIÑOS	170
B.	DISTRIBUCIÓN DE LA POBLACIÓN EN LOS GRUPOS (CASO 2)	171
1.	MOVILIDAD DE LA POBLACIÓN EN LOS GRUPOS DE RESPUESTA DE CADA EPISODIO	172
C.	COMENTARIOS FINALES	177
VI.	CONCLUSIONES	181
A.	CONSIDERACIONES SOBRE LOS RESULTADOS	181
B.	CONSIDERACIONES PEDAGÓGICAS	189
	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	192
	ANEXO. TEXTO UTILIZADO EN LA SITUACIÓN EXPERIMENTAL	195

INTRODUCCIÓN

El propósito del presente trabajo es indagar la comprensión de la temporalidad en la lectura de textos didácticos de contenido histórico. Particularmente, nos interesa investigar las formas en que niños y adolescentes avanzan en su capacidad de organizar temporalmente el contenido de un texto que narra o explica un proceso histórico: las relaciones de secuencia y simultaneidad que establecen entre los acontecimientos que, desde su perspectiva, presenta el texto; las duraciones que les adjudican de acuerdo con su interpretación de la información temporal; los criterios en que se basan para proponer una configuración temporal del proceso presentado en el texto.

El tema que nos proponemos abordar es relevante al menos desde tres perspectivas. En primer lugar, los textos ocupan un lugar central en la enseñanza de la Historia; particularmente, los escritos por especialistas de la disciplina y su didáctica. Es decir, en la clase de Historia, los niños pueden entrar en contacto con una variedad de textos que son fuente del conocimiento histórico: cartas y testimonios de personas que vivieron en otro lugar y en otro tiempo; narraciones literarias que recrean una época; noticias periodísticas que dan a conocer lo que ahora consideramos un hecho histórico; documentos de carácter legal que reflejan o son fundacionales de la organización social y política de un país (un contrato de compraventa entre comerciantes de la antigüedad; el acta de independencia de un país), entre otros. Sin embargo, el conocimiento de la Historia es producto de un trabajo intelectual realizado por los historiadores. Los alumnos de educación básica entran en contacto con este conocimiento primordialmente mediante la lectura de los libros de texto, por lo que la interpretación que hacen de los mismos constituye un factor relevante en el aprendizaje de esta área del conocimiento.

En relación con lo anterior, quienes hacen investigación sobre la didáctica y el aprendizaje de la Historia (cuyos aportes revisaremos en el primer capítulo) han prestado una gran atención a la enseñanza de nociones relativas al tiempo histórico, puesto que las consideran un recurso indispensable para organizar el conocimiento de la disciplina. El tiempo es una dimensión intrínseca del conocimiento histórico. En consecuencia, la interpretación que los niños puedan hacer de la organización temporal de los contenidos presentados en los textos de la asignatura constituye, de manera particular, un factor que incide en el aprendizaje.

En segundo lugar, bajo la influencia de la epistemología genética de Jean Piaget, se han realizado diversos trabajos de investigación psicolingüística (que reseñaremos en

el capítulo II) sobre la adquisición de los recursos lingüísticos para expresar e interpretar relaciones temporales en enunciados orales y escritos. En ellos se ha conjugado el interés que representan para la lingüística los recursos del lenguaje para organizar temporalmente una serie de eventos, y el interés, para la psicología evolutiva, sobre el desarrollo de la noción de tiempo como una de las categorías fundamentales del pensamiento. Este doble interés ha derivado en la realización de trabajos sobre la interpretación de la temporalidad en textos didácticos de contenido histórico. El motivo de la atención en la lectura de estos textos es que están centrados en el devenir de las sociedades humanas, por lo que, con frecuencia, presentan una amplia variedad de recursos lingüísticos vinculados a la temporalidad y, más aún, el tiempo se convierte en un principio relevante de organización discursiva.

En tercer lugar, a partir de los años 80 se ha desarrollado una variedad de investigaciones, desde distintas perspectivas teóricas, sobre los procesos de comprensión lectora y las prácticas sociales asociadas al acto de leer (Chartier y Hebrard: 2002). Algunas de ellas se han dirigido al “análisis de las constricciones que determinados textos imponen a la comprensión por su propia estructura” (Solé: 2001, p. 24). En este sentido, nuestro trabajo se suma a los que buscan establecer los procesos específicos de comprensión vinculados con géneros textuales particulares. Sin embargo, debemos señalar que el objeto de nuestro trabajo no es la comprensión del texto didáctico de contenido histórico en su conjunto, con todos los desafíos que plantea a los lectores. Nuestro objeto de investigación está dado por las formas en que los niños interpretan su configuración temporal. En concreto, nos interesa identificar algunas pautas en el avance de los niños al construir la organización temporal de los procesos históricos presentados en estos textos.

De manera recurrente, algunas ideas han ocupado un lugar central en las investigaciones sobre las prácticas y los procesos de lectura. Ellas guiaron nuestra reflexión al definir nuestro objeto de investigación y estuvieron presentes en el desarrollo de nuestro trabajo. A continuación nos referimos brevemente a cada una.

La lectura es un proceso de construcción de significado. El sentido del texto no es una propiedad inmanente que pueda ser definido de manera unívoca para todos los lectores y el lector lo construye de acuerdo con sus posibilidades interpretativas. Esto no significa que la construcción de significado sea arbitraria. El lector se guía por su conocimiento convencional del lenguaje y de las características y usos sociales del texto

(Cairney: 1992, pp. 31-33). Además, comparte pautas de interpretación con una comunidad de lectores (Cavallo y Chartier: 2006, pp. 12-16).

Los conocimientos previos del lector influyen de manera determinante en su interpretación del texto. Con base en ellos, realiza predicciones sobre su contenido antes de leer y durante la lectura; busca indicios que le permitan corroborarlas o descartarlas, y sobre esa base va construyendo una representación de su significado. En consecuencia, el texto le resulta comprensible en la medida en que establece vínculos entre su conocimiento de mundo y el contenido del texto (Solé: 1992, pp. 17-27). Esto conduce a que un mismo texto pueda ser objeto de diversas interpretaciones, pero también propicia que los lectores que comparten características culturales comunes realicen interpretaciones similares (Goodman: 1982, p. 24).

Uno de los problemas fundamentales que enfrenta el lector es el de establecer relaciones entre el todo (el texto) y sus partes (sus oraciones y palabras) (Pellicer y Vernon: 1990, p. 22). En este sentido, algunos autores han señalado la imbricación entre los procesos de comprensión local y los de comprensión global en la lectura. Por ejemplo, Solé (1992, p. 19) describe el proceso de comprensión lectora con base en un modelo interactivo, compuesto por dos tipos de procesos interrelacionados: los “ascendentes”, que van de las unidades mínimas del texto (letras, palabras, frases) hacia niveles superiores de significado; los “descendentes”, que parten de las expectativas del lector sobre el significado global del texto y guían la lectura en la búsqueda de indicadores de nivel inferior (léxico, sintáctico, grafo-fónico).

El lector realiza inferencias para conectar y organizar los elementos del texto, así como para restituir los significados implícitos. De esta manera, reconoce que dos ideas tienen un referente común, que una es causa de la otra o constituyen casos de una misma categoría, entre otras posibles relaciones. O bien, mediante la referencia al contexto o estableciendo la conexión entre ideas previas y actuales a lo largo de la lectura, identifica las intenciones ocultas de los personajes de una narración o reconstruye los elementos del universo referencial que se dan por sobreentendidos (Vidal-Abarca y Martínez: 2001, pp. 148-150).

Los procesos de lectura adquieren características particulares en relación con los diversos géneros textuales. Las características de estructura, contenido y lenguaje de cada tipo de texto, así como los usos sociales que les son habituales, propician que los lectores procedan de distinta manera frente a ellos: que realicen distintos tipos de

predicciones sobre su contenido o que asuman diversos esquemas de interpretación (Solé: 1992, pp. 71-75).

Como mencionamos, estas ideas guiaron nuestra reflexión al definir nuestro objeto de investigación y estuvieron presentes a lo largo de nuestro trabajo. Por ejemplo, nos pareció prioritario establecer cuáles eran las características de los textos didácticos de contenido histórico: sus formas de organización, los recursos lingüísticos que les son comunes, especialmente los que poseen una dimensión temporal, y los elementos de contenido que los definen. También nos llevaron a plantearnos distintas preguntas: ¿qué elementos de contenido del texto íbamos a considerar “evidentes” y cuáles estaban abiertos a la interpretación de los niños?; ¿qué unidades del texto tomarían en cuenta los niños para organizarlas temporalmente?; ¿de qué manera pondrían en evidencia la incorporación de sus conocimientos previos y las inferencias que realizaban?

En relación con la tarea específica que les planteamos, nos surgió la siguiente pregunta: ¿qué significa construir la organización temporal de un proceso histórico? Esto se relaciona con los supuestos epistemológicos de la noción de tiempo histórico y con los desafíos que plantea la interpretación del texto. En primer lugar, la noción de tiempo histórico no se identifica con la de tiempo físico, ni con la del tiempo que organiza la experiencia cotidiana. Los aspectos propios del tiempo histórico están inscritos en las características de estructura y contenido de estos textos y plantean problemas de interpretación particulares a los niños. En segundo lugar, la tarea de describir la organización temporal del proceso histórico referido en el texto implica la reconstrucción de un mundo representado en el que un objeto social se transforma en un sentido temporal específico.

La reconstrucción del mundo social requiere indagar de qué manera los niños delimitan el universo referencial en el que se desarrolla el proceso (espacios, personajes, propósitos, relaciones); cómo es que definen los acontecimientos que conforman el proceso, y con base en qué criterios establecen una secuencia temporal: cuáles de esos criterios están basados en las características gráficas, sintácticas o de organización discursiva del texto, o cuáles en la reconstrucción del contenido y en las relaciones semánticas entre los enunciados.

De acuerdo con estas consideraciones, nuestras preguntas de investigación fueron las siguientes:

- ¿Cómo es que los niños construyen la organización temporal de un texto didáctico de contenido histórico? Es decir, ¿cuáles son las unidades que definen como acontecimientos? y ¿cómo las articulan en una secuencia temporal?
- ¿Cuáles son los recursos lingüísticos y de organización textual tomados en cuenta por los niños al construir la temporalidad del texto?
- ¿Existe una pauta evolutiva de la construcción de la temporalidad en este tipo de textos?

En los dos primeros capítulos del trabajo presentamos la reflexión teórica y los antecedentes de investigación experimental que dan sustento a nuestra investigación. En el capítulo I, proponemos una lectura crítica de la noción de tiempo histórico, tal como ha sido desarrollada desde las investigaciones sobre la didáctica y aprendizaje de la Historia. Para ello, revisamos el trabajo de Piaget sobre el desarrollo de la noción de tiempo en el niño, con el fin de identificar las operaciones temporales que define para el tiempo físico y, sobre todo, para recuperar los supuestos epistemológicos que él asume como parte de la noción de tiempo. En el capítulo II, revisamos diferentes acercamientos al vínculo entre tiempo y lenguaje: las investigaciones psicolingüísticas sobre la interpretación y producción de relaciones temporales; los trabajos sobre las características de los textos didácticos de contenido histórico y los desafíos que plantean a la interpretación, y, con el fin de cerrar la reflexión teórica, recuperamos algunos aspectos sobresalientes del trabajo de Paul Ricoeur sobre el carácter narrativo del discurso de la Historia.

Después de esta discusión, en el capítulo III, presentamos nuestra respuesta al problema de qué significa construir la organización temporal de un proceso histórico presentado en un texto y, de esta manera, acotamos nuestro problema de investigación. Con base en esta definición, describimos el proceso seguido para la obtención de datos y hacemos un análisis del texto utilizado en la situación experimental.

En los capítulos IV y V presentamos los resultados de la investigación. Cada uno de ellos se refiere a un caso particular de organización discursiva que plantea problemas distintos para la interpretación de la temporalidad. En el primero de ellos, se aborda el caso en que el orden de enunciación coincide con la secuencia de acontecimientos y los límites temporales y las duraciones están señaladas mediante información numérica. En el segundo, se aborda el caso en que se presentan acontecimientos simultáneos, con escasa información sobre los lapsos de ocurrencia.

I. TIEMPO E HISTORIA

El establecimiento de relaciones temporales en la lectura de textos de contenido histórico plantea a los lectores problemas de distinta naturaleza: la interpretación de las pistas que el propio texto ofrece sobre la organización temporal del contenido; la interpretación de los elementos de información relativos a la localización temporal y la duración de los acontecimientos que se refieren; la comprensión de cómo es que una situación llevó a otra, de manera que algo se transformó en la vida de las personas. Algunos de estos problemas se relacionan con las características de organización y de lenguaje que pueden ser comunes a estos textos. Otros, atañen a las características específicas de su contenido; es decir, con los problemas conceptuales que forman parte del estudio de la Historia como disciplina.

El objeto de nuestra investigación, de corte psicolingüístico, tiene que ver de manera más cercana con las características de lenguaje y organización textual que son relevantes para los niños al interpretar la organización temporal del contenido semántico del texto. Más aún, cómo es que los niños avanzan en su capacidad de interpretar estos elementos. Sin embargo, no podemos evitar hacer referencia a uno de los problemas conceptuales que plantea el contenido de los textos y que tiene una doble incidencia en el objeto de nuestra investigación: en las características estructurales de los textos y en la propia realización de la tarea solicitada a los niños y adolescentes que formaron parte de nuestra población (el establecimiento de relaciones temporales). Se trata del propio concepto de tiempo histórico y del conjunto de nociones que lo conforman.

El propósito de proponer una reflexión sobre este concepto se relaciona con una percepción particular que nos ha surgido al revisar las investigaciones sobre la temporalidad que anteceden a la nuestra. Tanto en la investigación realizada desde la didáctica y el aprendizaje de la historia, como, en cierta medida, desde la investigación psicolingüística, sobre cómo los niños establecen relaciones temporales en un proceso histórico o en el contenido de un texto, parecería que es posible hacer un “traslado” de las operaciones temporales básicas definidas por Piaget para el tiempo físico (secuencia, simultaneidad, duración), haciendo abstracción de los contenidos que se están organizando temporalmente. Particularmente, en los trabajos dedicados al aprendizaje y la didáctica de la Historia se destacan las características particulares del tiempo histórico en relación con el tiempo físico. Sin embargo, al investigar sobre el desarrollo o el

aprendizaje de este concepto en niños y adolescentes y proponer lineamientos didácticos, nos parece que el énfasis fundamental sigue en el establecimiento de una cronología abstracta, en la cual se localizan de manera absoluta los acontecimientos que conforman el decurso de la Historia.

Para los propósitos de nuestra investigación, resulta relevante tomar una postura sobre esta forma de concebir las operaciones temporales en el conocimiento histórico. Esto nos conducirá a la delimitación de los elementos de contenido del texto histórico que son relevantes en su organización temporal y, sobre todo, en la interpretación de la temporalidad que hacen niños y adolescentes.

En este capítulo proponemos una lectura crítica de algunos trabajos relativos a la didáctica y aprendizaje de la Historia en los que se dedica una reflexión amplia al concepto de tiempo histórico. Para ello, tomamos como referente la obra de Piaget sobre *El desarrollo de la noción de tiempo en el niño* (Piaget: 1978). Lo que nos interesa de este trabajo son dos cuestiones: las operaciones temporales que define para el tiempo físico y, sobre todo, la reflexión epistemológica que hace sobre el concepto de tiempo, los elementos que involucra y el alcance que puede tener en diferentes ámbitos de la experiencia del niño (y del ser humano). Principalmente este segundo aspecto es el que tomaremos como base para una crítica del concepto de tiempo histórico.

C. PIAGET Y LA NOCIÓN DE TIEMPO FÍSICO

El trabajo de Piaget sobre el tiempo tuvo como origen una sugerencia de Albert Einstein y fue publicado originalmente en 1946. Desde nuestra perspectiva, es posible reconocer tres aspectos fundamentales: el concepto de tiempo físico y las operaciones elementales que involucra; las formas que adquiere la noción de tiempo en el desarrollo de los niños, hasta desembocar en la idea de un tiempo absoluto que fluye uniformemente y en el que es posible situar los acontecimientos y procesos de la experiencia; la indagación sobre el tiempo en ámbitos que no corresponden estrictamente con la observación de un movimiento físico: la acción propia, la noción de la edad y la duración interior. En el fondo de estos tres acercamientos subyace una reflexión epistemológica y filosófica sobre la naturaleza del tiempo como atributo del conocimiento humano y sobre su carácter universal. Esto propicia una discusión recurrente, a lo largo de la obra, entre la propuesta de Piaget y los postulados filosóficos de Bergson y Kant.

Para los propósitos de nuestro trabajo, nos interesa recuperar la forma en que define Piaget el tiempo físico y las operaciones que involucra, por una parte, y la reflexión epistemológica que plantea, por otra. Desde esta última es que proponemos, más adelante, una lectura crítica del concepto de tiempo histórico. La revisión que hacemos del desarrollo de los niños en relación con el tiempo obedece al hecho de que es ahí donde Piaget manifiesta una parte importante de su reflexión epistemológica.

4. LAS OPERACIONES TEMPORALES

El objeto central del trabajo de Piaget sobre el desarrollo de la noción de tiempo en el niño, al que dedica la mayor parte de las situaciones experimentales y el mayor espacio textual en su conocida obra sobre el tema (Piaget, 1978), es el conjunto de operaciones intelectuales que los niños realizan para organizar y comprender el tiempo en el movimiento físico (el desplazamiento de objetos; el fluir de líquidos). A lo largo de su trabajo, Piaget insiste en el carácter del tiempo como construcción intelectual, que rebasa su vivencia como mera percepción o como intuición a priori. Por una parte, señala que el tiempo perceptivo “se apoya, en efecto, únicamente en lo que es distinguido en tanto sucesivo, o fusionado en cuanto simultáneo, pero independientemente de la comprensión de estas nociones” (p. 97).¹ Por otra parte, otorga a las intuiciones sobre el tiempo un papel en los intentos de los niños por establecer relaciones temporales; sin embargo, señala que éstas son insuficientes para resolver los problemas que plantea la descripción del movimiento de dos o más cuerpos.²

Piaget define el tiempo como *la coordinación de por lo menos dos movimientos animados por velocidades distintas* (p. 35). Desde su perspectiva, la comparación de dos o más movimientos que se desarrollan simultáneamente con características distintas (al menos, dirección y magnitud, aún cuando ambos sean lineales y uniformes en las situaciones experimentales) es el contexto en el que las operaciones específicamente temporales se hacen presentes. En las situaciones en que se presenta un solo móvil, las relaciones temporales de “antes” y “después” se confunden con las relaciones de sucesión espacial, por lo que el orden de los sucesos permanece indiferenciado del orden de las posiciones (p. 36). Por el contrario, cuando se coordinan dos movimientos

¹ Esto lo lleva a refutar a Kant, para quien el tiempo es una “forma de la sensibilidad” (p. 44).

² Piaget distingue entre “intuiciones amorfas” e “intuiciones articuladas” respecto de la temporalidad. Unas y otras marcan un avance en el desarrollo del niño, antes de llegar al conjunto de operaciones que conforman el esquema del tiempo. Si bien, no es objetivo de este trabajo definir puntualmente en qué consiste esta distinción, en el siguiente apartado presentamos una somera aproximación a este proceso de desarrollo.

animados de velocidades diferentes, el orden de las posiciones de uno de los móviles con respecto a las del otro plantea un problema específicamente temporal. Piaget explica:

Pues precisamente, es en esta coordinación de los movimientos dotados de velocidades en lo que consiste el tiempo: el espacio sería entonces el sistema de las posiciones o “colocaciones” y de los cambios de posiciones o “desplazamientos” [...] y el tiempo aparecería con las “co-colocaciones” y los “co-desplazamientos”, es decir, cuando han de ordenarse las posiciones respectivas, unas con relación a las otras, de los móviles del sistema considerado; cada estado de “co-colocación” definiría, pues, una simultaneidad, y cada relación entre posiciones que pertenezcan a estados distintos de co-colocación definiría, en cambio, una sucesión temporal; en cuanto a los co-desplazamientos, éstos engendrarían las duraciones y las velocidades.

(Piaget, 1978, p. 36)

Para Piaget, la capacidad de establecer estas correlaciones en la posición y el desplazamiento de los móviles requiere de la “anticipación de una correspondencia necesaria entre las posiciones”, la cual conduce a la construcción de nociones temporales (p. 42). Es decir, en condiciones particulares (la señalización de las sucesivas posiciones que ocupan dos móviles a lo largo de sus respectivos trayectos en momentos específicos, cuando éstos se desplazan simultáneamente, animados de velocidades distintas pero uniformes) las relaciones de simultaneidad y sucesión entre estas posiciones sólo pueden ser establecidas acertadamente en la medida en que se coordinen de manera operativa con la estimación del lapso transcurrido entre una y otra posición, lo cual no es otra cosa que la determinación de las duraciones. En consecuencia:

La sucesión y la simultaneidad temporales no son comprendidas operativamente sino en la medida en que permiten engendrar un sistema de duraciones cuyos acoplamientos sean determinados unívocamente por las mismas, así como — naturalmente — que las duraciones no son comprendidas operativamente sino en cuanto ellas corresponden unívocamente a un sistema de sucesiones y simultaneidades.

(Ibíd., p. 45)

De acuerdo con estas hipótesis, una de las situaciones experimentales empleadas por Piaget (pp. 16-19) consistió en el trasvase de líquidos entre dos recipientes transparentes de diferentes formas y, particularmente, de diferentes alturas, pero de volumen idéntico. Uno de ellos estaba colocado sobre el otro, de manera que podía vaciarse mediante la apertura de una llave, ocasionando que el otro se llenara.

Al inicio de la situación experimental se le presentaba al niño el recipiente superior (I) totalmente lleno de un líquido coloreado y el inferior (II), vacío. Asimismo, se le proporcionaba un conjunto de dibujos idénticos que representaban ambos recipientes, vacíos, y sus posiciones relativas. A intervalos regulares se permitía el flujo de líquido de un vaso a otro, mediante la apertura y cierre intermitentes de la llave de paso. Después de

cada ciclo de apertura y cierre se le pedía al niño que marcara en uno de los dibujos (siempre uno distinto) los niveles alcanzados por el líquido en ambos recipientes. Una vez que el recipiente I quedaba vacío y el II lleno, se revolvían las hojas y se le pedía al niño que ordenara los dibujos marcados en el orden en que se había desarrollado el proceso. Finalizada esta tarea, las hojas eran cortadas por la mitad, de manera que los dibujos de cada recipiente quedaran separados. A continuación, nuevamente se revolvían las hojas y se le pedía al niño ordenar los dibujos estableciendo la correlación entre los niveles de ambos recipientes en cada uno de los momentos del proceso. Más adelante, se le planteaban preguntas sobre la secuencia o simultaneidad entre los niveles representados en dibujos particulares. Finalmente, llamando nuevamente la atención del niño sobre el orden correcto de la secuencia, se le planteaban preguntas que lo llevaran a comparar las duraciones entre los niveles de ascenso o descenso del líquido.

Con base en los resultados de esta situación experimental, Piaget postula que el tiempo está constituido como un “sistema operativo de relaciones de orden y correspondencia serial, por una parte, y de equivalencias o desigualdades y de su articulación, por la otra, que se apoyan unas en otras”. Las operaciones elementales de este agrupamiento son las siguientes (pp. 62-63):

- Establecimiento del orden de los sucesos.
 - La doble seriación de posiciones en el transcurso de dos movimientos simultáneos. En el caso de la situación experimental, la seriación de niveles alcanzados por el líquido en ambos recipientes ($I_1, I_2, I_3\dots$ y $II_1, II_2, II_3\dots$).
 - La co-seriación de las posiciones y establecimiento de simultaneidades en el desarrollo de ambos movimientos. Es decir, en la situación experimental, la determinación de simultaneidades en los niveles correspondientes a cada momento en que se interrumpía el paso del líquido: $I_1II_1; I_2II_2; I_3II_3\dots$
- La estimación y comparación de las duraciones:
 - Igualación de las duraciones sincrónicas, entre los intervalos (I_x-I_y y II_x-II_y).
 - El acoplamiento de una duración parcial en una duración total. En el caso de los niveles de los recipientes: la duración del intervalo I_x-I_y es menor que la de I_x-I_z , si I_y es anterior a I_z .
 - Igualación de duraciones sucesivas: $I_x-I_y=I_y-I_z$; o $II_x-II_y=II_y-II_z$

En relación con las duraciones, Piaget distingue entre el agrupamiento cualitativo de las mismas, correspondiente a las dos primeras operaciones — igualación de duraciones sincrónicas y acoplamiento de una duración en otra — y lo que llama el grupo métrico de

las duraciones, que tiene como base la tercera operación. En relación con esto último, la igualación de dos duraciones sucesivas supone “la comprensión de un principio, implícito o explícito, de conservación de la velocidad: debe concebirse que el agua, la manecilla del reloj o la arena se desplazan a una velocidad constante, es decir, que recorren el mismo espacio en el mismo tiempo.” (p. 63) En consecuencia, la construcción de una métrica temporal involucra “un postulado nuevo, ignorado por la métrica espacial usual, el de la conservación del movimiento y de su velocidad” (p. 78).

5. DESARROLLO DE LA NOCIÓN DE TIEMPO EN EL NIÑO

¿Cómo es que llega a construir el niño el sistema de operaciones que conforman el esquema del tiempo? No corresponde a los propósitos de nuestro trabajo presentar una descripción pormenorizada de los niveles en que Piaget clasificó a los sujetos de la situación experimental descrita en el apartado anterior. En cambio, nos resulta de utilidad mencionar algunos aspectos que marcan su desarrollo a lo largo de esos niveles. Algunos de ellos se relacionan con las características cognitivas de los niños que implican un avance en su capacidad de conceptualizar el tiempo: la reversibilidad del pensamiento, la superación del egocentrismo para describir las acciones y movimientos, así como el paso de nociones intuitivas sobre el tiempo a un agrupamiento operativo que les posibilita el establecimiento de relaciones temporales. Otros aspectos se relacionan con atributos del tiempo que los niños incorporan a sus conceptualizaciones y que son relevantes desde una perspectiva epistemológica: básicamente, la noción de un tiempo único y uniforme y la causalidad.

En primer lugar, “la elaboración de la serie irreversible de los sucesos supone la reversibilidad del pensamiento” (p. 15). Explicado más ampliamente:

Para ordenar los sucesos conforme a su sucesión temporal, se trata de poder remontar el curso del tiempo tanto como de descender por él, es decir, construir una serie $A \rightarrow B \rightarrow C \dots$ que pueda leerse tan bien en el orden “A antes de B; B antes de C; etc.”, como en el orden “C después de B y B después de A”; y para construir esta serie lógicamente reversible explicando el curso físicamente irreversible de las cosas, se trata precisamente de que el pensamiento sea bastante móvil para reconstruir, entre todos los órdenes de sucesión posibles, el único que reúna sin contradicciones todas las relaciones de “antes” y de “después” dadas entre los sucesos considerados.

(Piaget, 1978, p. 31)

La reversibilidad del pensamiento no sólo es una condición necesaria para el establecimiento de relaciones de orden temporal (sucesión y simultaneidad), también

resulta esencial para la comprensión del tiempo como duración. En conjunto, “el esquema del tiempo, en su calidad de mecanismo operativo, es esencialmente reversible” y “sólo su contenido es irreversible”. Es decir,

este marco no es una forma vacía ni estática: es el sistema móvil de las relaciones de orden y de intervalos que engendran, mediante su coordinación, las posiciones y sus cambios, por tanto, las colocaciones y los desplazamientos y un sistema que no es ni sucesos ni movimientos, sino el conjunto de sus relaciones, es necesariamente reversible.

(Ibíd., p. 71)

En segundo lugar, en los niveles I y II definidos por Piaget, las intuiciones de los niños sobre la duración de los intervalos tienen como punto de partida la reflexión sobre su propia actividad y sus resultados; es decir, son una manifestación de su egocentrismo cognitivo. En el nivel I, la duración se relaciona en proporción directa con la cantidad de actividad desplegada. De manera esquemática, es posible afirmar que para el niño, cuando un móvil rebasa a otro se pueden establecer las equivalencias “más aprisa” = “más lejos” (rebasamiento) y, por lo tanto, “más lejos” = “más tiempo” (p. 53). Esta proporción directa entre velocidad y tiempo procede, en términos de Piaget, de la confusión entre el despliegue de la actividad y su resultado (el trabajo realizado). De esta manera, al comparar el movimiento sincrónico de dos objetos o fluidos que se mueven a velocidades distintas a lo largo de un mismo periodo, los niños de este nivel suponen que el móvil más rápido y que avanzó una mayor distancia lo hizo durante más tiempo.

En el paso del nivel I al nivel II, los niños dejan de suponer que la duración es directamente proporcional a la velocidad para reconocer una relación inversa. Es decir, el recorrido de un mismo trayecto requiere una menor duración cuanto mayor sea la velocidad. Sin embargo, al comparar el recorrido simultáneo de dos móviles con velocidades distintas durante un mismo lapso, esto los hace suponer que el objeto que se movía más rápido, y que avanzó más, lo hizo durante menos tiempo. Para Piaget, esto significa que las suposiciones de los niños en el nivel II continúan siendo intuitivas, aunque con mayor refinamiento, y están todavía centradas en el análisis de la propia actividad:

El tránsito de la relación directa a la relación inversa — entre esas dos variables (el tiempo y la velocidad) — puede resultar de una simple articulación de la intuición, fundada en el análisis de la actividad propia, mientras que la relación directa proviene de una intuición inmediata — o amorfa — de los puros resultados de la acción.

(Ibíd., p. 58)

En el nivel III, los niños logran establecer la igualación de las duraciones sincrónicas, independientemente de la velocidad de los móviles y la distancia recorrida. Para Piaget,

esto supone la existencia de un agrupamiento operativo en el que se articulan las relaciones de secuencia, simultaneidad y duración. Además, en términos cognitivos, implica un descentramiento de la actividad propia como referente para el establecimiento de las duraciones. Más aún, se relaciona con el descubrimiento de un tiempo homogéneo y uniforme en el que es posible “reunir todas las referencias de ‘antes’ y ‘después’ en una sola serie temporal” (p. 20).

El agrupamiento operativo que posibilita la coordinación de la duración y el orden de sucesión y que se manifiesta en la igualación de las duraciones sincrónicas, también hace factible para los niños el acoplamiento de duraciones desiguales y la igualación de duraciones sucesivas. Esto último da como resultado el establecimiento de una unidad de tiempo y, por lo tanto, de una métrica temporal.

Finalmente, en la parte de la situación experimental centrada en las relaciones de orden temporal (secuencia y simultaneidad), Piaget señala un factor relevante en el desempeño de los niños que realizan exitosamente las tareas de co-seriación y colocación de las posiciones (nivel III): la causalidad.

¿De dónde viene esta comprensión de los co-desplazamientos, si ella precede a la del tiempo y la constituye, en vez de ser su consecuencia? A lo que es fácil responder que se debe a la causalidad, faltando la co-seriación a los sujetos de los estadios I y II porque ellos olvidan que los niveles del recipiente II provienen causalmente del flujo del agua en el recipiente I, y porque los niños del estadio III tienen constantemente en la mente esa conexión causal.

(Ibíd., p. 43)

Es decir, la reconstrucción de la serie temporal resulta posible gracias a que los niños de este nivel prestan atención a la red de relaciones causales que inciden en el desarrollo de los movimientos observados.

6. HACIA UNA CONCEPCIÓN GENERAL DEL TIEMPO

Los resultados anteriores ponen de relieve el hecho de que los niños que han construido un esquema del tiempo como agrupamiento operativo incorporan en sus conceptualizaciones dos atributos fundamentales del mismo: la idea de un tiempo único y la causalidad. Como lo explica Piaget, el descentramiento de la acción propia en el establecimiento de las duraciones constituye una condición indispensable para construir la noción de tiempo universal que fluye uniformemente:

Es indudable que mientras el tiempo propio es plástico y se dilata en las retardaciones o se contrae en las aceleraciones de la acción, se trata de concebir un tiempo con transcurso homogéneo y uniforme, lo que supone, por tanto una liberación o un descentramiento con respecto a la duración vivida.

(Ibíd., p. 58)

De esta manera, a lo largo de su desarrollo, los niños construyen la noción de un tiempo universal que contiene “todos los sucesos y todas las duraciones”, que se constituye, junto con el espacio, en un esquema único porque, en palabras de Kant (citado por Piaget), “no hay más que un tiempo y un espacio para todo el universo” (p. 44). Esta forma de conceptualizar el tiempo está presente en la cultura occidental desde Aristóteles y se consolida como principio universal con la física newtoniana. Como lo cuenta Stephen Hawking:

Tanto Aristóteles como Newton creían en el tiempo absoluto. Es decir, ambos pensaban que se podía afirmar inequívocamente la posibilidad de medir el intervalo de tiempo entre dos sucesos sin ambigüedad, y que dicho intervalo sería el mismo para todos los que lo midieran, con tal de que usaran un buen reloj.

(Hawking: 1988, p. 37)

Por otra parte, la referencia a la causalidad en la explicación de por qué algunos niños logran establecer exitosamente las relaciones de orden entre los eventos pone de manifiesto, desde nuestro punto de vista, la relevancia que le otorga Piaget a la relación conceptual entre tiempo y causalidad desde una perspectiva epistemológica:

Decir simplemente que la comprensión de los co-desplazamientos que constituyen el tiempo se debe a la causalidad no es más que una tautología, ya que las operaciones que permiten ordenar estos co-desplazamientos son sólo un caso particular de las operaciones espacio-temporales que definen la causalidad. [...] Las operaciones que coordinan los movimientos engendran el “esquema” del tiempo en la medida en que aquéllas participan de esta lógica de los objetos que es la causalidad...

(Piaget:1978, p. 44)

Este vínculo es resaltado por Piaget desde los planteamientos iniciales de su obra, al argumentar sobre los aspectos que es posible considerar en la investigación sobre el tiempo. Desde su perspectiva, el tiempo siempre aparece ligado “a la memoria, o a un proceso causal complejo o a un movimiento bien delimitado”. Sobre la relación entre los dos primeros elementos, presenta un ejemplo sobre cómo es que recordamos el orden de los sucesos en la vida cotidiana, y señala que esto sólo es posible porque la memoria “apela necesariamente a la causalidad; y cuando un recuerdo parece anterior a otro, es porque el acontecimiento al que el primero se refiere se juzga, en el orden causal, anterior

al suceso que recuerda el segundo” (p. 14). Esto lo lleva a postular la necesidad de considerar la causalidad en la conceptualización del tiempo:

Para llegar al tiempo hay que recurrir, por tanto, a las operaciones de orden causal que establezcan un vínculo de sucesión entre las causas y los efectos por el hecho mismo de que explican los segundos mediante los primeros. El tiempo es inherente a la causalidad: él es a las operaciones explicativas lo que el orden lógico es a las operaciones implicatorias.

(Ibíd., p. 14)

Es evidente que Piaget opta por indagar cómo los niños construyen la noción de tiempo en el marco de “un movimiento bien delimitado” y que centra su atención en la forma en que desarrollan la capacidad de establecer el orden de los sucesos, así como la de estimar y acoplar las duraciones. Desde esta perspectiva busca resaltar la especificidad de las operaciones que constituyen el esquema del tiempo. Sin embargo, esta opción metodológica lo lleva a dejar en segundo plano la causalidad como “flecha del tiempo”³ que define de manera básica las relaciones de secuencia entre los sucesos. Como veremos más adelante, este componente del tiempo resultará fundamental para comprender cómo es que los niños establecen relaciones temporales al interpretar una narración de contenido histórico, que puede ser caracterizada, en términos de Piaget, como el relato de “un proceso causal complejo”.

El interés de Piaget en caracterizar de manera general el desarrollo de la noción de tiempo en el niño lo lleva a investigar cómo es que los niños establecen relaciones temporales en ámbitos distintos al del movimiento físico. Particularmente, plantea situaciones experimentales relacionadas con la noción de la edad, la evocación de la acción propia y la duración interior. Estos dos últimos puntos lo llevan a postular una explicación sobre la conformación del tiempo psicológico: el de la memoria y el de la estimación subjetiva de las duraciones. De manera general, él concluye que existe una influencia mutua en el desarrollo de la noción de tiempo relativo al movimiento físico y en la elaboración del tiempo psicológico:

El desarrollo del tiempo psicológico [...] es al mismo tiempo la réplica interiorizada y la explicación del tiempo físico intuitivo y después operativo: es su réplica, puesto que son las mismas intuiciones y después las mismas operaciones las que dan cuenta de los mismos

³ Tomamos la noción de “flecha del tiempo” del trabajo de divulgación de Stephen Hawking *Historia del tiempo. Del Big Bang a los agujeros negros*. Para este autor, la flecha del tiempo está dada por los criterios que permiten atribuir una dirección única, de pasado a futuro, a los sucesos del universo. Él reconoce al menos tres flechas del tiempo: la termodinámica, “la dirección del tiempo en la que el desorden o la entropía aumentan”; la psicológica, “la dirección en la que nosotros sentimos que pasa el tiempo” y en la que “recordamos el pasado pero no el futuro”, y la cosmológica, “la dirección del tiempo en la que el universo está expandiéndose en vez de contrayéndose” (Hawking: 1988, p. 191).

errores y después de la misma coherencia; pero también es su explicación, puesto que en la medida en que el sujeto no llega a disociar su actividad propia de las condiciones exteriores y de los resultados de esta última, sigue siendo intuitivo, en tanto que la doble construcción operativa del tiempo físico y del tiempo psicológico resultará de la reflexión simultánea sobre la acción propia y sobre las cosas.

(Ibíd., p. 255)

A pesar del desarrollo conjunto de nociones temporales relativas al tiempo físico y al tiempo psicológico, Piaget señala dos particularidades del tiempo psicológico: por una parte, los relatos evocados por la memoria⁴ involucran series temporales complejas y, por otra parte, esta complejidad da lugar a reconstrucciones plausibles, pero no únicas, de la serie de eventos rememorados:

En el caso de casi todos los relatos que deben hacerse o casi de cada recuerdo por rememorar, las series, en lugar de ser simples y únicas, son complejas y desordenadas, y las velocidades de los procesos que unen los acontecimientos unos con otros, en lugar de ser comunes y uniformes, en general son diferentes de una serie a otra y susceptibles de aceleraciones positivas o negativas.

(Ibíd., p. 266)

Cuidadoso en el orden del tiempo, el sujeto intenta reconstruir los relatos según la sucesión más sencilla y más probable de los acontecimientos. Tendrá en cuenta el conjunto de los datos, remitiéndolos a un todo coherente, en lugar de pulverizar el detalle o de contentarse con un todo imaginario.

(Ibíd., p.267)

Desde nuestro punto de vista, la interpretación de una narración de contenido histórico, que es el objeto de nuestra investigación, pone a los niños en situación de enfrentar series complejas y desordenadas de acontecimientos, tanto en lo causal como en lo propiamente temporal, en comparación con el análisis de "movimientos bien delimitados", y los lleva a buscar los órdenes temporales que les parecen plausibles de acuerdo con los elementos que son interpretables para ellos.

⁴ Para Piaget, el relato es "la conducta que consiste en reconstruir la sucesión de los acontecimientos cuando esta sucesión ya no puede ser objeto de una percepción directa". (p. 263)

D. LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DEL TIEMPO HISTÓRICO

No existe duda de que “la Historia como disciplina es inseparable del concepto de tiempo”. En consecuencia, parece ser común el acuerdo de que “es importante que el alumno adquiera una adecuada concepción de las nociones temporales que le sirven para interpretar cualquier nuevo conocimiento histórico”. Sin embargo, también parece ser común la preocupación de que “los alumnos, tanto niños como adolescentes, tienen una percepción muy deformada de las nociones temporales” (Carretero, Pozo y Asensio: 1989, pp. 105-106). Como lo ejemplifican estos autores, los problemas de los alumnos pueden llevar a los docentes a aspirar con desaliento que aquéllos aprendan que “la Edad Media duró más de 40 años” o que abandonen la creencia de que “su abuelo pudo estar en el descubrimiento de América” (loc. cit.). En este sentido, Trepát y Comes (1998) plantean una enfática pregunta:

¿Qué tiempo histórico podemos enseñar y ayudar a construir si gran parte del alumnado recuerda poco y mal las nociones temporales más básicas, si incluso se confunden en la utilización de cuestiones cronológicas elementales como la relación de años y siglos?

(Trepát y Comes: 1998, p. 49)

En consonancia con estas ideas y preocupaciones, quienes se dedican a la investigación sobre el aprendizaje y la didáctica de la Historia han dedicado una parte importante de su trabajo a seleccionar y organizar los conocimientos de la disciplina sobre el concepto de tiempo histórico; a recuperar las aportaciones de la psicología del aprendizaje sobre las posibilidades de los niños y adolescentes en el aprendizaje y desarrollo de la noción de tiempo y de tiempo histórico en particular; a realizar investigaciones propias sobre los problemas concretos que enfrentan los sujetos al organizar y localizar temporalmente una serie de acontecimientos históricos; así como a elaborar propuestas didácticas que propicien eficazmente este aprendizaje.

En este apartado presentaremos la revisión de estos temas en algunos trabajos que nos parecieron representativos de esta corriente de investigación. Además, propondremos un análisis comparativo entre los supuestos relativos al tiempo histórico y su conceptualización, tal como lo manejan estos autores, y los aportes de Piaget presentados en el apartado anterior. Nos parece fundamental la consideración de estas dos perspectivas al plantear el problema de nuestra investigación: cómo es que los niños establecen relaciones temporales al interpretar un texto de contenido histórico.

4. EL CONCEPTO DE TIEMPO HISTÓRICO

La concepción de tiempo absoluto proveniente de la física clásica de Newton, y que ha caracterizado la organización del tiempo social en las sociedades occidentales, ha influido de manera importante en el desarrollo de la noción de tiempo histórico, particularmente para la llamada escuela positivista del siglo XIX, y ha perdurado en la enseñanza de la Historia hasta la época actual, propiciando una visión reduccionista del conocimiento histórico y su aprendizaje. Como lo refieren Trepát y Comes:

Efectivamente, la idea de un tiempo exterior y objetivo ha llevado a menudo a reducir el tiempo social e histórico a la pura cronología. Se ha creído que situando la medida cronológica exacta y la situación precisa de los hechos de acuerdo con sus fechas, éstos ya tenían forma necesaria y suficiente para que los acontecimientos históricos fueran comprendidos. Así pues, una larga tradición de aprendizaje y enseñanza de la historia ha supuesto la existencia de una sola línea del tiempo, homogénea, regular y progresiva, y ha reducido la situación temporal de los hechos históricos a la pura periodización. Además, las periodizaciones, según los positivistas tenían pretensiones universales (la historia de todo el mundo pasaba por una Edad Media, por ejemplo).

(Trepát y Comes: 1998, pp. 19-20)

En relación con esta concepción del tiempo, la enseñanza de la Historia en la escuela estaba constituida, fundamentalmente, “por un relato de hechos políticos, encarnados en personajes y encadenados por fechas precisas”. En este contexto, “saber Historia” se entendía como el conocimiento memorístico de hechos concretos correctamente fechados (Ibíd., p. 36).

La concepción de un tiempo único que sirve como referente para organizar los acontecimientos históricos fue puesta en tela de juicio con el surgimiento de nuevas perspectivas en el estudio de la Historia. Particularmente, Fernand Braudel tuvo una gran influencia en este sentido. Para este historiador francés, el tiempo social está compuesto por la concurrencia de una amplia variedad de procesos que se desarrollan a distintos ritmos y que, por lo tanto, dan lugar a duraciones diversas, que pueden ser estudiados de manera diferenciada por los historiadores. Si bien, él afirma que “no existe un tiempo social de una sola y simple colada, sino un tiempo social susceptible de mil velocidades, de mil lentitudes” (Braudel: 1968, p. 29), en concreto, define tres tipos de duración en los procesos históricos: la historia episódica, de corta duración; la historia coyuntural, de ritmo más amplio y lento; y la historia estructural o de larga duración.

La historia episódica, de corta duración, es la que, desde su perspectiva, había sido estudiada de manera consistente por los historiadores tradicionales. Está conformada por biografías de los “grandes personajes” y, especialmente, *acontecimientos*, entendidos como actos “dramáticos y breves”, “explosivos”, “tonantes”; por ejemplo: “una batalla, un encuentro de hombres de Estado, un importante discurso, una carta fundamental” que no son otra cosa que “instantáneas de la historia” (Ibíd., p. 27).

La historia coyuntural, de mediana duración, está compuesta por los ciclos e interciclos definidos por la historia económica, e incluye “movimientos periódicos, cuya fase va de cinco a diez, veinte, treinta y hasta cincuenta años” (Ibíd., p. 53), tales como “una curva de precios, una progresión demográfica, el movimiento de salarios, las variaciones de la tasa de interés, el estudio [...] de la producción o un análisis más riguroso de la circulación” (Ibíd., p. 68).

La larga duración está dada por el tiempo de la estructura, entendida como “un ensamblaje, una arquitectura; pero más aún, una realidad que el tiempo tarda enormemente en desgastar y en transportar”. A este tiempo corresponden, para Braudel, dos tipos de manifestaciones: el marco geográfico de las civilizaciones y las permanencias y supervivencias en “el inmenso campo de lo cultural” (Ibíd., p. 71). Se trata de “una historia lenta en deformarse y, por consiguiente, en ponerse de manifiesto a la observación” (Ibíd., p. 53).

De acuerdo con estas ideas, la historia puede ser entendida como “dialéctica de la duración”, en la que “nada hay más importante en el centro de la realidad social que esta viva e íntima oposición, infinitamente repetida, entre el instante y el tiempo lento en transcurrir” (Ibíd., p. 63), y el tiempo histórico puede ser definido, “dentro de la epistemología histórica de finales del siglo XX, como *la simultaneidad de duraciones, movimientos y cambios diversos que se dan en una colectividad humana a lo largo de un periodo determinado*” (Trepát y Comes: 1998, pp. 42-43). Esta concepción ha implicado, en el estudio y la enseñanza de la Historia, el abandono del relato de los “grandes acontecimientos” y, en consecuencia, cierto escepticismo sobre la naturaleza narrativa del conocimiento histórico, a favor de un discurso explicativo que dé cuenta del entramado causal de los procesos históricos, independientemente de sus actores individuales.

Además de la reformulación de lo que es el tiempo histórico, otro aspecto abordado desde esta perspectiva (Carretero, Asensio y Pozo: 1989, pp. 103-137; Carretero: 1999, pp. 43-45) es el conjunto de nociones que lo componen. Estos autores

definen tres nociones fundamentales: cronología, sucesión causal y continuidad temporal. Cada una de ellas contiene otras más, como se muestra en el siguiente cuadro:

Nociones que componen el tiempo histórico

Cronología	Duración	Horizonte temporal Periodos
	Orden	Fechas anteriores y posteriores Fechas y periodos anteriores y posteriores
	Eras cronológicas	Antes y después de Cristo Eras musulmanas, etc. Convencionalidad del sistema
Sucesión causal	Tiempo y causalidad	Consecuencias a corto y largo plazo
	Tipos de relación	Causalidad lineal y simple Causalidad múltiple y dinámica
	Teorías causales	Conceptos, modelos y teorías
Continuidad temporal	Integración sincrónica y diacrónica	Ritmos de cambio social "Tiempos" distintos y simultáneos Cambio y progreso

(Carretero, Pozo y Asensio: 1989, p. 133)

La cronología se refiere al establecimiento de relaciones de orden entre los acontecimientos históricos, a su localización temporal, así como a la estimación y acoplamiento de las duraciones. En cuanto a las relaciones de orden, esta noción requiere el conocimiento de los sistemas convencionales de medición del tiempo, al significado y localización de los diferentes periodos históricos y de las eras cronológicas. En este sentido, involucra el manejo del lenguaje utilizado para referirse a los diferentes momentos históricos; por ejemplo: las fechas, tomando como punto de partida el nacimiento de Cristo; los números romanos para referirse a los siglos; la clasificación de la Historia en eras, tomando como base los "grandes acontecimientos" o la denominación de periodos muy específicos ("la época de los Austrias"; el estilo "Luis XIV").

En relación con la duración, esta noción involucra la estimación (cualitativa y cuantitativa) del tiempo en que se desarrolló un acontecimiento o del que transcurrió entre un acontecimiento y otro. Asimismo, implica la capacidad de reconocer "la relación entre la parte y el todo"; es decir, de delimitar periodos que se contienen unos a otros y estimar sus duraciones de manera consistente. Por otra parte, estos autores señalan que el "horizonte temporal" de los sujetos va a ser determinante en su capacidad de estimar las

duraciones, independientemente de las relaciones aritméticas que puedan establecer entre las fechas de ocurrencia de los acontecimientos. Es decir, su conocimiento de mundo respecto de las duraciones de los procesos personales y sociales va a propiciar que consideren que las duraciones que asigna a un proceso histórico se ajusten a un rango que a él le parece plausible (por eso es que, en el ejemplo que citamos al inicio de este apartado, algunos niños llegan a pensar que la Edad Media pudo haber durado 40 años). Otro aspecto problemático en la estimación de las duraciones se refiere a la relatividad de la duración de los procesos históricos. Es decir, un mismo proceso (la Revolución Industrial, v. gr.) puede tener duraciones diversas en lugares distintos; o bien, un mismo lapso, métricamente definido, tiene relevancia distinta en momentos disímiles de la Historia (50 años en la Prehistoria vs. 50 años en la segunda mitad del s. XVIII en Francia).

En cuanto a la sucesión causal, estos autores distinguen dos aspectos: por una parte, el intervalo temporal entre causa y efecto, que lleva a reconocer si las consecuencias de un acontecimiento son a corto o largo plazo; por otra, la complejidad de las relaciones de causa y consecuencia entre acontecimientos. Además, toman en cuenta los tipos de teorías a partir de los cuales pueden ser establecidas las relaciones causales. En este sentido, descartan la existencia de leyes universales que las definan, como se pretendería desde una perspectiva positivista, o que la causalidad en los procesos históricos sea dada exclusivamente por las intenciones de los actores que participan en ellos. En su lugar, reconocen que las acciones humanas, y las intenciones de los actores se encuentran inmersas en una compleja red de determinantes sociales y no pueden ser la base de la explicación histórica. Por lo tanto, ésta debe tomar en cuenta la interrelación de diversos fenómenos económicos, políticos, sociales, ideológicos, culturales, etc., que son componentes del tejido social. De esta manera, el problema de la explicación histórica radica en establecer un conjunto de relaciones generales entre las acciones humanas y la totalidad macro-social que trasciende la vida de los individuos (Carretero: 1999, pp. 64-70).

Finalmente, la continuidad temporal se refiere a la posibilidad de comprender los periodos y los procesos históricos de manera articulada y continua, tanto en sus simultaneidades como en su devenir. En su dimensión sincrónica, por ejemplo, la comprensión del tiempo histórico requiere de la capacidad para representarse dentro de un mismo “escenario histórico” situaciones simultáneas pero que no corresponden al mismo “tiempo histórico”. Por ejemplo, el encuentro de pueblos con distinto “grado de

desarrollo”, como ocurrió con la llegada de los europeos a América. En su dimensión diacrónica, está presente el problema de la relatividad de las duraciones, que mencionamos más arriba, o bien, el de comprender el pasado “desde el presente”, atendiendo a las semejanzas y diferencias entre el contexto de los personajes y los acontecimientos históricos, y el de los sujetos que tratan de comprender ese pasado.

5. EL DESARROLLO DE LA NOCIÓN DE TIEMPO HISTÓRICO: INVESTIGACIONES E IMPLICACIONES DIDÁCTICAS

En los trabajos que revisamos sobre didáctica y aprendizaje de la Historia, los autores reconocen la obra de Piaget como un antecedente importante en la comprensión de cómo los niños desarrollan la noción de tiempo. Sin embargo, su valoración presenta diferencias relativamente importantes. Por ejemplo, Trepát y Comes afirman que *El desarrollo de la noción de tiempo en el niño* (Piaget: 1978) “aunque clásica, es una obra de difícil lectura y que no se refiere prácticamente en ningún momento al aprendizaje del tiempo histórico” (Trepát y Comes: 1998, p. 52). En cambio, Carretero, Pozo y Asensio otorgan un mayor crédito al trabajo de Piaget: “De hecho existe una sola descripción detallada de la adquisición de las nociones temporales, elaborada por Piaget y completada veinte años más tarde por sus colaboradores del Centro de Epistemología Genética (Piaget, 1946)” (Carretero, Pozo y Asensio: 1989, p. 109).

Esta diversa valoración tiene implicaciones en la interpretación que hacen del trabajo de Piaget sobre el tiempo en el niño. Por ejemplo, Trepát y Comes presentan una versión sobre el desarrollo de la noción de tiempo, en la que tratan de integrar los resultados de Piaget con otros trabajos que consideran “clásicos”. En ella, los niños perciben el tiempo progresivamente en tres grandes etapas:

- El tiempo vivido: corresponde a las experiencias directas de la vida; los niños no distinguen el orden temporal (antes, ahora, después), la relatividad de las posiciones (alternancia, simultaneidad o sucesión), ni las duraciones.
- El tiempo percibido: experiencias situadas externamente, duraciones, representadas en espacios; el aprendizaje del tiempo es indisoluble del aprendizaje del espacio; “percibimos el tiempo a través de líneas en las que están representadas duraciones o bien a través de la observación del movimiento espontáneo o mecánico”.

- El tiempo concebido: experiencias del tiempo que prescinden de referencias concretas; es el tiempo vinculado a las velocidades y a la medida del tiempo.⁵

(Trepát y Comes. 1998, p. 54)

Por su parte, Carretero, Pozo y Asensio presentan una descripción del proceso de desarrollo de la noción de tiempo, en la que procuran integrar los avances en cada uno de los niveles amplios descritos en la obra de Piaget:

El niño va a comenzar a dominar una serie de nociones temporales en la acción; después comienza a utilizar las representaciones y conceptualizaciones del tiempo, expresadas fundamentalmente a través del lenguaje; posteriormente, coincidiendo con otros logros cognitivos, el niño comienza a utilizar y comprender el tiempo convencional, que planteará serios problemas de utilización hasta edades relativamente tardías.

(Carretero, Pozo y Asensio: 1989, p. 110)

Además, reconocen que en un principio, el tiempo del niño

depende de sus propias acciones; no es continuo ni constante. Sólo gracias al progresivo dominio del sistema cuantitativo de medición del tiempo, el niño es capaz de concebir éste como un flujo continuo, abstracto y cuantificable.

(loc. cit.)

También tratan de establecer un puente entre el desarrollo de la noción de tiempo correspondiente al tiempo físico y el tiempo personal, y el desarrollo de la noción de tiempo histórico:

Cuando nuestros alumnos comienzan a construir las nociones temporales históricas lo hacen sobre las nociones temporales sociales y convencionales que ya poseen. Asimismo estas nociones temporales sociales han sido construidas por los niños a partir de las nociones temporales personales de cada uno de ellos”.

(Ibíd., p. 109)

Una preocupación que aqueja a todos estos autores es la afirmación de Piaget de 1933, en un congreso de historiadores y pedagogos en La Haya, respecto de que “los niños tenían claras dificultades para entender los contenidos históricos debido a las limitaciones generales que impone su desarrollo cognitivo” (Carretero: 1999, p. 16). De esta aseveración se ha seguido la idea de que “los niños y las niñas pequeños no tienen

⁵ Baste mencionar, para criticar esta versión del desarrollo de la temporalidad en el niño, que la secuencia “sensación → percepción → conceptualización” es divergente de las ideas de Piaget sobre el desarrollo del niño. Para él, el desarrollo de la inteligencia no procede, sin más, de las percepciones. Por ejemplo, en los infantes, “parece que si la percepción presta naturalmente servicios indispensables a la actividad sensorio-motora, la primera se enriquece recíprocamente por la segunda, y no podría bastar para constituirse ni para constituirse ella misma con independencia de la acción” (Piaget e Inhelder: 1969, p. 42).

ningún sentido del tiempo”, y que la enseñanza formal de la Historia debería posponerse hasta la adolescencia (Trepát y Comes: 1998, p. 57).

Son reconocibles dos posturas relacionadas con esta preocupación. Por una parte, Carretero y sus colaboradores han planteado investigaciones sobre la adquisición de nociones temporales entre niños mayores de 10 años, que cursan la EGB en España, adolescentes que estudian el BUP y, en algunos casos, jóvenes estudiantes de licenciatura. Es decir, asumen que la adquisición de estas nociones es relativamente tardía en los niños, y que termina de consolidarse a lo largo de la adolescencia. Por otra parte, Trepát y Comes, interesados en presentar una propuesta curricular y lineamientos didácticos generales para la enseñanza de la Historia en la educación básica, recurren a otros autores para indagar las posibilidades de aprendizaje del tiempo histórico entre niños más pequeños. Por ejemplo, citan a Antonio Calvani (Ibíd., pp. 57-65), quien presenta resultados sobre las posibilidades de los niños de 3 a 6 años para reconstruir un relato. Para ese autor, en ciertas condiciones, los niños pueden ejecutar esta tarea de manera satisfactoria: cuando se presenta mediante recursos no lingüísticos y cuando están “bien estructurados” (es decir, que presentan una trama canónica claramente reconocible). Además, ese autor señala que el horizonte temporal de los niños entre esas edades puede remontarse desde su presente cotidiano hasta el tiempo “de los abuelos”, y concebir las épocas lejanas de un “tiempo primordial”. Incluso, a partir de la memoria familiar, los niños pueden familiarizarse con nociones temporales fundamentales: transformación o cambio; relaciones de causa-efecto.

A continuación, revisaremos de manera general algunos resultados de las investigaciones de Carretero y sus colaboradores sobre el desarrollo de las nociones temporales y algunos de los planteamientos didácticos de Trepát y Comes.

a. INVESTIGACIONES SOBRE EL DESARROLLO DE LA NOCIÓN DE TIEMPO HISTÓRICO

Carretero, Pozo y Asensio (1989, pp. 103-137) reportan un conjunto de investigaciones sobre nociones particulares que forman parte del concepto de tiempo histórico. Básicamente se trata de problemas relativos a la organización y localización temporal, o a la estimación y ajuste de las duraciones, de acontecimientos históricos conocidos, presuntamente, por los sujetos. Éstos les fueron presentados mediante un cuestionario o en situación de entrevista a niños y adolescentes que cursaban la EGB en España (de 5^o

a 8º grados) y a adolescentes en los primeros años del BUP, del mismo país (1º y 2º grados).

En el siguiente cuadro presentamos una síntesis de estos resultados. En la primera columna se presenta la noción relativa al tiempo histórico que era objeto de indagación; en la segunda, de manera general, la consigna de tarea que se les planteó a los sujetos que, en general, involucraba el análisis y correlación de acontecimientos enunciados brevemente en tarjetas; en la tercera, los tipos de respuesta que dieron los sujetos. En cada caso, estos tipos de respuesta se encuentran enlistados en orden de complejidad creciente en cuanto al dominio de la noción temporal, de manera que sea reconocible el avance de los sujetos.

Aspecto	Situación experimental	Resultados
Cronología	Ordenar una serie de hechos históricos, asociados a su fecha de ocurrencia, del más antiguo al más moderno.	<ul style="list-style-type: none"> • Organización al azar de todos los acontecimientos. • Distinción acertada entre acontecimientos ocurridos antes y después de la era cristiana, pero organización errónea en AC. • Organización acertada de los acontecimientos en AC. • Coordinación de dos periodizaciones: cristiana y musulmana.
Duración y horizonte temporal	Dado un conjunto de acontecimientos, decir de qué se trataban, organizarlos, asignarles una fecha de ocurrencia, estimar su duración y el tiempo entre uno y otro.	<ul style="list-style-type: none"> • Estimación de la extensión de los periodos según la cantidad de acontecimientos que los conforman. • No conservación de duraciones métricas de periodos o subperiodos delimitados por acontecimientos consecutivos. • Ampliación gradual del horizonte temporal a partir del cual los alumnos estiman las duraciones.
Conocimiento de fechas		<ul style="list-style-type: none"> • Los alumnos recuerdan “poco y mal las nociones temporales”. • Los resultados mejoran cuando establecen relaciones entre los acontecimientos.
Representación del tiempo histórico	Representación, en una línea recta, de la secuencia e intervalo temporal entre acontecimientos dados, que se asume son conocidos por los alumnos.	<ul style="list-style-type: none"> • Distribución de los acontecimientos al azar. • Usan criterios que buscan ser exhaustivos (métricos o cualitativos) para distribuir los acontecimientos. • Establecen unidades métricas heterogéneas para representar la métrica temporal. • Establecen unidades métricas homogéneas para representar la métrica temporal.
Cambio social y causalidad ⁶		<ul style="list-style-type: none"> • Los adolescentes presentan una comprensión simplista de las relaciones causales; con dificultades plantean explicaciones. • Incluso los sujetos adultos no son capaces de generar modelos explicativos que permitan integrar la información relevante.

⁶ En este caso, los autores no presentan una descripción de la situación experimental. Además, varía la población estudiada, sin que se especifiquen sus características.

En relación con estos resultados, los autores presentan las siguientes conclusiones sobre el desarrollo de los niños en relación con la construcción del tiempo histórico:

- Primera fase: las fechas constituyen “marcas” aisladas e inconexas, pero sobre las cuales se construirán posteriormente las relaciones temporales.
- Segunda fase: los alumnos comienzan a establecer relaciones entre unas fechas y otras; de esta forma, la correspondencia temporal entre dos acontecimientos les facilita localizarlos en el tiempo.
- Tercera fase: los alumnos serían capaces de ir integrando estas relaciones entre unas fechas y otras, entre pequeños grupos de acontecimientos, en unas representaciones más amplias que conformarían las representaciones del TH.

(Carretero, Pozo y Asensio: 1989, pp. 136-137)

En un trabajo más reciente, Carretero (1999, pp. 67-115) reporta otras investigaciones sobre el establecimiento de relaciones causales y los tipos de personajes que son considerados en la reconstrucción de un relato histórico. En ellas, amplía el rango de edad de los sujetos investigados, pues además de alumnos de educación básica (6º y 8º grados) y de bachillerato (2º grado), incluye alumnos de 5º grado de las licenciaturas en Historia y Psicología. Su interés radica en contar con el punto de vista de adultos especialistas y legos en la disciplina.

La primera investigación tiene como objetivo reconocer cuáles son los factores causales que los sujetos consideran para explicar un acontecimiento histórico; particularmente, en qué medida consideran las intenciones de los personajes en relación con factores relativos a la estructura social. La consigna consiste en clasificar, por su relevancia, los factores causales que dieron origen a un acontecimiento conocido (el Descubrimiento de América); dichos factores son de diversa índole y están anotados en tarjetas. De manera general, los resultados son los siguientes:

- La tarjeta relativa a las motivaciones de los personajes se encuentra en los primeros 2 lugares para la mayor parte de los sujetos de distintas edades, incluidos los estudiantes de psicología, a pesar de que disminuye ligeramente su porcentaje con la edad; sólo se encuentra en los últimos lugares de manera frecuente entre los adultos expertos en Historia.

- La tarjeta relativa a las condiciones económicas (intereses comerciales) también se encuentra entre los primeros 2 lugares para los estudiantes de bachillerato y licenciatura; solamente los alumnos más jóvenes suelen asignarle una importancia media.
- La tarjeta relativa al contexto sociopolítico ocupa los primeros 2 lugares de importancia de manera frecuente sólo para los expertos en Historia; los demás sujetos le asignan una importancia media, excepto los alumnos más jóvenes, quienes suelen ubicarla en los últimos lugares.

De acuerdo con estos resultados, la mayor parte de los sujetos consideran las intenciones de los personajes individuales como las causas preponderantes en los procesos históricos. Los factores causales referentes al contexto sociopolítico sólo son considerados como los más importantes por los adultos especializados en Historia. Es decir, sólo estos últimos construyen explicaciones históricas con un carácter estructural, y no centrado en las motivaciones individuales.

La segunda investigación tiene como punto de partida la revaloración de la “naturaleza narrativa del conocimiento histórico”, influida por los trabajos de Ricoeur y otros autores. En ella se indaga el tipo de personajes que son considerados por adolescentes y jóvenes de distintas edades al reconstruir un acontecimiento histórico: el descubrimiento de América. En situación de entrevista, los sujetos elaboraban un relato oral de dicho acontecimiento. El análisis estuvo centrado en el tipo de agentes históricos que definían en su relato: personajes individuales (personales); personajes individuales, grupales o institucionales (personales/sociales); o personajes predominantemente colectivos o institucionales (sociales).

Los resultados muestran que los chicos de educación general básica definen exclusivamente agentes personales; los de educación media siguen definiendo agentes personales, pero algunos de ellos (menos de la mitad) definen agentes personales/sociales y sociales; la distribución no es muy distinta entre los estudiantes de Psicología, aunque es más frecuente en ellos la definición de agentes personales/sociales; finalmente, como era de esperarse, entre los estudiantes de historia predominan los relatos con personajes sociales exclusivamente; aunque el 20% de ellos sigue centrando sus relatos sólo en personajes individuales.

Los resultados de esta investigación refuerzan los de la anterior: los sujetos más jóvenes reconstruyen los procesos (relatos) históricos en función de personajes

individuales; esta tendencia declina gradualmente con la edad, pero solamente los expertos en Historia construyen una visión de estructura, en la que el entramado social y las instituciones juegan el papel preponderante.

b. PROPUESTAS DIDÁCTICAS

El análisis de los distintos aspectos referentes a la concepción del tiempo histórico y al desarrollo de nociones temporales en niños y adolescentes que acabamos de revisar está orientado por la búsqueda de criterios y lineamientos para la enseñanza de la Historia. En este análisis subyacen preguntas acerca de cuáles son los contenidos a enseñar; qué tareas deben ser capaces de realizar los alumnos en relación con el tiempo histórico; qué logros es posible esperar en su aprendizaje y qué dificultades van a enfrentar. Además de este propósito subyacente, los autores plantean de manera explícita orientaciones didácticas relacionadas con el tiempo histórico. Particularmente, éste es el objetivo principal de Trepát y Comes, por lo que revisaremos brevemente algunas de sus propuestas.

En primer lugar, estos autores plantean que la enseñanza del tiempo histórico tendría por objetivo:

Construir [...] el sentido de la diversidad temporal propia del conocimiento histórico actual. Es decir, sería necesario que el alumnado fuera construyendo la idea de sucesión de los hechos, la utilización correcta [...] de las periodizaciones que utilizan los historiadores e historiadoras (Prehistoria, Edad Media, Románico, Ilustración, etc.), los conceptos de larga duración, media duración y corta duración, el concepto de ritmo histórico, y el de simultaneidad de este tiempo en un periodo determinado.

(Trepát y Comes: 1998, p. 48).

Los autores señalan que en este planteamiento, y en toda la propuesta didáctica que presentan en su libro, tratan de aislar lo referente al tiempo histórico de otros aspectos que consideran esenciales en el estudio de la historia; por ejemplo, lo referente a la causalidad y la elaboración de explicaciones o la utilización de fuentes primarias y secundarias.

Por otra parte, en relación con la noción general de tiempo histórico — con el contraste entre la concepción positivista de la Historia, centrada en el tiempo absoluto de la física newtoniana y las periodizaciones, y la dialéctica de la duración que postula Braudel — estos autores proponen que el conocimiento del tiempo cronológico es condición previa para cualquier construcción del tiempo social y humano. En este sentido, manifiestan:

[No] parece que el tiempo humano y social se pueda aprender y desarrollar si no se conocen los rudimentos del tiempo astronómico (el movimiento de los astros), el tiempo civil del calendario, y si no se opera con una linealidad de sucesiones en un tiempo considerado, al menos al principio, como absoluto, y dentro de la construcción de periodizaciones generadas por la cultura occidental en que se inscriben las experiencias de los alumnos.

(Trepát y Comes: 1998, p. 20)

En este sentido, [...] creemos que ignorar la cronología y hacer historia sin fechas ni periodizaciones y sin una construcción de estratos temporales sucesivos en los que situar los hechos, es condenarse a confundirlo todo y a no comprender nada.

(Ibíd., p. 26)

Las ideas sobre el desarrollo de la noción de tiempo de los niños, especialmente en lo relativo a la secuencia “tiempo vivido → tiempo percibido → tiempo concebido”, los llevan a proponer que los objetivos de las actividades escolares al inicio de la educación básica sean los siguientes:

- Tomar conciencia de su tiempo personal (ritmos; frecuencia y regularidad).
- Construir la orientación temporal (presente, pasado, futuro).
- Edificar la posición temporal (simultaneidad y duración; cambios y permanencias).

Además plantean que, en esa misma etapa, la didáctica del tiempo siga los siguientes pasos:

- Identificar la experiencia vivida relativa al tiempo (ritmos y actividades cotidianas)
- Descentrar la experiencia del tiempo de los niños hacia las actividades de otras personas.
- Extender el concepto de tiempo hacia otras dimensiones de la vida social.

De manera general, los lineamientos didácticos que proponen para la enseñanza del tiempo histórico a lo largo de la educación básica y el bachillerato son los siguientes:

- Los alumnos deben consolidar las competencias referentes al tiempo cronológico. Esto significa, en primer lugar, enseñar la organización temporal y el calendario propios de la cultura occidental, para después considerar los sistemas de fechación y las eras definidas en otras culturas.
- Para la construcción de la noción de tiempo histórico, se debe propiciar que los alumnos elaboren una “red de referencias cognitivas” consistentes en la “sucesión

de eras y periodizaciones” definidas mediante criterios diversos: políticos, sociales, económicos, culturales y artísticos.

- En los primeros ciclos es recomendable poner énfasis en el tiempo primordial y mítico a partir de relatos cosmogónicos y antropogénicos de la cultura occidental.
- A lo largo de la enseñanza de la historia se deben tener en cuenta los siguientes aspectos:
 - las linealidades y representaciones del tiempo de sucesión;
 - la construcción progresiva de duraciones (cortas, medias y a largo plazo);
 - la presentación de simultaneidades cada vez más complejas;
 - el análisis de los ritmos históricos (largas duraciones vs. momentos precipitados de cambio).

(Ibíd., p. 66).

6. HACIA UNA LECTURA CRÍTICA DEL TIEMPO HISTÓRICO

En este punto es posible establecer algunas semejanzas y diferencias entre el tiempo físico, cuyo desarrollo intelectual es el objeto de análisis de Piaget, y el tiempo histórico, objeto de estudio de historiadores y de especialistas en el aprendizaje y didáctica de la Historia. Entre las semejanzas es posible destacar la existencia de un tiempo absoluto que fluye de manera uniforme y que, haciendo a un lado las complejidades de la teoría de la relatividad y la física cuántica, abarca todos los sucesos y todos los momentos. Por otra parte, en el movimiento de los objetos físicos y en el desarrollo de los procesos históricos es posible realizar operaciones de orden temporal (secuencia y simultaneidad) y de estimación y acoplamiento de las duraciones. Asimismo, en ambos casos es posible hablar de una causalidad y de una métrica temporal.

La diferencia fundamental entre el tiempo físico y el tiempo histórico es que ambos organizan objetos distintos. En el caso del tiempo físico, los eventos organizados temporalmente son observables y consisten en las sucesivas posiciones o transformaciones de un objeto físico. En cambio, en la Historia, no es posible hablar de “hechos puros”; éstos son seleccionados por el historiador de acuerdo con las teorías en que sustenta su trabajo (Carretero: 1999, p. 24). Además, estos acontecimientos involucran entidades humanas con diversas características que intervienen en su desarrollo: individuos, colectividades, instituciones, estructuras sociales. En todos los casos, el devenir de los procesos históricos contiene series temporales complejas, con

velocidades y duraciones distintas, así como un entramado causal igualmente complejo, en el que distintos elementos (agentes, estructuras sociales, acontecimientos, situaciones) inciden unos sobre otros.

Las características específicas del tiempo histórico implican que las operaciones temporales involucradas requieran de una construcción conceptual particular. Por ejemplo, en el caso de las duraciones, la ampliación del horizonte temporal respecto de las duraciones comunes en el tiempo personal y social inmediato, y el reconocimiento de los diferentes tipos de duración que se relacionan con distintos tipos de procesos (las duraciones corta, media y larga de Braudel). En el caso de la métrica temporal, el uso de las unidades de medida (años, siglos) y el reconocimiento de los periodos y eras en que convencionalmente se han delimitado sectores del continuo temporal para localizar los acontecimientos y estimar sus duraciones.

Con base en la constatación de estas semejanzas y, sobre todo, diferencias entre el tiempo físico y el tiempo histórico, nos interesa plantear un cuestionamiento sobre el desarrollo y/o el aprendizaje de este último, tal como lo explican estos autores. Si aceptamos la idea de que el concepto de tiempo histórico se construye sobre las nociones del tiempo social, y éste sobre las del tiempo personal y físico, ¿cómo se da la transición de un esquema temporal a otro?

En los trabajos revisados es posible reconocer el supuesto de que las nuevas construcciones conceptuales se desarrollan, o deben desarrollarse, a partir de uno de los avances más sobresalientes en la construcción de la noción del tiempo físico: la idea del tiempo absoluto que fluye de manera uniforme. Esto es reconocible en las situaciones experimentales relativas a la cronología, en las que se indaga las respuestas de los niños y adolescentes al localizar y establecer vínculos entre los acontecimientos dentro de este esquema universal, de manera relativamente independiente al contenido semántico de los eventos que se enuncian. El avance que se describe en niños y adolescentes a partir de estas situaciones experimentales va en este sentido: de considerar las fechas como marcas inconexas, a establecer relaciones entre ellas para, finalmente, considerar relaciones entre acontecimientos. Por otra parte, los lineamientos didácticos de Trepát y Comes están centrados en las nociones relativas a la cronología, a pesar de que el objetivo general que plantean se refiere al conocimiento de la Historia como “dialéctica de las duraciones” y a que se presentan posibles recursos para que los niños más pequeños desarrollen nociones relacionadas con el tiempo personal y social.

También es reconocible que para estos autores el vínculo entre la construcción de nociones temporales y la causalidad es problemático. Trepát y Comes señalan que la causalidad es otro aspecto relevante en la enseñanza de la Historia, tanto como la consulta de fuentes, pero consideran posible desvincularlo del aprendizaje del tiempo histórico. Por otra parte, Carretero, Pozo y Asensio (1989) plantean una pregunta que, desde nuestro punto de vista, dejan abierta: “¿Es necesaria la consideración del tiempo como algo abstracto y continuo para dominar el TH en el sentido de las relaciones causa-efecto?” (p. 113).

Nosotros pensamos que es viable (y tal vez necesario) reformular esta última pregunta: ¿es posible construir el concepto de tiempo histórico al margen de las relaciones causales que le dan sentido? Al respecto, puede ser útil reconsiderar uno de los planteamientos de Piaget sobre el vínculo entre tiempo y causalidad:

Las cuatro grandes categorías del pensamiento que resultan del ejercicio de las operaciones infralógicas o espacio-temporales constituyen, en verdad, un todo indisoluble: el objeto (o sustancia) y el espacio, la causalidad y el tiempo. Porque no existe objeto sin espacio ni espacio sin objetos, las acciones recíprocas de unos objetos sobre otros definen la causalidad, y precisamente el tiempo no es otra cosa que la coordinación de esas acciones o movimientos. Es de la causalidad de donde obtiene su orden de sucesión, ya que las causas son necesariamente anteriores a los efectos, y es la causalidad lo que expresan sus duraciones, ya que la duración es sólo la relación — cualitativa o métrica — entre el espacio recorrido y la velocidad (o lo que viene a ser lo mismo, entre el trabajo realizado y la “potencia”).

(Piaget: 1978, p. 91)

En este pasaje, además de que Piaget reitera la relación intrínseca entre tiempo y causalidad, a la que ya nos habíamos referido antes, introduce dos elementos relevantes: el tiempo y la causalidad tienen sentido en relación no sólo con el espacio, sino con un “objeto” o “sustancia” que se transforma mediante un “trabajo”. En este sentido, creemos que se puede ampliar nuestra pregunta: ¿es posible la construcción del concepto de tiempo histórico, al margen de la causalidad, el espacio y el “objeto” que se transforma?

Sobre la posibilidad de que el concepto de tiempo sea construido de manera desvinculada de esos otros elementos, puede ser nuevamente útil citar a Piaget:

No es posible [...] aislar el tiempo y hacer abstracción, para elaborarlo, de las relaciones espaciales y cinemáticas, es decir de las velocidades. Por consiguiente, sólo una vez construido el tiempo puede ser concebido como un sistema independiente, y aun ello no resulta posible sino a velocidades pequeñas. Durante la construcción, el tiempo permanece, al contrario, como una simple dimensión, inseparable de las dimensiones espaciales, y solidaria de esta coordinación de conjunto que permite reunir, unas con otras, las transformaciones cinemáticas del universo.

(Ibíd., p. 12)

De acuerdo con lo anterior, nuestra hipótesis es que el avance de los niños en la comprensión del tiempo histórico es concomitante o solidaria a la comprensión de los procesos históricos, en tanto conjunto de transformaciones que sufren las sociedades humanas, las instancias que las conforman o sus elementos estructurales, por intercesión o como resultado de las propias acciones humanas (ya sean realizadas por individuos, colectividades o instituciones) o de las propias transformaciones en el contexto social en que éstas ocurren. Es decir, la posibilidad de que los niños establezcan relaciones de orden (secuencia y simultaneidad), que estimen duraciones y reconozcan cuándo unas encajan en otras, y que localicen lapsos y duraciones en una métrica temporal, guarda una relación de influencia recíproca con la posibilidad que tienen de comprender el universo social y sus transformaciones históricas. En este sentido, nos parece cuestionable la postura de que el conocimiento de las nociones temporales, en abstracto, es una condición necesaria para que los niños avancen en la comprensión de la Historia.

Desde la perspectiva que estamos postulando (continuando el planteamiento de nuestra hipótesis), la comprensión del acontecimiento juega un papel relevante. Es decir, a pesar de que Carretero y sus colaboradores aceptan de que en el estudio de la historia no hay hechos puros, sino que éstos son construcciones teóricas del historiador (a partir, por supuesto, de la evidencia histórica) (Carretero: 1999, pp. 24-30), en sus investigaciones sobre el desarrollo de nociones temporales, los acontecimientos se les presentan a los sujetos como dados. Incluso, en algunos casos, el contenido semántico del acontecimiento queda en segundo plano, puesto que de lo que se trata es de establecer relaciones entre sus fechas de ocurrencia. Sin embargo, es posible pensar que el aprendiz de la Historia también reconstruye el acontecimiento de acuerdo con las representaciones que le son posibles del universo social, y que esto va a incidir de manera importante en las relaciones temporales y causales que establezca en un conjunto de acontecimientos.⁷

No es propósito de nuestro trabajo postular una teoría acerca de cómo los niños y adolescentes construyen el concepto de tiempo histórico y realizan operaciones

⁷ Además, en las investigaciones revisadas, el acontecimiento era el "objeto" manipulado por los sujetos de la investigación, en tanto unidad de análisis del tiempo histórico. Desde nuestra perspectiva, si el objeto de conocimiento de la Historia es el universo social y sus transformaciones, el acontecimiento tiene un triple estatus temporal: en tanto acción humana guiada por intenciones y condicionada por un contexto social, es el "trabajo" que ocasiona las transformaciones del universo social; además, en cuanto a que son consecuencia de otros acontecimientos, constituyen un signo relativo al desarrollo de dichas transformaciones. Finalmente, solamente en la medida en que los acontecimientos son comprendidos en relación con un objeto que se transforma, pero que en alguna medida continúa siendo el mismo objeto, es que pueden ser considerados como un signo de continuidad temporal y no como un encadenamiento de elementos discretos.

temporales en relación a procesos históricos, Nuestro propósito, como lo hemos mencionado, es el de indagar cómo es que niños y adolescentes establecen relaciones temporales al interpretar un texto de contenido histórico. Desde nuestra perspectiva, para los sujetos, este problema involucra la dificultad de concebir y analizar el tiempo como una dimensión aislada de los otros componentes que intervienen en el proceso histórico referido en el texto. Esta vinculación sólo fue posible ponerla en evidencia mediante la discusión sobre el concepto de tiempo histórico.

De acuerdo con lo anterior, el establecimiento de relaciones temporales en la lectura de un texto histórico implica que los sujetos reconstruyan, en un contexto discursivo y referencial específico, lo siguiente: el universo social que se transforma y los elementos que lo componen; los espacios en que transcurre esa transformación; los acontecimientos que componen el proceso; las relaciones causales que los vinculan y que van a constituir una “flecha del tiempo” para el orden temporal del proceso; y las propias operaciones de orden y duración que conforman su temporalidad.

Finalmente, al tratarse de un acto de lectura, mediado por el lenguaje escrito, para completar y delimitar el objeto de nuestra investigación, es necesario proponer una reflexión sobre la construcción del tiempo en el lenguaje y sobre las características del texto de contenido histórico como instancia de temporalidad. Esos aspectos serán abordados en el siguiente capítulo.

II. TIEMPO Y LENGUAJE

Es indudable que el tiempo está inscrito en el lenguaje o, visto en sentido opuesto, que el lenguaje posee una dimensión temporal intrínseca. Una postura notable en este sentido es la de Émile Benveniste, quien sostiene que la propia noción de tiempo tiene su origen en el lenguaje:

Podría creerse que la temporalidad es un marco innato del pensamiento. Es producida en realidad en y por la enunciación. De la enunciación procede la instauración de la categoría del presente y de la categoría del presente nace la categoría del tiempo. El presente es propiamente la fuente del tiempo.

(Benveniste: 1993, p. 83; citado por Adam y Lorda: 1999, p. 114)

La idea expresada en este pasaje de que la enunciación es el origen de la categoría de tiempo es discutible. Lo que sí ha sido aceptado entre los estudiosos del lenguaje es que, como lo dice María Isabel Filinich: “cada enunciación inaugura un presente, esto quiere decir que instaura un punto de referencia en función del cual se organizará la representación de la temporalidad” (Filinich: 1998, p. 49). O como lo explican Casalmiglia y Tusón respecto de la deixis temporal: “indica elementos temporales tomando como referencia el “ahora” que marca quien habla como centro deíctico de la enunciación” (Casalmiglia y Tusón: 2007, 110).

Desde esta perspectiva, en la teoría de la enunciación (Filinich: 1998, pp. 49-55) se distinguen dos niveles de representación de la temporalidad en el lenguaje:

- Tiempo de la enunciación: se refiere al presente del enunciador (el que habla), en función del cual se posiciona el contenido del enunciado.
- Tiempo de lo enuncivo: se refiere a lo que se dice en el enunciado; en él, un suceso tendrá una posición relativa en función de su articulación con otros sucesos.

Para ejemplificar estos dos niveles de representación de la temporalidad, Filinich (loc. cit.) presenta los dos siguientes enunciados:

- Pedro llegó ayer y se irá hoy mismo
- Pedro llegó la víspera y se marchó al día siguiente

En el tiempo de lo enuncivo, estos dos enunciados refieren los mismos sucesos (la llegada y la partida de Pedro) en un mismo orden temporal (primero, llega; después, se

marcha). La diferencia más notable entre estos dos enunciados está en el tiempo de la enunciación: en el primer caso, el presente del enunciador es posterior a la llegada de Pedro y anterior a su partida; en el segundo caso, ese presente es posterior a la llegada y partida de Pedro.

Una distinción que ha tenido relevancia en el análisis del tiempo de lo enuncivo es la que se ha destacado entre el orden del enunciado (u orden de enunciación) y el “encadenamiento lógico y cronológico de los sucesos”. Es decir, en los enunciados tomados como ejemplo, el orden de enunciación coincide con el orden en que se desarrollaron los sucesos. En cambio, podemos transformarlos para invertir el orden de enunciación, pero conservando el contenido semántico relativo al orden de los sucesos:

- Pedro se irá hoy mismo, él llegó ayer
- Pedro se marchó al día siguiente de haber llegado

Para señalar las referencias y relaciones temporales expresadas en los enunciados, en el español, como en toda lengua, existen una variedad de recursos que tienen como función la deixis temporal:

Básicamente cumplen esta función los adverbios y las locuciones adverbiales de tiempo, el sistema de morfemas verbales de tiempo, algunas preposiciones y locuciones prepositivas (*antes de / después de, desde, a partir de...*), así como algunos adjetivos (*actual, antiguo / moderno, futuro, próximo...*).

(Casalmiglia y Tusón: 2007, 110)

En el planteamiento del propósito de nuestro trabajo, indagar cómo los niños avanzan en la interpretación de relaciones temporales al leer un texto didáctico de contenido histórico, subyace una pregunta más amplia que se relaciona con los aspectos teóricos que someramente mencionamos: ¿Cómo es que los niños adquieren la temporalidad en el lenguaje oral y escrito? En relación con ciertos textos particulares, los que son utilizados para la enseñanza de la Historia, nuestro trabajo pretende contribuir a la discusión abierta por esta pregunta.

En una búsqueda de mayor especificidad, nuestro propósito de investigación puede relacionarse con otras preguntas: ¿Cuáles son las características de estos textos? ¿Qué dificultades plantea su comprensión? ¿Cómo se manifiesta la temporalidad en el lenguaje utilizado en los textos de contenido histórico? O más ampliamente, ¿cuáles son las formas discursivas utilizadas para organizar temporalmente el conocimiento histórico?

El propósito de este capítulo es el de revisar algunos trabajos de investigación relacionados con todas estas preguntas y que nos permitirán acotar, más adelante,

nuestro problema de investigación. Lo hemos organizado en tres apartados. En el primero, presentamos algunas investigaciones psicolingüísticas de corte piagetiano que abordan de manera general el desarrollo de la temporalidad en el lenguaje oral y escrito. En el segundo, retomamos algunos trabajos, algunos de ellos realizados también desde la psicogénesis y la psicolingüística, sobre los textos didácticos de contenido histórico: cuáles son sus características, qué desafíos presentan a los niños para su comprensión, cómo es que los niños interpretan su contenido temporal. Finalmente, proponemos un acercamiento a la obra del filósofo francés Paul Ricoeur, relativa al carácter narrativo del conocimiento histórico y a la narración como instancia privilegiada del tiempo de la acción humana. Esta revisión nos permitirá establecer un puente entre el problema conceptual del tiempo histórico, que discutimos en el primer capítulo, y el tema del presente: el vínculo entre tiempo y lenguaje en los textos de contenido histórico.

A lo largo de cada apartado, presentaremos una discusión sobre la pertinencia de los trabajos revisados en la definición de nuestro problema de investigación: cuáles son sus aportes y qué cuestiones dejan abiertas.

E. ANTECEDENTES PSICOLINGÜÍSTICOS: INTERPRETACIÓN Y PRODUCCIÓN DE LA TEMPORALIDAD

3. DESCRIPCIÓN DE LAS INVESTIGACIONES

Nuestro trabajo, centrado en la interpretación de las relaciones temporales en un texto didáctico de contenido histórico, tiene como punto de partida algunas investigaciones previas de corte psicolingüístico e influencia piagetiana, relativas al desarrollo de los niños en la producción e interpretación de la temporalidad en el lenguaje oral y escrito. Algunos de sus planteamientos han sido relevantes para la definición de nuestro problema de investigación, así como para las selecciones teóricas y decisiones metodológicas que hemos seguido. A lo largo de este apartado, haremos una breve revisión de estos trabajos. Al final, recuperaremos los elementos que inciden más directamente en nuestra investigación.

La tesis doctoral de Emilia Ferreiro (1971) plantea como objetivo la indagación de los recursos lingüísticos utilizados por niños de 4 a 10 años para expresar e interpretar oralmente la relación temporal entre eventos. De manera general, los recursos lingüísticos

considerados son: la correspondencia entre el orden de enunciación y el orden de los eventos enunciados; las conjunciones y adverbios de tiempo; las oposiciones en los tiempos verbales.

Este trabajo también busca establecer una correlación entre los niveles de organización del pensamiento y las posibilidades de los niños en cuanto a la expresión lingüística (niveles de organización del lenguaje). Respecto del primer aspecto, se evaluó el grado de aproximación de los niños al nivel de las operaciones concretas, en el marco de la teoría sobre el desarrollo cognitivo de Piaget. Para ello, se les clasificó de acuerdo con su desempeño en la situación experimental de trasvasamiento de líquidos. En los grupos así delimitados, se buscó describir su comportamiento lingüístico al expresar e interpretar relaciones temporales. Los grupos son los siguientes:

- NR: ausencia de reversibilidad (15 niños de 4 a 5 años)
- Int. I: inicios de reversibilidad (12 niños de 4 a 6 años)
- R: reversibilidad (33 niños de 4 y 5 años)
- Int. II: inicios de conservación (27 niños de 5 a 8 años)
- C: reversibilidad operatoria – conservación (43 niños de 6 a 10 años)

Una parte de la situación experimental tuvo como propósito observar cómo los niños producen enunciados para describir eventos en un orden de presentación distinto al orden temporal. En este caso, se representó ante los niños, por medio de juguetes, pares de acontecimientos secuenciados temporalmente o en simultaneidad, para que describieran los eventos observados. En cada par, después de observar y describir lo que sucedía, se le planteaban dos consignas:

- Responder preguntas de localización temporal, que lo obligaran a tomar un acontecimiento como referente temporal del otro. Es decir, sean “p” y “q” los acontecimientos descritos por los niños en el orden que les asignó (primero “p” y luego “q”), se le planteaban preguntas del tipo *¿cuándo “p”?* y *¿cuándo “q”?*
- Describir los eventos observados comenzando por el segundo acontecimiento de la descripción inicial (“q”). Esto forzaba a los niños a utilizar los recursos lingüísticos a su alcance para expresar el orden temporal en una construcción en el que éste no correspondía con el orden de enunciación.

La segunda parte de la investigación estuvo centrada en la interpretación que los niños hacían de enunciados donde estaban presentes diversos indicadores de temporalidad.

Para la realización de la situación experimental, se les proporcionó a los niños un conjunto de juguetes, que representaban personas, animales y objetos. Durante cada entrevista, el experimentador le decía al niño un conjunto de enunciados que expresaban pares de acciones en secuencia temporal. Para cada enunciado, el niño debía dar dos tipos de respuestas: repetir en su propia voz el enunciado de estímulo y representar con los juguetes las acciones mencionadas en el orden en que para él habían sucedido.

En cada uno de los enunciados utilizados, la relación temporal entre los acontecimientos quedaba definida por la presencia de algunos de los siguientes recursos lingüísticos:

- Correspondencia entre el orden de enunciación y el orden temporal de los acontecimientos.
- Relación semántica entre los verbos (causa-efecto, antecedente-consecuente, medio-final).
- Conjunciones temporales coordinantes (*et après; et avant*).
- Conjunciones temporales subordinantes (*quand, avant que, après que*).
- Oposición entre los tiempos verbales.

De manera general y esquemática, la forma de proceder de los niños, de acuerdo con el nivel operativo en que fueron clasificados (y sin considerar los matices de su desempeño en los grupos intermedios), se presenta en el siguiente cuadro:

Nivel	Producción	Interpretación
NR	<ul style="list-style-type: none"> • La interpretación del orden de enunciación se presenta de forma libre, debido a que el niño no hace caso de las ligas temporales y no conserva el significado. • Comienza con el uso indiferenciado de la conjunción "<i>et puis</i>", sin un significado causal y/o temporal reconocible. • Predomina el valor aspectual del verbo sobre el tiempo verbal. 	<ul style="list-style-type: none"> • El niño presta atención a cada acción en sí misma (a cada una de las dos acciones indicadas en la frase) y atiende únicamente al orden de enunciación como indicador temporal.
R	<ul style="list-style-type: none"> • La interpretación del orden de enunciación es rígida, pues se constituye en el principal indicador de organización temporal; la transformación se hace imposible. • Comienza a utilizar las conjunciones "<i>avant que</i>" o "<i>après que</i>" al contestar las preguntas de localización temporal. • Aparece de manera incipiente la noción 	<ul style="list-style-type: none"> • Los niños interpretan el orden temporal con base en tres hipótesis, que son utilizadas alternadamente: <ul style="list-style-type: none"> ○ El orden de enunciación corresponde al orden de sucesión de los eventos (esta hipótesis es la que utilizan con mayor frecuencia). ○ La conjunción "<i>quand</i>" introduce la proposición que refiere el evento

	de tiempo verbal relativo, pero el sistema de los tiempos no constituye una combinatoria completa.	anterior, especialmente si los tiempos verbales no son iguales. <ul style="list-style-type: none"> ○ Un indicador de tiempo, con valor semántico “pleno”, ubicado al principio del enunciado, es una señal de la inversión del orden.
C	<ul style="list-style-type: none"> • La interpretación del orden de enunciación es libre gracias al uso de una variedad de recursos que aseguran la conservación del significado. • Utiliza de manera consistente las conjunciones “<i>avant que</i>” o “<i>après que</i>”, cuya aparición marca el abandono de la yuxtaposición y subordinación a favor de la subordinación. • El niño confía en la oposición de los tiempos verbales para expresar una sucesión cualquiera; se completa la noción de tiempo relativo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Los niños interpretan adecuadamente los enunciados en los que se invierte el orden temporal respecto del orden de enunciación; para ello, pueden analizar el valor de la conjunción temporal al interior de una estructura sintáctica. • Dos tipos de frases todavía resisten al análisis: <ul style="list-style-type: none"> ○ Aquellas en que la conjunción “<i>quand</i>” introduce el acontecimiento posterior y la oposición de tiempos verbales se da en el futuro. ○ Aquellas en las que el único indicador temporal es la oposición de tiempos verbales.

Como es posible reconocer en el cuadro, parece existir un desfase en el avance de los niños al interpretar y producir enunciados que contienen relaciones temporales: parecen ser más variados y flexibles los recursos de la interpretación que los de la producción. Sin embargo, como señala la autora, en las distintas tareas planteadas, el orden en que son comprendidos, repetidos o utilizados los principales recursos temporales siempre es el mismo: en primer lugar, el orden de enunciación; después, las conjunciones temporales, y, finalmente, los tiempos verbales.

Otro trabajo relevante es el de Alejandra Pellicer (1988) sobre las relaciones de secuencia temporal en la expresión escrita de niños entre 7 y 12 años de edad. El objetivo de su indagación fue “averiguar cuáles son los recursos lingüísticos que el niño pone en práctica cuando escribe acerca de eventos ordenados, y si la escritura constituye, por sí sola, un elemento de análisis que pueda llegar a provocar nuevas consideraciones por parte de los niños; de tal manera que lo ya adquirido a nivel oral sufra alteraciones.” (Pellicer: 1988, p. 39).

En líneas generales, Una de las situaciones experimentales consistió en la transformación de un conjunto de enunciados, cada uno conformado por la serie de 2 ó 3 eventos presentados según el orden de ocurrencia. Para cada enunciado se siguió el siguiente procedimiento:

- Presentación y lectura de una tarjeta con el enunciado referente a la secuencia temporal entre 2 ó 3 eventos.
- Indagación preliminar sobre la interpretación que el niño había hecho de la secuencia y sobre los elementos que había considerado para identificar el orden temporal de los eventos.
- Transformación de la secuencia, invirtiendo el orden de enunciación, pero manteniendo la misma secuencia temporal entre los eventos. Esta tarea la realizaba el niño primero oralmente y después por escrito.

Es de resaltar que a cada niño se le presentaron, en total, 9 tarjetas con 2 eventos y 7 tarjetas con 3 eventos. Todas tarjetas con 2 eventos presentaban algún tipo de indicador temporal: adverbios de tiempo (“antes”, “después”); marcadores temporales (“ayer”, “hoy” o la fecha de ocurrencia de los eventos). Por su parte, todas las tarjetas con 3 eventos presentaban el orden de enunciación como indicador temporal; además, tenían las siguientes características:

- En 3 tarjetas estaba presente el valor semántico de los verbos (robó, huyó, desapareció);
- En 2 tarjetas, el indicador temporal relevante fue la oposición de tiempos verbales (fui al cine, voy al súper, iré al colegio),
- En 2 tarjetas no había otro indicador que el orden de enunciación.

Para dar una idea de los resultados de esta investigación, en el siguiente cuadro presentamos las características generales de los grupos en que se clasificaron las respuestas de transformación de los enunciados que contenían 3 eventos:

Grupo	Reconstrucción de la secuencia	Recursos lingüísticos empleados
A	<ul style="list-style-type: none"> • Algunos niños manifestaron la imposibilidad de transformar el orden de presentación sin alterar la secuencia temporal. • Otros niños ubican el tercer acontecimiento al inicio del enunciado y, a continuación, reproducen la secuencia original en el mismo orden que en el enunciado patrón. 	<ul style="list-style-type: none"> • Sobrevaloración del orden de enunciación. • En los intentos de los niños es posible identificar: <ul style="list-style-type: none"> ○ conjunciones coordinantes ○ yuxtaposición de oraciones ○ adverbios temporales
B	<ul style="list-style-type: none"> • La transformación permite construir un par bien ordenado, pero fracasa al intentar organizar todos los elementos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Utilizan una variedad de recursos en sus propuestas de transformación: <ul style="list-style-type: none"> ○ conjunciones coordinantes sin un

	<ul style="list-style-type: none"> • En algunos casos, enlazan los acontecimientos de los extremos y la relación temporal con el evento restante es ambigua; por ejemplo: (3 ← 1) / 2 • En ocasiones, reiteran uno de los elementos de la serie: “desapareció y antes de desaparecer robó y huyó” 	<ul style="list-style-type: none"> • valor temporal claro (“y”, “pero”) <ul style="list-style-type: none"> ○ yuxtaposición de oraciones ○ adverbios temporales (“antes”, “luego”, “después”, “primero”, etc.) ○ construcciones sintácticas subordinadas mediante conjunciones temporales (“antes de”)
C	<ul style="list-style-type: none"> • La transformación se logra realizar con éxito: 3 ← 2 ← 1 	<ul style="list-style-type: none"> • Utilizan una variedad de recursos en sus propuestas de transformación: <ul style="list-style-type: none"> ○ conjunciones coordinantes sin un valor temporal claro (“y”, “pero”) ○ uso “graduado” de adverbios temporales para precisar la localización del evento en la secuencia (“al último”... “antes”... “primero”) ○ uso frecuente de construcciones sintácticas subordinadas mediante conjunciones temporales (“antes de”)

A diferencia de lo que sucede en la investigación de Ferreiro, aquí no es evidente un patrón de adquisición de recursos lingüísticos para expresar las relaciones temporales. Particularmente entre los grupos B y C, parece ser que la diferencia radica en la capacidad de utilizar estos recursos con eficacia. Por ejemplo, los niños del grupo B centran su atención en la introducción de nexos para producir enunciados transformados, pero, “en su búsqueda por encontrar ligas y marcadores temporales el niño no puede coordinar simultáneamente esta intención con la conservación del mismo significado de la serie” (Ibíd., p. 305). En cambio, los chicos del tercer grupo pueden valorar gramaticalmente el enunciado patrón para decidir si la transformación requiere la introducción de nexos o si sólo es suficiente la permutación del enunciado para conservar el significado temporal.

El trabajo de Marina Kriscautzky (2000) se diferencia del de Pellicer en dos aspectos: aborda la expresión de las relaciones de simultaneidad, en lugar de las de secuencia temporal, y pone a los niños en la situación de escribir un texto, en lugar de transformar enunciados. En su investigación, continúa la búsqueda de los recursos temporales empleados por los niños, como el orden de enunciación, los adverbios y las conjunciones temporales y los tiempos verbales. En este sentido, centra la atención en algunos recursos que son propios de la expresión de la simultaneidad; particularmente, los elementos léxicos “mientras” y “cuando” y el aspecto verbal. Además, vincula el problema de la expresión de la simultaneidad a un problema propio de la enunciación

narrativa: la perspectiva desde la que se dan a conocer los acontecimientos. La autora lo explica como sigue:

La expresión de la simultaneidad constituye un problema desde dos puntos de vista: el temporal, o sea con qué recursos específicos debe expresarse; y el de la perspectiva, porque si bien esa decisión está presente en cualquier caso, en la simultaneidad es más difícil posicionarse desde un evento. ¿Cuál debería ponerse en primer plano si se trata de eventos simultáneos? ¿Cómo mantener al otro evento en simultaneidad?

(Kriscautzky: 2000, p. 6)

Los datos presentados en el trabajo de Kriscautzky provienen de dos fuentes: en primer lugar, una situación experimental creada ex profeso y aplicada a niños de entre 8 y 11 años; en segundo lugar, las versiones de “Caperucita Roja”, escritas por niños de 2º y 3º grados de primaria de México, Argentina y Uruguay, recopiladas por Emilia Ferreiro y Clotilde Pontecorvo en el estudio *Caperucita Roja aprende a escribir. Estudios psicolingüísticos comparativos en tres lenguas* (1998)⁸. De manera general, la situación experimental consistió en lo siguiente:

- Se les mostraba a los niños un video con dibujos animados, en el que los personajes realizaban acciones simultáneas.
- Se le pedía al niño que contara oralmente lo que había visto en los videos.
- El niño escribía libremente sobre las acciones realizadas por los personajes. Al terminar, leía su texto en voz alta.
- Después de observar y comentar el contenido de un segundo video, se le sugería al niño que utilizara las palabras “cuando” y “mientras” para relatar por escrito su contenido.
- Finalmente se les hacía preguntas sobre el significado de estos términos.

En un segundo grupo, se seguía un procedimiento similar con los niños, pero se invertía el orden de presentación de los videos; y el segundo texto lo escribían sin la sugerencia de usar “cuando” y “mientras”; sólo después de su escritura se les sugería lo modificaran utilizando estos recursos.

A lo largo del análisis de los escritos provenientes de esta situación experimental, la autora muestra y organiza un amplio repertorio de estrategias de organización textual utilizadas por los niños para expresar, con mayor o menor éxito, la simultaneidad. Sin embargo, la atención central de su análisis recae en el uso de los elementos “mientras” y “cuando”. Por otra parte, el análisis que hace de las versiones de “Caperucita Roja” está

⁸ La muestra original de este trabajo incluye a niños italianos y brasileños, que no fueron considerados en el estudio de Kriscautzky.

centrado directamente en el uso de estos recursos. Las conclusiones a las que llega son las siguientes:

- “Cuando” cumple funciones variadas: la expresión de la sucesión inmediata, la simultaneidad puntual, la simultaneidad inclusiva y en ocasiones la simultaneidad durativa.
- “Mientras” suele usarse con una función específica: la expresión de la simultaneidad durativa. Comparte una función con “cuando”: la expresión de la simultaneidad inclusiva, pero “mientras” se utiliza para construcciones complejas, donde el intervalo en el que transcurren las acciones involucra más de una acción perfecta en uno de los dos personajes.
- Estos diferentes significados están vinculados a las formas verbales que acompañan a cada una de las conjunciones. “Mientras” aparece siempre con formas verbales durativas. “Cuando” aparece con más frecuencia vinculado a formas verbales puntuales o a una serie de formas verbales que indican acciones sucesivas.
- Si bien el uso de “mientras” tiene funciones restringidas, su presencia en los textos coincide con una mayor cantidad de puntuación (particularmente, guiones de diálogo, signos de interrogación y exclamación, puntos comas, comillas y dos puntos), variedad léxica y complejidad sintáctica. Esto parece indicar que se relaciona con la identificación de las formas lingüísticas y sintácticas más propias de la escritura que de la oralidad.

4. APORTES Y PREGUNTAS

Estas tres investigaciones presentan diversos puntos en común que constituyen aportes indudables en el estudio de la adquisición de la temporalidad en el lenguaje, pero que nos llevan a plantear preguntas relevantes para nuestra investigación. Son de destacar tres aspectos: las operaciones temporales consideradas; el orden de enunciación como indicador básico de temporalidad; los indicadores sintácticos con valor temporal.

En primer lugar, en ellas se encuentran las operaciones temporales básicas de establecimiento del orden de los sucesos (secuencia y simultaneidad) y evaluación y ajuste de las duraciones. Los trabajos de Ferreiro y Pellicer están centrados básicamente en el establecimiento del orden. Particularmente en los trabajos que consideran la simultaneidad, se hace presente la evaluación de las duraciones y cobra relevancia el

valor aspectual de las acciones. Por lo contrario, en todos estos trabajos, la causalidad aparece en un segundo plano y la estimación métrica de las duraciones está ausente.

Las ausencias anteriores plantean problemas que pueden tener importancia en la interpretación de un texto de contenido histórico. Por una parte, es de reconocer que, en las investigaciones reportadas aquí, las situaciones presentadas a los niños no requerían de la estimación cuantitativa de las duraciones. Sin embargo, los datos presentados en un texto histórico, con su referencia a fechas o a periodos delimitados, puede requerir de esta operación. Por otra parte, como lo mencionamos en el capítulo anterior, la causalidad puede constituir un factor de relevancia en el establecimiento de relaciones temporales en un relato de contenido histórico.

En segundo lugar, el orden de enunciación constituye el “grado cero” de la temporalidad en el lenguaje oral y escrito. A falta de otros indicadores, o cuando éstos no son interpretables para los niños, la propia temporalidad del lenguaje, dada por su linealidad, constituye el criterio para establecer el orden de los acontecimientos. Sin embargo, es posible reconocer al menos dos matices en la forma de proceder de los niños respecto del orden de enunciación. Por una parte, en la situación de producción del trabajo de Ferreiro, éste no es un criterio relevante para los niños del grupo NR, puesto que en la transformación de enunciados, no conservan el sentido la secuencia temporal original.

Por otra parte, es posible reconocer algunas incidencias interesantes en el trabajo de Pellicer, particularmente, en las interpretaciones de uno de los enunciados presentados bajo el supuesto de que el único indicador temporal era el orden de enunciación: “Chocó, comió, durmió”. En los ejemplos de indagación preliminar relativos a este enunciado, que incluyen a niños de todos los grupos de edad, es manifiesto su interés por construir una narración plausible centrada en el evento que les resulta más llamativo (“chocó”): todos asumen que se trata de un accidente automovilístico que tiene como consecuencia principal la hospitalización del sujeto de referencia implícito; es en su convalecencia que el personaje come y duerme. Lo que llama la atención en esta forma de proceder de los niños, es la necesidad de justificar el orden temporal mediante la relación semántica entre los acontecimientos. De manera similar, en uno de los enunciados cuyo principal indicador temporal es, además del orden de enunciación, la oposición de tiempos verbales (“Fui al cine, voy al súper, iré al colegio”), son algunos de los niños más grandes, de 6o grado, quienes interpretan la secuencia en un orden temporal distinto, haciendo consideraciones pragmáticas sobre las actividades de la

jornada diaria; por ejemplo, asisten a la escuela por la mañana, por lo que no es posible que vayan al cine o al supermercado antes, por lo menos no el mismo día.

Estas dos excepciones respecto de la relevancia del orden de enunciación como criterio de temporalidad nos llevan a plantear dos hipótesis, que pueden cobrar importancia al indagar la interpretación que los niños hacen de la temporalidad en un texto y no en secuencias reducidas de proposiciones:

- El orden de enunciación se constituye en un criterio de organización temporal en la medida en que los niños manifiestan cierto dominio de la organización sintáctica y semántica del discurso.
- Como lo hemos mencionado, parecería que la búsqueda de relaciones semánticas entre las acciones, es decir, de una coherencia del relato, puede ser un indicador temporal tan poderoso como el orden de enunciación.

En tercer lugar, además, del orden temporal, las variables a considerar en el análisis del desempeño de los niños son los propios recursos lingüísticos reconocidos como indicadores de la temporalidad: los adverbios y conjunciones temporales, y los valores temporales y aspectuales de los verbos. Otro elemento de análisis que aparece está dado por las formas de organización discursiva utilizadas por los niños para expresar las relaciones temporales entre los acontecimientos. Particularmente, Pellicer y Kriscautzky elaboran cuidadosos catálogos de estas formas de organización. En general, el análisis en estos trabajos ha derivado en la atención a los usos particulares de las conjunciones temporales en la organización sintáctica de los enunciados producidos por los niños. Aunque, también, han atendido a las relaciones semánticas entre las proposiciones que expresan cada acontecimiento. Por ejemplo, han resaltado la diferencia entre la enunciación de un acontecimiento como parte de la secuencia y la que tiene como función constituir un referente de localización temporal para otros acontecimientos.

El análisis de las formas de organización discursiva seguidas por los niños abre, desde nuestro punto de vista, el camino para plantear nuevas preguntas sobre la incidencia de la organización textual en la construcción del tiempo representado en un texto. Por ejemplo, en el caso que nos ocupa: ¿de qué manera, el texto, en sus diferentes niveles de organización, se constituye, en sí mismo, en una instancia de organización temporal para el contenido semántico que el lector puede construir?

Esta última pregunta cobra relevancia al indagar sobre la lectura de cualquier texto que haga referencia a un devenir, sea un proceso de la naturaleza o de la sociedad o una

historia, real o ficticia. En el siguiente apartado abordaremos algunas ideas relacionadas con la lectura, el texto y con los problemas de interpretación del texto de contenido histórico, particularmente los de índole temporal.

F. CARACTERÍSTICAS Y DIFICULTADES DEL TEXTO DIDÁCTICO DE CONTENIDO HISTÓRICO

En la sección anterior revisamos algunas investigaciones de corte psicolingüístico sobre la interpretación y producción de la temporalidad en el lenguaje oral y escrito. La reflexión y los resultados que en ellos se exponen nos proporcionan algunas pistas sobre las variables que los niños ponen en juego para expresar las relaciones temporales entre acontecimientos. Como mencionamos, los aportes de estos trabajos, aunque relevantes, dejan cuestiones abiertas en relación a lo que sucede cuando los niños interpretan textos pertenecientes a un género específico. Particularmente, en ellos se considera el valor que pueden tener para los niños algunas conjunciones temporales, pero no se aborda el problema de cómo incide la organización textual (más allá del orden de enunciación) ni las relaciones semánticas entre enunciados (particularmente, la causalidad) en la interpretación de las relaciones temporales. Tampoco fue objetivo de esos trabajos plantearse el problema de la comprensión del tiempo histórico.

Con el fin de avanzar en el planteamiento de nuestro problema de investigación, en este apartado revisaremos algunos trabajos que han abordado el texto didáctico de contenido histórico. Hemos distinguido tres temas en estos trabajos: primero, cómo se estructura el contenido de estos textos y qué recursos lingüísticos se utilizan en ellos para expresar causalidad y temporalidad; segundo, cuáles son las principales dificultades que los niños enfrentan al leerlos; tercero, los más cercanos al tema de nuestro trabajo, de qué manera los niños establecen relaciones temporales entre acontecimientos al leer un texto de contenido histórico. A lo largo de la presentación de estos trabajos, haremos algunos comentarios sobre los elementos que aportan a nuestro problema de investigación.

4. CARACTERÍSTICAS DE ESTRUCTURA Y CONTENIDO

El artículo de Mariana Achugar y Mary J. Schleppegrell, "Beyond connectors: The construction of cause in history textbooks" (2005), aborda los recursos lingüísticos que expresan causalidad en textos de historia presentados en manuales escolares de Estados

Unidos. Para estas autoras, el principal desafío que representa para los estudiantes de distintas edades la comprensión de textos históricos es la variedad de recursos lingüísticos utilizados para expresar la causalidad: en ocasiones de manera implícita, o bien, de manera explícita pero dejando implícitos los actores responsables y sus motivaciones. Un supuesto fundamental en su trabajo es que mientras las conjunciones posibilitan la expresión de un rango limitado de significados causales, otros recursos pocas veces considerados, como sustantivos, verbos y preposiciones constituyen un recurso ilimitado para construir la causalidad. En este sentido, entre los recursos lingüísticos que expresan causalidad en los textos históricos escolares, ellas identifican los siguientes: la manera en que el texto está estructurado; el uso particular de conjunciones o nexos causales; el juego entre elementos implícitos y explícitos en el desarrollo de la explicación.

Las autoras señalan dos géneros textuales prototípicos en la enseñanza de la historia: el relato histórico (*historical account*) y la explicación histórica (*explanation*). De manera general, los recursos lingüísticos que marcan una diferencia en la manera en que estos géneros presentan la variedad de factores que son causa de un evento o su resultado, y los participantes que fueron sus agentes son los siguientes:

- Conjunciones, tipos de verbos, sustantivos y preposiciones.
- Las estrategias amplias de organización textual para presentar la información (generalizaciones introductorias, síntesis de conclusión).
- La manera en que las oraciones están vinculadas o yuxtapuestas.

El relato histórico tiene como propósito explicar las principales razones (motivos, causas) de los acontecimientos relatados desde la perspectiva de los actores involucrados. Esencialmente, está construido sobre un modelo narrativo, cronológico, en el que la cadena de causa y efecto es presentada a través de una secuencia de eventos en el tiempo. En este sentido, el encadenamiento causal es construido mediante las motivaciones de actores individuales o colectivos, y los acontecimientos son presentados como consecuencias inevitables de estas motivaciones. Entre los recursos que se utilizan en el relato histórico para expresar causalidad, las autoras identifican los siguientes:

- Conjunciones concesivas (“aunque”, en español) y adversativas, que se relacionan con el juego de “expectativas y contra-expectativas” que ofrece el texto al lector.
- Conjunciones temporales que, en el contexto, implican causalidad.

- Oraciones subordinadas, particularmente oraciones finales (*purpose clauses*) que expresan las intenciones de los sujetos.
- Usos de la perspectiva y la voz narrativas que modalizan la responsabilidad de los actores respecto de los eventos.
- Selecciones léxicas, particularmente de los verbos.

Por su parte, la explicación histórica tiene como propósito la presentación de los factores que contribuyeron a un resultado o las consecuencias que se siguieron de una situación. En este sentido, los acontecimientos son presentados de manera abstracta (“el acuerdo”, “el crecimiento de la industria”) para construir un encadenamiento causal explícito; esto contribuye a presentar de manera clara explicaciones complejas de los fenómenos. Los recursos para presentar la causalidad en este tipo de textos son los siguientes:

- El texto desarrolla explícitamente una explicación sobre las causas de un acontecimiento.
- A nivel estructural, el texto anuncia claramente cuál va a ser el punto a tratar y su estructura organizativa.
- El uso de nominalizaciones es clave en la construcción de explicaciones que presentan y desarrollan interpretaciones causales.
- La nominalización deja implícitos los agentes. Esto es funcional en la medida en que un evento es determinado por una multiplicidad de factores.
- El uso de conectores no necesariamente causales, pero que en el contexto funcionan como tales.
- Yuxtaposición de oraciones con vínculos causales implícitos.
- Uso de verbos de proceso (colapsar, incrementar, comenzar) y el uso de la voz pasiva también permiten eludir la designación de los agentes.

A pesar de que el trabajo de Achugar y Schleppegrell (2005) está centrado en la causalidad como elemento central para describir y clasificar en géneros distintos los textos didácticos de contenido histórico, presenta relevancia para nuestra investigación por la función que desde nuestro punto de vista tiene la causalidad en la organización temporal de los acontecimientos que conforman un proceso histórico. Además, es posible señalar otras tres razones.

- Resalta la importancia de no considerar los marcadores lingüísticos, particularmente las conjunciones temporales y causales, como elemento central de

la organización del contenido del texto: abre la posibilidad de considerar otros recursos lingüísticos y de tomar como referente la propia estructura del texto.

- La distinción entre narración y explicación resulta central en la discusión de Ricoeur sobre el carácter narrativo del conocimiento histórico, la cual presentaremos en el siguiente apartado.
- Algunas de las características que estas autoras señalan para el texto narrativo nos serán útiles para el análisis descriptivo del texto que usamos en nuestra situación experimental.

5. PRINCIPALES DIFICULTADES DE INTERPRETACIÓN

El trabajo de Alejandra Pellicer (1992) sobre el relato que escriben los niños del “descubrimiento de América” a partir de la lectura de algunos textos escolares presenta un panorama sobre las dificultades que plantea la lectura de textos didácticos de contenido histórico a los niños. Con el fin de poner en evidencia y sistematizar estas dificultades, la autora sigue un doble camino. Por una parte, presenta el análisis descriptivo de algunos de los textos relativos a la llegada de Colón al “Nuevo Mundo” que estaban disponibles para los niños en el momento en que se hizo el estudio, para evaluar la posible complejidad de su lectura. Por otra parte, presenta los resultados de una situación experimental cuya consigna consistió en pedir a los niños que escribieran “todo lo que supieran sobre el descubrimiento de América” después de haber leído algunos textos sobre el tema (no todos leyeron los mismos textos) (Pellicer: 1992, p. 10).

Respecto del análisis de los textos, la autora destaca los siguientes rasgos, que pueden representar desafíos para la comprensión de los niños:

- La organización temática del texto: puede seguir una línea cronológica o presentar saltos en la organización temporal.
- El léxico espacial: se utiliza una amplia variedad de términos y expresiones para referir los diferentes lugares en que se desarrolla la historia.
- El léxico temporal: se emplea una amplia variedad de formas para presentar los elementos de localización temporal, como fechas, lapsos de ocurrencia, duraciones, periodos, etc.
- Las aposiciones, que están dadas por al menos dos palabras o frases yuxtapuestas, generalmente sustantivos, que se refieren al mismo objeto con el fin de que la segunda aclare a la primera. Son comunes en los textos de historia para

ampliar la información sobre un personaje, un lugar o, incluso un objeto; pero “pueden dificultar la lectura y entorpecer el proceso de comprensión del texto” (Ibíd., p. 18).

- Las referencias que aseguran la cohesión del texto: sustituciones léxicas, referencias pronominales, elisión de sustantivos. Pueden plantear la dificultad adicional de que en algunos casos son ambivalentes o de que los elementos referidos se encuentran a cierta distancia.
- Los elementos de contenido implícitos que son necesarios para construir el sentido del texto. Esto requiere que los lectores realicen inferencias de distinto tipo, por ejemplo, para dilucidar las relaciones entre elementos de información.

En relación con el tratamiento que hacen los niños de la información histórica en sus escritos, en el siguiente cuadro presentamos algunas de las dificultades señaladas por la autora junto con algunos ejemplos de sus manifestaciones:

Dificultades	Ejemplos
La presentación de datos incorrectos (nombres, fechas).	<ul style="list-style-type: none"> • “Cuando Cristóbal Colón quiso descubrir América fue a pedir ayuda a Elizabeth y a Fernando” • “América se descubrió el 12 de octubre de 1894” • “Los tres barcos: la Niña, La India y la Virgen María”
La forma de conceptualizar el acontecimiento; particularmente, para definir el acontecimiento principal.	<ul style="list-style-type: none"> • “Yo me acuerdo que Cristóbal Colón caminaba y caminaba hasta que llegó a ver unos pajaritos...” • “Cristóbal Colón fue a con el rey a ver si le prestaba dinero para comprar barcos [...] Y se subieron, ahí fueron a la India para comprar la comida y unos cocos más bonitos y bellos...”
La dificultad de representar las ideas de los personajes, en algunos casos contradictorias entre sí.	<ul style="list-style-type: none"> • “Cristóbal Colón creía que la Tierra era plana pero eso no era verdad”. • “La gente creía que la Tierra era cuadrada pero nadie estaba seguro”.

Entre las conclusiones que plantea la autora sobre la comprensión de los niños sobre los contenidos históricos destacan las siguientes:

- El conocimiento de los niños de algunos datos históricos puede ser suficiente para intentar redactar una composición, pero esto no garantiza que el esfuerzo que hacen por dar coherencia a su producción culmine con la narración de una historia veraz.

- Los escritos de los niños manifiestan la necesidad de comprender por qué un acontecimiento se relaciona con otro, más allá de su vínculo cronológico.
- La manera de presentar ciertos acontecimientos en los libros de texto puede provocar que el niño transforme el contenido histórico. Las dificultades lingüísticas que presentan los textos informativos pueden determinar algunas de las transformaciones en las composiciones infantiles.

Otro trabajo que presta atención a las interpretaciones de los niños de un texto histórico es el de Karina Benchimol (2008). Éste es producto de una situación experimental centrada en la indagación de los conocimientos previos de los niños respecto del contenido de un texto específico y tuvo como propósito explorar las posibilidades que tenían de modificar sus interpretaciones mediante la intervención del entrevistador.

La autora también presenta un repertorio de interpretaciones no convencionales referentes a aspectos particulares del texto:

Elementos a interpretar	Interpretaciones no convencionales
Términos empleados en el texto.	El término "mestizaje", definido como "se mezclaron los españoles y los indígenas" es interpretado como "vivieron juntos en el mismo territorio".
Relaciones causales que requieren de conocimientos previos.	La referencia a las epidemias que sufrió la población indígena a la llegada de los españoles es interpretada como consecuencia de los maltratos que sufrieron y no del contagio de infecciones para las que su sistema inmunológico no estaba preparado.
Referencias a la actualidad en un texto histórico referente a otra época.	Los niños no reconocen saltos temporales hacia el presente en la narración: interpretan los elementos de temporalidad como referentes a la misma época de la que habla originalmente el texto.

El panorama que presentan los trabajos de Pellicer (1992) y Benchimol (2008) sobre las interpretaciones que hacen los niños de los textos didácticos de contenido histórico hace posible distinguir entre los problemas de interpretación que son de índole temporal y los que no lo son. De entrada, esto plantea un desafío para nuestra investigación, desde la definición del problema hasta la interpretación de las respuestas de los niños: dilucidar en sus respuestas los aspectos que se relacionan de manera general con la comprensión del texto de los que se refieren de manera específica a la interpretación de las relaciones

temporales. Atender a los primeros implicaría que nuestro objeto de investigación es la comprensión del texto histórico en su conjunto, y no el de la temporalidad.

En síntesis, entre los problemas no temporales que plantea la comprensión del texto están las atribuciones de significado de los elementos léxicos; la interpretación de formas sintácticas particulares, como las aposiciones; la de los elementos cohesivos, especialmente los de referencia nominal; la identificación de las ideas de los personajes y el contraste entre sus puntos de vista.

Por otra parte, es de señalar que estas autoras señalan algunos problemas particulares de interpretación temporal. Por ejemplo, la forma de conceptualizar el acontecimiento; particularmente, para definir el acontecimiento principal; la relevancia de los conocimientos previos de los niños en la restitución de los vínculos causales que posibilitan la reconstrucción del proceso; o la interpretación de elementos léxicos relativos a procesos (como “mestizaje”), que da lugar a interpretaciones temporales distintas.

6. COMPRENSIÓN DE LA TEMPORALIDAD

El trabajo de Xóchitl Olvera (2005) se aproxima al establecimiento de relaciones temporales en la interpretación de textos didácticos de contenido histórico en niños de 8 a 12 años. Ella centra su atención en la interpretación de enunciados específicos en los que se presentan acontecimientos simultáneos mediante las conjunciones temporales “mientras” y “cuando”. Algunos de los enunciados son los siguientes:

- “Mientras Hidalgo y Morelos combatían, en España el pueblo luchaba para expulsar a los franceses que la habían invadido en 1808”.
- “Morelos fue hecho prisionero cuando escoltaba al Congreso camino a Tehuacán.”

La situación experimental tuvo como objetivo obtener dos tipos de respuestas de los niños. Por una parte, la identificación del número de sucesos referidos en cada uno de los fragmentos. Por otra, la interpretación de las relaciones temporales que ahí se expresaban. Respecto de este segundo tipo de respuestas, se esperaba distinguir qué niños establecían la simultaneidad entre los acontecimientos y qué niños consideraban que éstos estaban en secuencia. Además, se buscaba reconocer qué tipo de simultaneidad establecían los niños.

De manera parecida a lo que hace Kriscautzky⁹, Olvera centra el análisis de las respuestas de los niños en los valores temporales que adquieren para los niños los adverbios “mientras” y “cuando”. Sin embargo, sus hallazgos son menos concluyentes:

No siempre el adverbio ayuda a los niños a conferirle el valor de simultaneidad a los sucesos, sino otros [indicadores lingüísticos] como: el orden de enunciación, el contenido semántico de los sucesos, el tema histórico, el sentido semántico de las acciones, etc. [...] Entre lo que se encontró fue que los niños de tercero tienen menos recursos — vinculados a lo textual y a lo extratextual — lingüísticos, históricos, temporales y matemáticos para conceptualizar, coordinar, organizar y manifestar las diferencias de los marcadores textuales entre el par de textos de cada adverbio, y de los cuatro textos en general; y que los de cuarto y sexto tienen más recursos que les permiten diferenciar las características de la simultaneidad expresada en el texto...

(Olvera: 2005, p. 211)

Otro trabajo de Alejandra Pellicer (2006) presenta una indagación sobre las formas en que los niños reconstruyen las relaciones temporales en la interpretación de un texto histórico que resulta cercana a nuestra propia investigación. Entre las cuestiones que se plantea la autora para delimitar su objeto de investigación destacan las siguientes (Pellicer: 2006, pp. 17-18):

- “Cómo los alumnos de educación básica reconstruyen el orden temporal de los procesos sociales (establecimiento de secuencias o simultaneidad de una serie de eventos históricos) a partir de la lectura de un texto.”
- “De qué manera los marcadores lingüísticos relativos al tiempo que están presentes en un texto informativo (adverbios, verbos y léxico temporal) son reconocidos y utilizados por los alumnos como “pistas o elementos” textuales claves para ordenar los acontecimientos.”
- “¿Existe un patrón evolutivo que explique las dificultades (tan mencionadas en la literatura sobre didáctica de la historia) para comprender y restituir la temporalidad de los acontecimientos históricos?”

La situación experimental consistió en la realización de entrevistas a 32 alumnos de 4 grados distintos de educación básica, entre 4o de primaria y 1o de secundaria, 8 de cada grado, en torno a un texto breve seleccionado del libro de Historia de 5o grado. Las preguntas estuvieron centradas en el orden temporal de los acontecimientos narrados y en las pistas que reconocían en el texto para establecerlo. El pasaje utilizado es narrativo, y contiene pocos marcadores temporales textuales. En él se reconocen acontecimientos

⁹ Ver supra., p. 42.

principales que después son detallados en acontecimientos menudos para mostrar su desarrollo; la presencia de relaciones de sucesión y simultaneidad entre los acontecimientos, así como de duraciones diversas.

De manera general, las respuestas de los niños se organizaron progresivamente en 4 categorías, cada una de las cuales implica un avance en la comprensión de la temporalidad al interpretar el texto didáctico de contenido histórico:

- Los eventos son analizados como una secuencia completa. Entre ellos hay una secuencia temporal estricta de acuerdo con el orden de enunciación.
- Los eventos son agrupados en bloques, los cuales son puestos en secuencia; dentro de estos bloques se reconoce la simultaneidad de algunos eventos. Sólo entre pares de eventos se establece la simultaneidad y el orden de enunciación continúa siendo el indicador principal considerado por los niños.
- Los eventos son analizados como dos grandes bloques secuenciados; al interior de los bloques, todos los acontecimientos se reconocen como simultáneos. En este grupo salta a la vista la centración en las fechas y la dificultad de coordinar relaciones de secuencia y simultaneidad.
- Los eventos son analizados como dos grandes bloques de secuencia; al interior de esos bloques los acontecimientos se reconocen tanto en sucesión como en simultaneidad. En el desempeño de los niños se evidencia un avance en dos sentidos:
 - La categoría “duración” es relevante al describir la interpretación de los niños; particularmente en lo que toca a la distinción entre acontecimientos puntuales y durativos, así como al acoplamiento de las duraciones en el establecimiento de la secuencia;
 - Los acontecimientos son entendidos y organizados como “un flujo continuo de procesos paralelos” (p. 24); lo cual se refiere a la aspectualidad de los procesos.

El trabajo de Olvera (2005) pone de relevancia, de forma parecida al análisis de los textos de Achugar y Schleppegrell (2005), que las conjunciones y adverbios temporales constituyen un recurso lingüístico, entre muchos otros, junto con la estructura y las características del contenido semántico, que incide en la organización temporal del relato histórico; y que es necesario considerar esta variedad de elementos para comprender cómo es que los niños reconstruyen las relaciones temporales. Además, la decisión de

preguntar a los niños “cuántos acontecimientos” identifican en un pasaje, apunta hacia la importancia que puede tener el considerar en la investigación la forma en que los niños definen los acontecimientos que conforman el relato para establecer la secuencia temporal.

Finalmente, el trabajo de Pellicer (2006) presenta, al menos, tres aportaciones relevantes a nuestro trabajo de investigación:

- Corrobora que la paulatina descentración respecto del orden de enunciación es un indicador importante para caracterizar el avance de los niños en la interpretación de las relaciones temporales; paralelamente a la consideración creciente de las relaciones de simultaneidad y de la valoración de la duración de los acontecimientos.
- Pone de relieve la noción de aspectualidad¹⁰ como elemento de análisis del texto y de las respuestas de los niños respecto a la duración de los acontecimientos.
- Propone un acercamiento metodológico para analizar y organizar las respuestas de los niños en torno a la organización temporal del relato: agrupar las variadas maneras de organizar temporalmente el contenido del texto en “configuraciones” típicas, en las que predominan ciertas formas de relación temporal.¹¹

A pesar de la relevancia de estos aportes, nos atrevemos a considerar, en este punto a manera de hipótesis, que la aproximación propuesta por Pellicer a la interpretación de las relaciones temporales por parte de los niños puede complementarse en dos sentidos. Por una parte, incorporando al análisis la función que los niños otorgan a la causalidad en el establecimiento de relaciones de secuencia y simultaneidad. Por otra parte, considerando la forma en que los niños definen los acontecimientos que forman parte del relato. De manera preliminar, es posible apuntar que esto incide en dos direcciones: las variaciones en la definición del acontecimiento da lugar a relatos distintos con configuraciones temporales potencialmente divergentes; en segundo lugar, el análisis que los niños hagan

¹⁰ Filinich (2000), siguiendo a Greimas, define la aspectualidad como una “dimensión del discurso que resulta de las operaciones aspectuales”, las cuales pueden referirse al establecimiento de una continuidad espacial o temporal en el contenido de un texto y a la integración de un conjunto de cualidades como características de un actor o personaje. Este conjunto de operaciones (o aspectualización) es definida como un proceso discursivo por medio del cual el enunciador del discurso delega en un “observador” la facultad de transformar las acciones en un proceso continuo o discontinuo y de descomponerlo en fases para focalizar algún momento de su desarrollo (Filinich: 2000, pp. 142-143).

¹¹ Más adelante, en el capítulo IV, describiremos cómo utilizamos esta forma de organizar las respuestas en nuestro propio trabajo.

del desarrollo del acontecimiento se relaciona con la interpretación que hacen de la aspectualidad y, en consecuencia, con la duración que le atribuyen.

G. HISTORIA Y NARRACIÓN

El punto central en el trabajo de Ricoeur es que la narración constituye la configuración discursiva típica en que se organiza el tiempo de la acción humana. Tanto el relato de ficción como el estudio de la historia configuran el sentido temporal de la experiencia vivida por los seres humanos en la medida en que participan de esta forma discursiva. Sin embargo, el carácter narrativo del conocimiento histórico no es evidente, por lo que Ricoeur dedica una parte importante de su obra *Tiempo y narración* a probar el vínculo, las más de las veces indirecto, entre el discurso de la historia y las formas narrativas propias del relato de ficción.

Sus planteamientos resultan relevantes para nuestro trabajo, sobre la interpretación de un texto didáctico de contenido histórico, al menos por tres razones. En primer lugar, ofrece una forma de pensar en el tiempo de las acciones humanas que la distingue de la del tiempo físico. En segundo lugar, circunscribe el problema del tiempo al de su expresión e interpretación en el lenguaje, pensando, además, en el texto y el discurso como las instancias en que éste se manifiesta. En tercer lugar, desde nuestra perspectiva, es posible tomar algunos de sus planteamientos como variables para describir la interpretación temporal que hacen los niños del texto didáctico de contenido histórico.

Hemos dividido este apartado en dos partes: una, relativa al vínculo entre tiempo y narración, y otra, referente al carácter narrativo del conocimiento histórico.

4. NARRACIÓN Y TIEMPO

Uno de los propósitos de la obra de Ricoeur es demostrar “la identidad estructural entre la historiografía y el relato de ficción”, así como la común “exigencia de verdad entre uno u otro modo narrativo”. Esta identidad se relaciona con dos supuestos. Por una parte, la experiencia humana es de carácter temporal. Por otra parte:

El mundo desplegado por toda obra narrativa es siempre un mundo temporal. [...] El tiempo se hace tiempo humano en cuanto se articula de modo narrativo; a su vez, la narración es significativa en la medida en que describe los rasgos de la experiencia temporal.

(Ricoeur: 1995, p. 39)

Para explicar el mecanismo mediante el cual la narración se constituye en la instancia prototípica del tiempo humano, Ricoeur parte de la noción de trama¹² establecida por Aristóteles en *La poética*. Básicamente, retoma dos elementos que el filósofo griego considera centrales en el análisis que hace de la tragedia: la unidad de acción que caracteriza a la trama¹³ y la inclusión en la misma de elementos sorpresivos, azarosos y patéticos que inciden en los cambios de fortuna de los personajes trágicos.

Ricoeur destaca que, para Aristóteles, la trama está compuesta por acontecimientos encadenados causalmente. Además, en ella están presentes elementos “discordantes” como la peripecia (o cambio de fortuna de un personaje), el reconocimiento (el descubrimiento de una verdad insospechada) y la pasión (acción perniciosa o lamentable) que también deben quedar encadenados causalmente al conjunto de acontecimientos que la conforman.¹⁴ De esta manera, el elemento clave de la idea de trama es que sustituye la sucesión “uno después de otro” por la de “uno, causa de otro”, por lo que “componer la trama es ya hacer surgir lo inteligible de lo accidental, lo universal de lo singular, lo necesario o lo verosímil de lo episódico” (Ricoeur. 1995, p. 96). Por lo tanto, la virtud de la trama consiste en hacer inteligible la experiencia humana, al hacer necesarios y verosímiles estos incidentes discordantes (Ibíd., p. 101).

Desde una perspectiva basada en la hermenéutica como corriente filosófica derivada de la fenomenología, Ricoeur busca establecer la relación entre el tiempo y la narración profundizando en la noción de *mímesis* planteada en *La Poética*.¹⁵ Para Ricoeur, la *mímesis* de Aristóteles se refiere fundamentalmente a una “imitación creadora” que se manifiesta en la propia composición de la trama. Sin embargo, él encuentra pistas en la propia *Poética* de una *mímesis* que se refiere al “antes” de la composición poética, relacionada con las características prácticas, éticas y simbólicas del mundo de las acciones humanas. Además, encuentra la referencia a la comprensión y a los sentimientos del espectador o el lector al entrar en contacto con la obra. Señala que “ésta

¹² Con base en Aristóteles, Ricoeur define la trama de una narración como “la disposición de los hechos (y por lo tanto, el encadenamiento de las frases de acción) en la acción constitutiva de la historia narrada” (Ricoeur: 1995, p. 119).

¹³ En *La Poética*, Aristóteles establece: “La tragedia es imitación de una acción entera y perfecta y con una cierta magnitud, porque una cosa puede ser entera y no tener, con todo, magnitud. Está y es entero lo que tenga principio, medio y final.” Además: “El límite natural de la acción es: [...] que en ella pueda trocarse una serie de acontecimientos ordenados por verosimilitud o necesidad (Aristóteles: 1989, pp. 142-143).

¹⁴ Aristóteles señala que “la reproducción imitativa no lo es tan sólo de acción completa sino de lo tremebundo y de lo miserando”, y estos elementos sorpresivos “no lo son superlativamente cuando sobrevienen de manera inesperada”, sino cuando lo hacen “por mutua conexión” con los otros acontecimientos, que “las cosas que de esta manera suceden” (es decir, motivadas causalmente) “causan mayor maravilla que si sucedieran natural o casualmente” (Aristóteles: 1989, p. 145).

¹⁵ Respecto de la *mímesis*, o imitación, Aristóteles establece: “la tragedia es reproducción imitativa no precisamente de los hombres sino de sus acciones” (Aristóteles: 1989, p. 140).

adquiere su verdadera amplitud cuando la obra despliega *un mundo* que el lector hace suyo” (Ricoeur: 1995, p. 111). Esta mimesis se hace presente “después” de la composición de la obra y se relaciona con el mundo cultural en que ésta es interpretada.

De esta forma, Ricoeur plantea la existencia de tres niveles de la mimesis que circunscriben la configuración de una narración (“mimesis I”, “II” y “III”, como los llama) en los cuales están presentes distintos matices de la relación entre esta forma discursiva y el tiempo.

A continuación hablaremos de las dos primeras dimensiones de la mimesis, que, desde nuestra perspectiva, arrojan elementos de reflexión para nuestra indagación sobre la interpretación de la temporalidad en el texto didáctico de contenido histórico. Dejaremos de lado el análisis de mimesis III, que se refiere a la forma en que la narración incide en la experiencia humana del tiempo. Este último nivel de la mimesis constituye, en última instancia, el problema filosófico central que, desde la fenomenología, guía la reflexión de Ricoeur, pero se aparta de la caracterización temporal del discurso narrativo, que constituye nuestra principal preocupación y es el aspecto central de los otros dos niveles.

Respecto de “mimesis I”, Ricoeur postula que “la composición de la trama se enraíza en la pre-comprensión del mundo de la acción: de sus estructuras inteligibles, de sus recursos simbólicos y de su carácter temporal” (Ricoeur: 1995, p. 116). El primer punto de esta “pre-comprensión del mundo de la acción” se refiere a la “competencia” de “identificar la acción por sus rasgos estructurales”, los cuales constituyen una *red conceptual* que permiten distinguirla del campo del movimiento físico. En esta red, lo que “alguien hace” adquiere sentido en relación con los diferentes términos de que la conforman. De esta manera, las acciones:

- Implican *finés* que comprometen a aquel de quien depende la acción y que no se confunden necesariamente con los resultados de la misma.
- Remiten a *motivos* que explican por qué alguien hace o ha hecho algo.
- Tienen *agentes* que hacen y pueden hacer cosas que se consideran como obra suya.
- Se presentan en *circunstancias* que no dependen de los agentes y que condicionan lo que pueden hacer.
- Involucran *interacciones* entre los agentes y otras instancias de acción, que pueden tomar la forma de la cooperación, la competición o la lucha.
- Producen *resultados* que pueden constituir un cambio hacia la felicidad o la desgracia de los agentes.

El segundo punto, los recursos simbólicos de la acción, se relaciona con el hecho de que ésta se encuentra *mediatizada simbólicamente* por la cultura. Es decir, si una acción puede contarse es porque ya está articulada en signos, normas, reglas o, en general, por formas culturales que articulan toda la experiencia. De esta forma, el sistema simbólico dado por el contexto cultural proporciona un *contexto de descripción* para las acciones realizadas, el cual les otorga su primera *legibilidad* (Ibíd., p. 121).

El tercer punto, el carácter propiamente temporal de la comprensión de la acción, se refiere a dos aspectos. En primer lugar, a la orientación temporal de algunas categorías de la acción; por ejemplo, los proyectos se relacionan con el futuro, o las motivaciones vinculan el presente con la experiencia heredada del pasado. En segundo lugar, al modo en que la praxis cotidiana ordena temporalmente las acciones de un pasado a un futuro (ponerse la corbata antes de salir a la calle, como lo ejemplificaba Piaget).

En el nivel de “mímesis II”, para Ricoeur, la construcción de la trama, como *acto configurante*, constituye una instancia de mediación entre la “precomprensión” y la “poscomprensión” del orden de la acción y sus rasgos temporales por tres razones:

En primer lugar, “media entre *acontecimientos* o incidentes individuales y una historia tomada como un todo” (Ibíd., p. 131). Esto se da en una relación recíproca:

Un acontecimiento debe ser más que una ocurrencia singular. Recibe su definición de su contribución al desarrollo de la trama. Por otra parte, una historia debe ser más que una enumeración de acontecimientos en serie; ella debe organizarlos en una totalidad inteligible, de modo que se pueda conocer a cada momento el “tema” de la historia. En resumen: la construcción de la trama es la operación que extrae de la simple sucesión la configuración.

(Ibíd., p. 132)

En segundo lugar, “la construcción de la trama integra juntos factores tan heterogéneos como agentes, fines, medios, interacciones, resultados inesperados, etc.” en una construcción coherente, que sigue ciertas reglas, dadas por una tradición narrativa. En este sentido, Ricoeur destaca la *esquematización* y *tradicionalidad* característica del acto configurante. Es decir, la construcción de la trama se da en el marco de una tradición narrativa en la que es posible reconocer esquemas típicos (géneros) en la configuración de las historias. Si bien estos géneros se renuevan, las tramas son inteligibles y, por tanto, capaces de organizar temporalmente la experiencia humana, en la medida en que “los paradigmas recibidos estructuran las *expectativas* del lector y le ayudan a reconocer la regla formal, el género o el tipo ejemplificados por la historia narrada” (Ibíd., p. 147).

En tercer lugar, la trama es mediadora por poseer caracteres temporales propios, en los cuales identifica dos dimensiones, que se derivan de los puntos anteriores. Por una parte, tiene una dimensión cronológica que se relaciona con el carácter episódico de la narración; es decir, los acontecimientos se siguen unos a otros “de acuerdo con el orden irreversible del tiempo común a los acontecimientos físicos y humanos” (pp. 133-134). Por otra parte, tiene una dimensión no cronológica que se relaciona con la posibilidad de “tomar juntas” las acciones de la historia y transformarlas en una totalidad significativa, en un “tema” reconocible.

5. NARRACIÓN E HISTORIA

Ricoeur postula que el relato histórico y el de ficción poseen una *estructura* narrativa común, que hace posible considerar el ámbito de la narración como un modelo discursivo homogéneo. (Ricoeur: 1999, p. 83). Sin embargo, señala que el carácter narrativo de la historia al que alude no se relaciona con la “historia narrativa” característica de la historiografía del siglo XIX. De hecho, reconoce que los trabajos de los historiadores más recientes se apartan de las formas narrativas canónicas. Pero, señala que “la historia más alejada de la forma narrativa sigue estando vinculada a la comprensión narrativa por un vínculo de derivación” (Ricoeur: 1995, p. 165).

La relevancia que él otorga al carácter narrativo de la historia es que se relaciona con las “condiciones últimas de inteligibilidad” de la disciplina: el conocimiento histórico se apoya de manera importante en la comprensión narrativa y la construcción del tiempo histórico se apoya en el tiempo de la narración y en el de la acción.

Con el fin de establecer los vínculos indirectos entre el conocimiento histórico y el discurso narrativo, Ricoeur realiza un análisis crítico de dos tendencias que han marcado “el alejamiento de la historia moderna respecto de la forma expresamente narrativa” (Ibíd., p. 167): la historiografía francesa contemporánea y la filosofía de la historia de origen anglosajón. En ambos casos, centra su análisis en dos nociones fundamentales del conocimiento histórico: el acontecimiento y la causalidad.

a. LA CAUSALIDAD EN EL CONOCIMIENTO HISTÓRICO

Ricoeur contrasta y valora dos puntos de vista respecto de la causalidad. Por un lado, presenta a los herederos del pensamiento positivista, que postulan la unidad de la ciencia y apoyan que el estudio de la historia no debe diferenciarse en sus métodos de los

seguidos en las ciencias naturales. Por otro lado, revisa los argumentos a favor de una idea narrativa de la explicación histórica: cómo es que el propio acto de narrar, considerado por algunos como una forma ingenua de configurar los contenidos históricos, involucra de manera importante el establecimiento de relaciones causales.

La postura más extrema del positivismo lógico en el estudio de la historia sostiene que “las leyes generales tienen funciones completamente análogas en historia y en las ciencias naturales” (Hempel: 1942, citado por Ricoeur: 1995, p. 195). Desde esta perspectiva, los conceptos de *ley*, *causa* y *explicación* se “recubren”:

Un acontecimiento es explicado cuando es “cubierto” por una ley, y sus antecedentes son llamados legítimamente causas. La idea clave es la de regularidad: siempre que un acontecimiento del tipo C se produce en cierto lugar y en cierto tiempo, otro de un tipo específico E se producirá en un lugar y en un tiempo en relación con los del primero.

(Ibíd., p. 197).

Después de Hempel, los partidarios de este modelo, al que Ricoeur llama “nomológico”, buscaron atenuar la idea de “ley” para ajustarlo al tipo de investigación histórica que efectivamente hacían los historiadores. Por ejemplo, admitieron que las explicaciones ofrecidas por los historiadores no tenían el mismo grado de universalidad y regularidad que las leyes en las ciencias naturales: se trataba, más bien, de correlaciones de alta frecuencia que, incluso, no son invalidadas por los contraejemplos.

Esta debilidad de la idea de ley produjo nuevas reflexiones, en las que aceptaron que “la idea de explicación no implica la de ley” (Ibíd., p. 210) y, más aún, postularon que en el estudio de la historia el análisis causal puede estar orientado por las “conexiones causales singulares” que explican un curso específico de acontecimientos mediante “diagnósticos individuales de causalidad, establecidos por el ejercicio de juicio y justificados independientemente unos de otros” (Ibíd., p. 217).

Entre los argumentos a favor de la historia como narración, es posible señalar dos autores con los que el propio Ricoeur manifiesta una importante coincidencia: Gallie, con su análisis de lo que significa “proseguir una historia narrada” y Mink, con su teoría de la narración como “acto configurante”.

W. B. Gallie postula que toda explicación histórica procede “de algún discurso que tiene ya la forma narrativa” (Ibíd., p. 251):

Las historias que tratan de la unificación o de la desintegración de un imperio, del auge o de la decadencia de una clase, de un movimiento social, de una secta religiosa o de un estilo literario, son narraciones. En este sentido, no es decisiva la diferencia entre individuo y grupo: ya las sagas y las antiguas epopeyas estaban centradas en grupos y no en figuras aisladas. [...] Incluso cuando la historia se apoya en corrientes, tendencias, *trends*, su

unidad orgánica nace del acto de seguir la narración. El *trend* sólo se manifiesta en la sucesión de los acontecimientos que seguimos.

(Ricoeur: 1995, p. 254)

Para este autor, la lectura de las “historias de los historiadores se basa en nuestra capacidad de seguir historias (*stories*), las seguimos de principio a fin y a la luz del desenlace prometido o entrevisto a través de la serie de acontecimientos contingentes” (Ibíd., p. 255). La narración por sí misma posee inteligibilidad debido a que “proseguir una historia es comprender las acciones, los pensamientos y los sentimientos sucesivos en cuanto presentan una dirección particular”. Además, la conclusión de la historia no puede ser anticipada del todo: “más que previsible, una conclusión debe ser aceptable” (Ibíd., p. 252). Es decir, el acto de seguir una historia “se refiere al vínculo principal de la continuidad lógica que existe en toda historia, que une la contingencia y la aceptabilidad” (Ricoeur: 1999, p. 93). En última instancia, la función de la explicación histórica es proporcionar pautas para “seguir la narración” de un curso de historia de manera aceptable.

Otro autor al que Ricoeur cita a favor de la historia como narración es Louis O. Mink y su teoría del “acto configurante”. Este autor caracteriza la comprensión histórica como un “acto de juicio” que permite “tomar juntos” una serie de acontecimientos para aprehenderlos en una visión global. En este sentido, la explicación histórica “no equivale a subsumir hechos bajo leyes”, sino “operar conexiones”, describiendo las “relaciones intrínsecas” de un acontecimiento con otros acontecimientos y situarlo en su contexto histórico (Ricoeur: 1995, p. 261). De esta manera, “es propio del modo configurante el colocar elementos en un complejo único y concreto de relaciones. Es el tipo de comprensión que caracteriza a la operación narrativa.” (Ibíd., p. 265)

Ricoeur señala que, en conjunto estas perspectivas “narrativistas” demuestran con éxito que “narrar ya es explicar”, de una manera que posibilita superar una visión centrada en las intenciones de agentes individuales. Ésta es la postura que sostiene a lo largo de su trabajo:

Si toda narración establece, en virtud de la propia operación de construcción de la trama, una conexión causal, esta construcción es ya una victoria sobre la simple cronología y hace posible la distinción entre la historia y la crónica. [...] Finalmente, si la construcción de la trama integra en una unidad significativa componentes tan heterogéneos como las circunstancias, los cálculos, las acciones, las ayudas y los obstáculos, en una palabra: los resultados, es igualmente posible que la historia tenga en cuenta los resultados indeseados por la acción y produzca, por lo tanto, descripciones distintas de la realizada en términos simplemente intencionales.

(Ibíd., pp. 294-295)

b. EL ACONTECIMIENTO COMO UNIDAD DE ANÁLISIS DE LA HISTORIA

Ricoeur contrasta tres posturas relativas a la noción de acontecimiento histórico: la de los positivistas, la de los historiadores franceses de la “Escuela de los Anales”, y la de quienes sostienen que la historia tiene un carácter narrativo. A partir de este último punto de vista, y buscando una conciliación con los historiadores franceses, Ricoeur postula una visión amplia del acontecimiento que le posibilita establecer el vínculo entre el conocimiento histórico y la narración.

Desde la perspectiva positivista de Hempel, el acontecimiento histórico es la manifestación singular de una hipótesis universal o una regularidad de un tipo determinado (Ricoeur: 1999, p. 85). En este sentido, los acontecimientos históricos no son distintos de los acontecimientos físicos (Ricoeur: 1995, p. 196), por lo que están definidos por dos factores: un conjunto de “condiciones iniciales” y el cumplimiento de una hipótesis universal que, una vez verificada, se constituye en una “ley” (Ricoeur: 1999, p. 86).

Por otra parte, los historiadores franceses de la “Escuela de los Anales” señalan, de manera crítica, tres características del acontecimiento que fueron privilegiadas por los historiadores del siglo XIX (Ricoeur: 1999: pp. 96-97):

- Se trataba de los “grandes acontecimientos” vinculados a las acciones de los “grandes hombres de la historia universal” que son típicos de la historia política, militar, diplomática o eclesiástica. Por ejemplo, en las guerras, los tratados, las bodas reales o los cambios de reino.
- “Los acontecimientos pueden caracterizarse, por tanto, como oscilaciones cortas, rápidas o, por así decirlo, frenéticas”. Desde esta perspectiva es que Braudel considera que los acontecimientos corresponden únicamente a la historia de “corta duración”.
- Los acontecimientos históricos constituyen un “dato” para la investigación histórica. Es decir, “el acontecimiento, en este caso, ha de ser un suceso simple, observable y fácilmente identificable”, independiente de las construcciones o reconstrucciones del historiador (Ricoeur: 1995, p. 171).

Desde esta perspectiva crítica del acontecimiento decimonónico, los historiadores de la “Escuela de los Anales” consideran que “la narración consiste en restituir los acontecimientos al lenguaje de los propios actores y conforme a sus prejuicios” (Ricoeur:

1999, p. 98), por lo que el estudio de la historia debía apartarse de la forma narrativa. Particularmente, Braudel plantea que sólo desde la perspectiva de la corta duración, “la acción puede atribuirse siempre a agentes individuales, autores o víctimas de los acontecimientos”; y que “los cambios más significativos son los cambios puntuales, esos que afectan a la vida de los individuos debido a su brevedad e instantaneidad” (Ricoeur: 1995, p. 179). De ahí que el trabajo del historiador deba alejarse de una perspectiva local para proponer explicaciones sobre los cambios históricos más profundos que sobrepasan los límites de la narración.

En contra de la postura de Braudel respecto de que la narración en historia refleja necesariamente el punto de vista de sus protagonistas, o de la perspectiva positivista de que el acontecimiento es un hecho dado y observable, surge la idea de que el acontecimiento histórico se define en términos de su inclusión en una trama narrativa construida por el historiador. En este sentido, Ricoeur cita a Arthur Danto, quien define la “frase narrativa” como aquella que refiere a dos acontecimientos distintos y separados en el tiempo, pero que describe al primero de ellos (Ricoeur: 1995, pp. 245-246). Un ejemplo utilizado por este autor es el siguiente: “ en 1717 nació el autor de *Le neveu de Rameau*”. En él destaca que el primer acontecimiento, el nacimiento de Diderot, es definido en términos de la obra que realizó posteriormente.

Desde esta perspectiva, el discurso narrativo de la historia se aparta del de la acción cotidiana: el acontecimiento sólo puede ser definido posteriormente a su ocurrencia y como causa de ciertos resultados, los cuales pueden obedecer o no a las intenciones de los agentes. Esto último es relevante porque no ata al historiador a la interpretación teleológica de las acciones humanas.

Por otra parte, la definición de la frase narrativa refuerza la idea de que el acontecimiento es una construcción del historiador:

Una frase narrativa, por tanto, es una de las descripciones posibles de una acción en función de aquellos acontecimientos posteriores que desconocían los agentes y que, en la actualidad, conoce el historiador. [...] Una consecuencia importante de la estructura de las frases narrativas consiste en que podemos cambiar la descripción que hacemos de los acontecimientos pasados en función de lo que sabemos de los futuros.

(Ricoeur: 1999, pp. 90-91)

Una definición más fuerte del acontecimiento como parte de una narración la toma Ricoeur de Paul Veyne. Para este autor, la construcción del historiador es una narración, y, en consecuencia:

la estructuración de la trama es lo que califica a un hecho como histórico: “los hechos sólo existen en y por tramas en las que adquieren la importancia relativa que les impone la lógica humana del drama”. [...] Un acontecimiento histórico no es sólo lo que sucede, sino lo que puede ser narrado o se ha narrado ya en crónicas o leyendas. Además, el historiador no se sentirá desolado por trabajar sólo con documentos parciales: una trama se hace sólo con lo que se sabe; es, por naturaleza, un “conocimiento mutilado”.

(Ricoeur: 1995, p.283).

Ricoeur asume esta postura y la resume como sigue: “los acontecimientos se construyen a la vez que los relatos de los que forman parte” (Ricoeur: 1999, p. 101).

La definición del acontecimiento histórico en términos de su inscripción en una trama tiene implicaciones importantes para Ricoeur, especialmente para establecer un vínculo entre su concepción narrativa de la historia con la perspectiva de las múltiples temporalidades planteadas por Braudel, que restringe la historia narrativa a la corta duración y la caracteriza como constituida por acontecimientos cuyas características son la singularidad, la contingencia y la desviación.

Lo que hace Ricoeur es proponer una interpretación narrativa del trabajo paradigmático y monumental de Braudel sobre la historia del Mediterráneo hasta la época de Felipe II, estructurado sobre las duraciones diversas que él define para el tiempo histórico (corta, media, larga; v. supra, pp. 18-19). Mediante la incorporación de algunos conceptos tendientes a dar un carácter narrativo a los procesos descritos por Braudel (algunos de los cuales retomaremos más adelante), destacando la participación de los agentes humanos en la transformación histórica y los límites temporales que el propio Braudel impone a su descripción, entre otros aspectos (Ricoeur: 1995, pp. 337-353), Ricoeur llega a una definición amplia de acontecimiento:

El acontecimiento no consiste meramente en un suceso. Asimismo, el concepto de “suceso” puede aplicarse tanto al nacimiento, al desarrollo, al declive, a la caída de un imperio, al desarrollo de las tendencias sociales, a la evolución de las instituciones, de las creencias o de las actitudes espirituales como a las acciones importantes de los ‘grandes hombres históricos’. Ha de subrayarse además que las entidades colectivas que estudia la historia económica, social y política sólo son objeto de la historia en la medida en que se individualizan, y que sólo se individualizan en la medida en que *se cuentan* su surgimiento, su desarrollo y su declive.

(Ricoeur: 1999, p. 100).

Desde esta perspectiva, “la larga duración es tan episódica como la corta si la trama es la única medida del acontecimiento” (Ricoeur: 1995, p. 283), especialmente si se sostiene

que “los acontecimientos históricos no difieren radicalmente de los acontecimientos enmarcados por la trama” (Ricoeur: 1995, p. 337).¹⁶

C. LAS ENTIDADES DEL CONOCIMIENTO HISTÓRICO

La reflexión de Ricoeur sobre el carácter narrativo del conocimiento histórico y sus implicaciones temporales lo lleva a plantear algunas variables que inciden en la inteligibilidad de los procesos que describe:

Las categorías específicas de la comprensión histórica han de incluir los siguientes aspectos: los agentes humanos, que son los autores de los acontecimientos; la interpretación que hacen estos agentes de sus acciones a partir de sus motivos; la influencia que ejerce un agente sobre otro, que a su vez tiene en cuenta el significado de la acción del primero; la regulación de estos proyectos mediante normas, así como la regulación de éstas mediante instituciones; la fundación de estas últimas y su sedimentación; y, por último, la continuación, la interrupción o la renovación de los contenidos transmitidos de este modo. En resumen, la transmisión histórica ha de basarse en conceptos diferentes al de sucesión, tal como lo conciben las ciencias de la naturaleza.

(Ricoeur: 1999, p. 152)

Desde nuestra perspectiva, en este pasaje, Ricoeur plantea que las operaciones temporales básicas a las que hemos hecho referencia en el capítulo anterior y al inicio de éste (establecimiento de la secuencia, estimación y acoplamiento de las duraciones, estimación de una métrica temporal) son insuficientes para reflexionar sobre la configuración temporal del relato.

Por otra parte, como mencionamos, Ricoeur introduce algunos conceptos que sirven de mediación entre el análisis del discurso narrativo y el de los procesos históricos. A continuación mencionamos los principales:

- Cuasi personajes. Son las entidades de primer orden que remiten a los agentes de la acción efectiva: pueblos, naciones, civilizaciones. Ricoeur aclara: “por estar compuesta de individuos, toda sociedad se comporta en la escena de la historia como un gran individuo; por eso el historiador puede atribuir a estas entidades singulares la iniciativa de algunos cursos de acciones y la responsabilidad histórica

¹⁶ Un corolario de la plasticidad con que puede ser definido el acontecimiento, y que es relevante para los propósitos de nuestra investigación, se refiere a la aspectualidad de la narración: “Cualquier acontecimiento puede analizarse en sub-acontecimientos o integrarse en un acontecimiento de escala mayor. En este sentido, la diferencia entre término corto medio y largo no es más que el aspecto temporal de la relación de la parte con el todo que domina la explicación en historia.” (Ricoeur: 1995, p. 329).

[...] de ciertos resultados, incluso no buscados intencionalmente” (Ricoeur: 1995, p. 325).

- Entidades de segundo orden. Son fenómenos discontinuos delimitados por el propio historiador; están constituidos por clases, seres genéricos que se toman de las ciencias sociales que se derivan de las entidades de primer orden, a las que individuos agentes han pertenecido y en las que han participado con sus acciones e interacciones. Por ejemplo, el “imperialismo”, que “consiste en ocupar todo el espacio disponible para adquirir el monopolio del poder” (Ricoeur: 1995, pp. 331-332).
- Entidades de tercer orden. Son los conceptos empleados por el historiador para caracterizar periodos, procesos, instituciones, formas de obrar, de sentir o de pensar: “barroco” (como adjetivo para caracterizar producciones culturales de distintas épocas); “Antigüedad clásica”; “Revolución francesa”, etc. (Ricoeur: 1995, p. 333).
- Cuasi trama. La conjunción de los distintos procesos con distintas temporalidades en un todo inteligible que le da orientación y sentido a una explicación histórica. El ejemplo más claro es la interpretación narrativa que hace Ricoeur del trabajo de Braudel sobre el Mediterráneo.
- Cuasi acontecimiento. La noción ampliada de acontecimiento a la que nos referimos más arriba.

6. APORTES Y ALGUNAS HIPÓTESIS

Una posible respuesta a la pregunta que formulamos al final de la Introducción de este trabajo, ¿qué significa establecer relaciones temporales al interpretar un texto didáctico de contenido histórico?, podría reducirse a la consideración de las operaciones básicas que Piaget definió para el tiempo físico. Significaría, desde una perspectiva que más bien resultaría próxima al positivismo de Hempel, poner en secuencia temporal los acontecimientos referidos en el texto, discerniendo cuáles se siguen unos a otros y cuáles son simultáneos; estimando sus duraciones relativas y señalando sus imbricaciones; localizando los acontecimientos en una línea de tiempo absoluta, segmentada por una métrica temporal establecida convencionalmente.

Las tesis centrales del trabajo de Ricoeur (la narración como instancia privilegiada del tiempo de la acción humana; el carácter narrativo del conocimiento histórico) nos

ofrecen la posibilidad de elaborar una nueva formulación de la respuesta que pueda guiar nuestra indagación con los niños; especialmente, si asumimos que el proceso de lectura implica la participación activa del lector en la construcción de un significado atribuible al texto. Desde esta perspectiva, la interpretación de la temporalidad en este tipo de texto (con las operaciones temporales básicas que mencionamos en el párrafo precedente y a cuya discusión dedicamos el primer capítulo) están mediadas por la reconstrucción de una trama narrativa (implícita o explícita en la estructura del texto), en la que la secuencia temporal de acontecimientos está definida por vínculos causales que les dan un sentido global. Dicha trama cumple con las condiciones de ser aceptable y verosímil a pesar de los eventos inesperados que pueda contener. En ella, se pueden integrar de manera coherente los diferentes elementos conceptuales que caracterizan la acción humana (agentes, fines, motivos, circunstancias, interacciones, resultados). En este proceso interpretativo, la reconstrucción de la trama como una totalidad significativa es concomitante a la definición de los acontecimientos que la conforman.

Atendiendo a la perspectiva de Ricoeur, esta reconstrucción narrativa del tiempo histórico a partir de la lectura de un texto requiere que el lector considere como agentes de la acción instancias distintas a los personajes individuales; es decir, los cuasi-personajes: instituciones, colectividades definidas con un diverso nivel de abstracción, o figuras institucionales encarnadas en personajes cuya individualidad es secundaria. Además, que pueda extrapolar la noción de acontecimiento a procesos con duraciones de distinta extensión (cuasi-acontecimiento) y que interprete adecuadamente diversos conceptos propios del conocimiento histórico (entidades de segundo y tercer orden).

H. COMENTARIOS FINALES

El trabajo de Ricoeur sobre el vínculo entre tiempo, narración e historia presenta un par de limitaciones desde la perspectiva de los objetivos de nuestra investigación. Una de ellas es evidente: no es objeto de su interés el desarrollo de los niños en cuanto a la comprensión de la narración como forma discursiva o en relación con la historia como objeto de conocimiento. En cambio, como lo hemos reiterado, indagar cómo los niños avanzan en la interpretación del tiempo al leer cierto género textual es un objetivo central de nuestro trabajo.

La otra limitación se refiere al lugar que Ricoeur otorga al lenguaje en su indagación. Si bien un aspecto central de su reflexión es la narración como forma

discursiva (y en último término, en el lenguaje como instancia en que la experiencia y el mundo se organizan y adquieren inteligibilidad), su interés está puesto en los elementos de contenido que la conforman y en la forma en que éstos se organizan, y no en las características estructurales de un género textual ni en los recursos lingüísticos que en él se utilizan para construir y organizar sus significados temporales.

En función de estas limitaciones es que cobran importancia los aportes de los otros trabajos revisados a lo largo de este capítulo: las variables lingüísticas y textuales que parecen incidir en la interpretación de la temporalidad y, más en general, en la comprensión del texto histórico, así como las miradas que ofrecen sobre el desarrollo de los niños en torno a la temporalidad en el lenguaje.

En el próximo capítulo procuraremos integrar todos estos elementos en una delimitación coherente de nuestro objeto de investigación, a partir de la cual presentaremos las decisiones metodológicas que tomamos para el desarrollo de nuestro trabajo.

III. LA LECTURA DEL TEXTO HISTÓRICO: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y METODOLOGÍA

Pedir a niños y adolescentes que lean un texto de contenido histórico y hacerles preguntas del tipo “¿qué sucedió primero?”, “¿qué sucedió después?”, “¿qué cosas pasaron al mismo tiempo?” plantea desafíos importantes para ellos. Implica reconstruir, de manera concurrente e interrelacionada, el mundo que ahí se presenta, los sucesos que se cuentan, su vinculación causal en un proceso inteligible, su desarrollo en un orden temporal con relaciones de secuencia y simultaneidad y con ciertas duraciones. Esta reconstrucción requiere de la interpretación de una multiplicidad de elementos que están en el texto: su organización gráfica, el uso de palabras y construcciones sintácticas que no son las del habla cotidiana, la información sobre una época que no les tocó vivir, las cosas que no se dicen pero que seguramente se relacionan con el contenido, entre otras. Además, requiere darle un sentido a la propia información temporal que el texto aporta: mediante el orden de presentación, la mención de fechas, siglos y duraciones; el uso de términos que hablan de procesos, etcétera.

Propiciar que el texto que les dimos a leer, las preguntas que les hicimos y el análisis de las variadas y siempre sorprendentes respuestas de los chicos se transformaran en una explicación, lo más sustentada y coherente posible, de cómo reconstruyen el tiempo frente a un texto didáctico de contenido histórico fue el desafío que enfrentamos en nuestro trabajo. En este sentido, el propósito de este capítulo es presentar los principales aspectos que incidieron en el diseño de nuestra investigación: la especificación del problema a partir de los antecedentes revisados en los capítulos anteriores; la propuesta metodológica para la obtención de los datos, y los criterios para seleccionar el texto utilizado en la situación experimental, así como el análisis de sus características.

E. ESPECIFICACIONES DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

De manera general, las preguntas que guiaron nuestra investigación fueron las siguientes:

- ¿Cómo es que los niños construyen la organización temporal de un texto didáctico de contenido histórico? Es decir, ¿cuáles son las unidades que definen como acontecimientos? y ¿cómo las articulan en una secuencia temporal?
- ¿Cuáles son los recursos lingüísticos y de organización textual tomados en cuenta por los niños al construir la temporalidad del texto?

- ¿Existe una pauta evolutiva de la construcción de la temporalidad en este tipo de textos?

Cada una de ellas requiere de una reflexión particular con el fin de clarificar y especificar nuestro objeto de investigación.

1. ¿CÓMO ES QUE LOS NIÑOS CONSTRUYEN LA ORGANIZACIÓN TEMPORAL DE UN TEXTO DIDÁCTICO DE CONTENIDO HISTÓRICO?

La primera pregunta ha dado lugar a otra que hemos tratado de responder en los capítulos anteriores: ¿qué significa que los niños reconstruyan la configuración temporal del texto?

Una primera respuesta la postulamos contrastando algunos trabajos sobre la didáctica de la historia y algunos supuestos epistemológicos de Piaget en su descripción de la adquisición de la noción de tiempo en el niño. El establecimiento de relaciones temporales en la lectura de un texto histórico implica que los sujetos reconstruyan, en un contexto discursivo y referencial específico, el universo social que se transforma y los elementos que lo componen; los espacios en que transcurre esa transformación; los acontecimientos que componen el proceso; las relaciones causales que los vinculan y las propias operaciones de orden y duración que conforman su temporalidad.

Otra respuesta la planteamos a propósito del trabajo de Ricoeur sobre el carácter narrativo del conocimiento histórico. La interpretación de la temporalidad en un texto histórico está mediada por la reconstrucción de una trama narrativa (implícita o explícita en la estructura del texto), en la que la secuencia temporal de acontecimientos está definida por vínculos causales que les dan un sentido global. Dicha trama cumple con las condiciones de ser aceptable y verosímil. En ella, se integran de manera coherente los elementos conceptuales que caracterizan la acción humana (agentes, fines, motivos, circunstancias, interacciones, resultados). La reconstrucción de la trama como una totalidad significativa es concomitante a la definición de los acontecimientos que la conforman. Además, esta reconstrucción narrativa del tiempo histórico requiere que el lector considere como agentes de la acción instancias distintas a los personajes individuales (cuasi-personajes); pueda extrapolar la noción de acontecimiento a procesos con duraciones de distinta extensión (cuasi-acontecimientos); e interprete adecuadamente los conceptos propios del conocimiento histórico (entidades de segundo y tercer orden).

Desde nuestra perspectiva, estos dos planteamientos son compatibles y complementarios. En ambos está presente la consideración de la causalidad en la reconstrucción de la temporalidad y tienen como punto de partida la reconstrucción del universo social representado en el texto y sus transformaciones. La primera formulación tiene como ventaja el considerar una variable básica que no toma en cuenta Ricoeur, pero que es relevante en la caracterización de un universo social: el espacio. La segunda formulación es más precisa en lo que se refiere a los elementos del conocimiento histórico y los organiza en términos de una teoría narrativa.

Estas hipótesis sobre la interpretación de la temporalidad en la lectura de un texto histórico conllevan un desafío importante a la definición de nuestro objeto de estudio: el establecimiento de relaciones temporales está fuertemente vinculado a la interpretación del sentido general del texto. De ahí que nos surja la siguiente pregunta, de carácter metodológico: ¿cómo acotar la investigación hacia los problemas de la interpretación propios de la temporalidad y no extenderse hacia los problemas generales de comprensión del texto didáctico de contenido histórico?

Creemos que es posible atender, en el análisis de las respuestas de los niños, a la variedad de elementos de contenido involucrados en la reconstrucción de la temporalidad sin profundizar en la especificidad de cada uno de ellos y centrando la atención, precisamente, en la forma en que su definición e interrelación con otros elementos inciden en la configuración temporal del conjunto. Es decir, cada uno de los elementos de contenido (los personajes y sus interrelaciones, por ejemplo) podría ser objeto de un análisis específico respecto de cómo son definidos por los niños en sus interpretaciones (distinguen personajes individuales, colectivos o institucionales, qué relaciones les atribuyen, etc.), qué elementos del texto consideran en su definición, si hay alguna pauta de avance en la forma en que proceden, etcétera. Pero, lo que nos interesará resaltar en nuestra investigación es cómo ciertas formas de definir los personajes se relacionan con la forma en que los niños elaboran la configuración temporal del proceso.

De manera específica, consideramos relevante la correlación entre la configuración temporal y la definición de los siguientes elementos de contenido:

- La delimitación de espacios y personajes, tomando en cuenta los elementos conceptuales de la acción, mencionados por Ricoeur.
- La definición de los acontecimientos que conforman el proceso presentado.
- Los vínculos causales entre acontecimientos.

2. ¿CUÁLES SON LOS RECURSOS LINGÜÍSTICOS Y DE ORGANIZACIÓN TEXTUAL TOMADOS EN CUENTA POR LOS NIÑOS AL CONSTRUIR LA TEMPORALIDAD?

Como lo muestran los trabajos de Achugar y Schleppegrell (2005) y Pellicer (1992), los recursos lingüísticos y de organización textual que tienen un valor temporal o causal son variados. Entre otros, es posible recuperar los siguientes: sustantivos o verbos referentes a procesos (“mestizaje”, “conquistar”); adjetivos que califican el estatus temporal de una entidad (“antiguo”, “nuevo”); adverbios o conjunciones temporales que señalan una relación particular (“después”, “mientras”) o la mera yuxtaposición de enunciados cuyo sentido marca una progresión (como en la frase atribuida a Julio César: “vine, vi, vencí”); incluso el uso de oraciones subordinadas, para expresar las intenciones de los personajes tiene, desde una perspectiva teleológica, un significado causal y temporal.

En relación con esta variedad de recursos, los resultados de Olvera (2005) y de Kriscautzky (2000) nos llevan a asumir que centrar la atención en uno solo de estos recursos resulta insuficiente para describir cómo es que los niños interpretan la temporalidad del texto. En este sentido, con la intención de acotar lo más posible la variedad de elementos lingüísticos y textuales considerados, decidimos centrar nuestra atención en los siguientes:

- El orden de enunciación como pauta para definir la secuencia temporal de los acontecimientos.
- Frases adverbiales con un valor temporal, especialmente las que hacen referencia a las fechas de ocurrencia de los acontecimientos y sus duraciones.
- La organización sintáctica de los enunciados textuales como referente para definir los acontecimientos.
- Los recursos de cohesión textual relativos a la identidad de personajes y espacios, particularmente las sustituciones léxicas y pronominales.
- Los vínculos semánticos entre enunciados textuales que definen la coherencia del texto, en la construcción de un sentido global de su contenido.
- La aspectualidad como proceso discursivo que marca las continuidades y los límites en su desarrollo, en el sentido en que define esta noción Filinich (2000) y la utiliza Pellicer (2006) para describir cómo los niños definen la duración de los acontecimientos.

Dos nociones que consideramos relevantes en la definición de la temporalidad del texto, que no tomamos como variables para analizar las respuestas de los niños, pero que influyeron de manera importante en la delimitación de nuestro objeto de estudio son los tiempos verbales y la trama, considerada esta última como superestructura de la narración.

Los tiempos verbales y el aspecto verbal han sido enfocados con atención en investigaciones previas como indicadores de temporalidad (Ferreiro, 1971; Pellicer, 1988; Kriscautzky, 2000). Sin embargo, es posible apreciar que en los textos didácticos de contenido histórico las referencias al presente de la enunciación resultan escasas (en general, se presenta al enunciador como un narrador imparcial que mira de manera distante hacia el pasado), por lo que las fluctuaciones en los tiempos verbales entre pasado, presente y futuro son raras. Con frecuencia, sólo son reconocibles las oposiciones entre el pretérito simple y el copretérito, que marcan principalmente una distinción aspectual entre acciones o situaciones puntuales y durativas. En este sentido, consideramos que puede ser de mayor interés indagar cómo es que los niños reconstruyen la aspectualización de los procesos presentados, al definir la continuidad de los acontecimientos y su duración.

La importante referencia de Ricoeur a la trama como instancia típica de organización temporal nos podría llevar a pensar que vale la pena indagar en qué medida los niños articulan su reconstrucción temporal del texto recurriendo a una forma narrativa canónica: con el planteamiento de una situación inicial que se complica a causa de un conflicto y, en consecuencia, da lugar a una serie de acciones para enfrentarlo, hasta llegar a un resultado, que puede ser dichoso o desgraciado (Casalmiglia y Tusón: 2007, p. 263).¹⁷ Esta relevancia nos llevó a privilegiar la selección de un texto de contenido histórico con estructura narrativa.

¹⁷ Aristóteles divide la trama en “nudo” y “desenlace”: “llamo *nudo* en la tragedia lo que va desde el principio hasta aquella parte última en que se trueca la suerte hacia buena o mala ventura; y *desenlace*, la parte que en la tragedia va desde el comienzo de tal inversión hasta el final” (Aristóteles: 1989, p. 157). El punto de vista del análisis estructural del relato se concreta en Bremond, quien considera que el relato está compuesto por *secuencias*, cada una de las cuales está compuesta por tres *funciones* (acciones o acontecimientos) encadenadas lógicamente de la manera siguiente: dada una situación inicial en equilibrio, una función abre la posibilidad de un proceso (una conducta a observar o un acontecimiento a prever); una segunda función realiza esta virtualidad en forma de conducta o acontecimiento, con lo que la situación inicial se complica y se transforma; la tercera función cierra el proceso en forma de resultado alcanzado, que se manifiesta en una situación final, nuevamente en estado de equilibrio (Bremond: 1996, p. 99; Beristáin: 2001, p. 499). Desde esta perspectiva, la organización triádica de la trama está dada por la posibilidad de concebirla como una *macro-secuencia* que contiene a las secuencias particulares que conforman su desarrollo (a su vez, cada secuencia puede descomponerse en otras sub-secuencias). Finalmente, desde la perspectiva de la lingüística textual, para Van Dijk, en la superestructura narrativa, la trama está compuesta por una sucesión de *episodios*; cada episodio se compone por un *marco*, en el que se describen las circunstancias en que se

Si hacemos caso a los supuestos de Ricoeur, respecto de que la acción humana tiende a estructurarse como relato para ser inteligible y que esto es una “necesidad transcultural” (Ricoeur: 1995, p. 113), esta forma discursiva puede ser más cercana a la experiencia de los niños. En cierta forma, esto se comprueba con el trabajo de Carretero (1999), citado en el primer capítulo (v. *supra*, p. 27), sobre los tipos de agentes que son reconocidos por niños y adolescentes como participantes en un acontecimiento histórico: la mayor parte de la población estudiada centraba su atención en personajes y acciones individuales; sólo los especialistas en historia otorgaban relevancia a personajes institucionales. En este sentido, como mencionan Achugar y Schleppegrell (2005), el texto histórico explicativo tiende a minimizar la existencia de los agentes y a presentar los acontecimientos en un nivel mayor de abstracción. Sin embargo, consideramos necesario que, en otros trabajos, la investigación sobre la comprensión de la temporalidad en textos de contenido histórico también se realice en relación con los textos explicativos.

Por otra parte, las características de la mayor parte de las respuestas de los niños nos llevaron a pensar más en el concepto general de relato propuesto por los estructuralistas franceses que a la noción específica de trama: “todo relato consiste en un discurso que integra una sucesión de acontecimientos de interés humano en la unidad de una misma acción” (Bremond: 1996, p. 102). Donde la “integración en la unidad de acción” se refiere al vínculo causal entre los acontecimientos y a la coherencia global del conjunto, que también interesa a Ricoeur.

3. ¿EXISTE UNA PAUTA EVOLUTIVA DE LA CONSTRUCCIÓN DE LA TEMPORALIDAD EN ESTE TIPO DE TEXTOS?

A lo largo de nuestra presentación hemos asumido que es posible establecer una pauta de avance en las formas en que los niños construyen la organización temporal de un texto didáctico de contenido histórico. Esta idea ha guiado el diseño de la situación experimental y ha constituido el objeto de búsqueda en la interpretación de los resultados. Con base en la revisión de diferentes posturas teóricas y resultados de investigación en los capítulos precedentes, podemos postular algunas hipótesis sobre las líneas que puede seguir este avance.

desarrollan las acciones, y un *suceso* o acción principal del episodio; el *suceso*, a su vez, está compuesto por una serie de acciones cuya característica es la *complicación*; es decir, que conducen hacia una situación inusual o conflictiva, a las que siguen, en consecuencia, una serie de acciones cuya característica principal es que dan *resolución*, exitosa o fallida, a las circunstancias creadas por la complicación (Van Dijk: 1983, pp. 154-157).

Tal como lo muestran los trabajos de Ferreiro (1971) y Pellicer (1988), el orden de enunciación en el texto puede constituir un referente privilegiado de organización temporal, especialmente para los niños menos avanzados. Los más avanzados van a recurrir a otros indicadores de temporalidad para organizar la secuencia, como las relaciones semánticas entre los enunciados o su organización sintáctica.

Los trabajos de Kriscautzky (2000) y Olvera (2005) sugieren que una evidencia del avance de los niños puede estar dada por la aspectualización de las acciones y del proceso narrado. En esos trabajos, centrados en el uso de “mientras” y “cuando” como conjunciones temporales, los niños menos avanzados usan estas palabras para señalar relaciones de simultaneidad puntual. Los más avanzados, tienden a utilizar “mientras” como conjunción temporal para señalar relaciones de simultaneidad durativa. En este sentido, es posible suponer que los niños, conforme avanzan en sus posibilidades de construir la organización temporal del texto de contenido histórico, van a tener más en cuenta la duración de los acontecimientos y el empalme de sus duraciones en lapsos de simultaneidad. Ahora bien, una mayor aspectualización del proceso narrado también supone la posibilidad de establecer “el flujo continuo de los procesos en los relatos” (Flores: 2000, p. 10). Esto nos lleva a suponer la existencia de una línea de avance en la interpretación temporal, que va desde la elaboración de secuencias temporales discontinuas, con límites poco claros entre los acontecimientos, y pocas relaciones de simultaneidad, hasta la construcción de procesos continuos, con límites temporales entre acontecimientos que permitan reconocer la transición y continuidad entre uno y otro, así como las relaciones de simultaneidad durativa.

La revisión de los supuestos epistemológicos de Piaget (1978) sobre la noción de tiempo y la propuesta de Ricoeur (1995 y 1999) sobre la configuración narrativa del tiempo histórico nos ha llevado a asumir que la reconstrucción del universo referencial y la vinculación causal entre los acontecimientos son elementos constituyentes de la organización temporal del relato. En consecuencia, esta construcción requiere de la integración y articulación de diferentes elementos de contenido en el texto. Esto, a su vez, requiere de la interpretación coordinada de múltiples informaciones que el texto provee en sus diferentes niveles de organización (gráfico, sintáctico, semántico).

El trabajo de Chiu, Pellicer y otros autores (1988), sobre la construcción de la referencia en la lectura y la escritura entre niños de segundo a sexto de primaria, puede proporcionarnos una pista acerca de cómo avanzan los niños en la integración de diferentes elementos informativos al interpretar un texto. Al delimitar las identidades de

personajes y objetos mencionados en una narración mediante el establecimiento de relaciones de referencia nominal, los niños más chicos interpretan los diferentes elementos léxicos que aluden a un mismo sujeto como referentes a diferentes instancias, cuya identidad definen a partir de su conocimiento del mundo. Conforme avanzan en sus posibilidades de interpretación, los niños abandonan paulatinamente sus hipótesis extratextuales y dan preeminencia a la información provista por el propio texto. En este sentido, comienzan a concebirlo como un sistema de relaciones de significado que aseguran su unidad y continuidad temática.

Con base en estos resultados es posible postular la siguiente hipótesis: la forma en que los niños organizan temporalmente el contenido del texto se relaciona con la concepción que tienen del mismo como unidad organizada de elementos y relaciones de distinto tipo. En este sentido, los niños menos avanzados podrían considerar el texto como una colección de enunciados sin un vínculo reconocible. Esto podría llevarlos a construir una organización temporal arbitraria, respecto de los indicadores temporales que es posible reconocer en el texto, e inestable, respecto de la congruencia de sus propias respuestas a lo largo de la entrevista. En cambio, los niños más avanzados podrían atribuir al texto una unidad de sentido y una coherencia que articula sus distintos elementos. En este caso, la organización temporal estaría fuertemente relacionada con la propia coherencia del texto.

F. METODOLOGÍA EMPLEADA PARA LA OBTENCIÓN DE LOS DATOS

Con el fin de investigar cómo es que los niños interpretan la organización temporal de un texto didáctico de contenido histórico, entrevistamos de manera individual a 30 niños pertenecientes a 3 grupos de edad entre los 9 y los 14 años. Las entrevistas estuvieron centradas en la lectura de un texto breve, adaptado de un manual escolar para primaria. Durante la entrevista, leímos el texto en voz alta mientras el niño seguía la lectura en silencio; a continuación, les planteamos preguntas sobre el contenido general del texto. Después, de manera parecida, releímos el texto, párrafo por párrafo, deteniéndonos en cada uno para hacerles preguntas puntuales sobre su contenido y organización temporal.¹⁸ Al final, les pedimos nuevamente que hicieran una recapitulación global del

¹⁸ Por las características del texto utilizado, que presentaba una fuerte imbricación en el contenido de dos párrafos consecutivos, hubo un momento de la entrevista en que pedimos a los niños hacer una integración de los mismos, después de analizarlos por separado.

contenido del texto, centrando su atención en la secuencia temporal de los principales acontecimientos.

Los criterios para definir la población estudiada, en cuanto a su rango de edad se relacionan con la delimitación de los límites inferior y superior, y con la distancia entre las edades de los niños con el fin de conformar grupos de contraste. En cuanto a los niños más chicos, nuestro criterio original fue que dominaran el principio alfabético y pudieran leer el texto por sí mismos, por lo que realizamos entrevistas exploratorias con niños de 7 y 8 años. Sin embargo, los desafíos que enfrentaban para construir una interpretación articulada del texto seleccionado hacían muy difícil centrar la atención en los problemas específicamente temporales. De ahí, que optamos por la edad de 9 años como límite inferior de nuestra muestra.

Por otra parte, los resultados presentados por autores como Carretero señalaban que los adolescentes todavía no consolidaban la comprensión del tiempo histórico, por lo que nos preguntamos de qué manera los chicos de secundaria construían la organización temporal de un texto escrito para el nivel primaria. Con la intención de que el texto no fuera demasiado sencillo para los adolescentes de 3º de secundaria (con un rango de edad de 14 a 15 años) y de no alejarnos demasiado de los niños más chicos, decidimos centrar nuestra atención en chicos de 2º grado (de 13 a 14 años). Finalmente, consideramos la conveniencia de que los niveles de edad guardaran suficiente distancia entre sí, de manera que las respuestas de los niños fueran lo suficientemente contrastantes para identificar alguna pauta en su avance.

De acuerdo con los criterios anteriores, la población estudiada quedó distribuida como se muestra en el siguiente cuadro:

Rango de edad	Edad promedio	Escolaridad	No. de sujetos entrevistados
9 a 10 años	9 años, 7 meses	4º de primaria	10
11 a 12 años	11 años, 9 meses	6º de primaria	10
13 a 14 años	13 años, 10 meses	2º de secundaria	10

Las 30 entrevistas se llevaron a cabo en dos escuelas públicas, una primaria y una secundaria, ubicadas en una colonia popular de la delegación Iztacalco, al oriente de la Ciudad de México, a lo largo del mes de enero de 2006.

En entrevistas exploratorias previas ensayamos diversas modalidades de lectura: en algunos intentos, los niños leían el texto en voz alta, en otros, lo leían por sí mismos en silencio, y después procedíamos a plantearles las preguntas sobre el texto. En el primer caso, se hizo evidente que la calidad de la oralización realizada por los niños no constituía un indicador de la comprensión del texto y que, en cambio, se preocupaban enormemente por “leer bien” ante un adulto desconocido para ellos, por lo que su atención en el contenido del texto se veía mermada. En el segundo caso, nos dimos cuenta que el entorno escolar en que realizamos las entrevistas proveía de numerosos distractores a los niños y que éstos, además, no solían mostrar evidencias sobre cómo la habían realizado: si habían prestado atención a todo el texto o sólo a unas partes. Además, en ambos casos nos percatamos de que no bastaba una sola lectura para que los niños reflexionaran sobre los elementos de contenido particulares del texto y manifestaran su interpretación sobre los recursos lingüísticos y de organización textual que presentaba. De ahí que optáramos por leer el texto en voz alta para ellos, como una manera de orientar el acto de lectura, y de releerlo, párrafo por párrafo, antes de plantear preguntas específicas. Además, propiciamos que todo el tiempo de la entrevista tuvieran el texto frente a sí y lo consultaran cuantas veces lo consideraran necesario.

Las preguntas que les planteamos a los niños estuvieron orientadas por los siguientes propósitos:

- Construcción del contenido global del texto y de cada pasaje (¿qué cosas se cuentan?).
- Identificación de los personajes: establecimiento de su identidad y relaciones con otros personajes; de las acciones realizadas por ellos y sus espacios de acción.
- Identificación de los espacios en que transcurre la acción y las relaciones entre ellos.
- Construcción de vínculos semánticos entre los enunciados del texto (¿cómo se relaciona lo que se dice en este pasaje con lo que se dice en este otro?).
- Elaboración de la organización temporal: relaciones de secuencia y simultaneidad entre los acontecimientos; estimación y comparación de duraciones.

Estas preguntas estuvieron contextualizadas a las características particulares de cada pasaje, a la interpretación de sus enunciados específicos, a la indagación sobre el léxico utilizado y a la construcción articulada del sentido del texto, tomando en cuenta los aspectos que podían ser problemáticos.

Constantemente, a lo largo de la entrevista, pedimos a los niños que justificaran sus respuestas en dos sentidos: que señalaran los elementos del texto que tomaban en cuenta y que explicaran cómo los estaban comprendiendo. Además, procuramos que contrastaran las respuestas que recién daban a una pregunta específica con otras anteriores, referentes a un mismo aspecto del texto, especialmente si se trataba de versiones complementarias, divergentes o contradictorias, en relación con algún contenido del texto.

Los criterios que seguimos para la selección del texto se relacionan, de manera preponderante, con los elementos de contenido, los recursos lingüísticos y de organización textual ligados a la temporalidad que fueron objeto de nuestra reflexión a lo largo de la definición del objeto de investigación. De esta manera, procuramos elegir uno con estructura narrativa, en cuyo relato participaran actores colectivos e institucionales junto con personajes individuales; que involucrara acontecimientos de distinta duración, vinculados causalmente de manera reconocible, entre los que hubiera relaciones de secuencia y simultaneidad expresadas por una variedad de recursos lingüísticos y de organización textual, y en el que se presentara información temporal expresada mediante fechas. Además, consideramos que el texto debía formar parte de los materiales didácticos de circulación universal en México, con el fin de asegurar su representatividad respecto de los textos de historia que leen habitualmente los alumnos de educación básica, y que debía resultar desafiante para los niños y adolescentes de las edades consideradas en la muestra.

En el siguiente apartado presentamos un análisis de las características del texto seleccionado.

G. EL TEXTO UTILIZADO

En las entrevistas exploratorias utilizamos pasajes del Libro de Texto Gratuito *Historia. Quinto grado*, elaborado por la Secretaría de Educación Pública de México y de uso obligatorio en todas las escuelas del país, desde 1994 hasta 2010. Las modificaciones que realizamos en ellos fueron mínimas, y tuvieron el objetivo de asegurar la unidad de contenido.¹⁹

¹⁹ El libro de historia tomado como referencia está organizado como un relato continuo, en el que el inicio de un capítulo, o de un apartado dentro de un capítulo, hace referencia a contenidos previos del libro.

Para la realización de las entrevistas definitivas elaboramos un texto original. El objetivo fue controlar los recursos lingüísticos y las formas de organización discursiva que incidían en la temporalidad y sobre los que nos interesaba observar la respuesta de los niños. Además, era relevante para nuestros propósitos que tuviera la estructura canónica de un relato. Con el fin de no apartarnos del lenguaje y los contenidos del libro de texto utilizado originalmente, tomamos como base para el nuevo texto dos pasajes del mismo libro sobre dos aspectos de un mismo periodo de la historia de México (SEP: 1994, pp. 155 y 162). Esto nos permitió, además, presentar acontecimientos en simultaneidad.

El texto es el siguiente:²⁰

El virreinato de la Nueva España

La conquista de México-Tenochtitlan fue realizada por los españoles entre 1519 y 1521. En los años siguientes, los antiguos territorios mexicas fueron gobernados por el jefe de la expedición, Hernán Cortés.

El rey de España necesitaba administradores ordenados y obedientes para organizar la explotación de los recursos naturales y la fuerza de trabajo de las tierras conquistadas. Pero Hernán Cortés y sus colaboradores eran ambiciosos y cometían numerosos abusos; por eso, el monarca decidió nombrar a un grupo de cinco funcionarios, denominado Audiencia, para gobernar lo que se llamó la Nueva España.

La Audiencia creó nuevos problemas, por lo que el rey decidió nombrar a un representante directo de la monarquía que gobernaría con el título de virrey. Don Antonio de Mendoza fue la primera persona en ocupar el cargo, en 1535. El nuevo virrey tuvo la responsabilidad de aplicar las leyes españolas, cobrar impuestos, mantener el orden y proteger la actividad económica.

El virreinato duró cerca de 300 años, en los que hubo 63 virreyes. El último de ellos, don Juan O'Donojú, firmó los tratados en los que se reconocía la independencia de México en 1821.

4. ORGANIZACIÓN NARRATIVA

En el texto es posible reconocer la estructura canónica de un relato. Inicia con el planteamiento de una situación en la que se da un conflicto o un objeto de búsqueda; a continuación se desarrolla una serie de acontecimientos en los que se trata de dar solución al problema planteado, y, finalmente, se presenta un desenlace en el que éste es resuelto o en el que se pone de manifiesto el fracaso de las tentativas de solución. La situación inicial está dada por la conquista de México-Tenochtitlan y el consiguiente dominio de los territorios mexicas mediante el gobierno de Hernán Cortés. La

²⁰ En el anexo se presenta el texto con el formato utilizado durante las entrevistas.

complicación se da con el conflicto entre los intereses del rey de España y la actuación como gobernante del conquistador: la Corona española (personificada en el rey) desea establecer una forma de organización estable que posibilite la explotación y aprovechamiento de los recursos, mientras Hernán Cortés busca su propio enriquecimiento. Esto da lugar, como búsqueda de solución, a las decisiones del rey sobre nombrar y destituir gobernantes, hasta dar con los que cumplan sus expectativas. El desenlace está dado por la estabilidad con la que los virreyes ejercen sus funciones — de manera acorde a los intereses de la Corona — y que hace posible que esta forma de organización política se extienda a lo largo de 300 años, hasta la Independencia de México.

Es posible distinguir tres episodios principales en este desarrollo narrativo. El primero corresponde a la conquista de México-Tenochtitlan y su resultado, el gobierno de Hernán Cortés. El segundo episodio se refiere a las tentativas fallidas del rey de España por conseguir que los gobernantes de la Nueva España, Hernán Cortés y la Audiencia, actúen conforme a los intereses de la Corona. El tercero, que da título al texto, abarca los sucesivos gobiernos de los virreyes durante trescientos años.

Cada uno de estos episodios corresponden a pasajes específicos del texto y cumplen, de manera explícita o implícita, con la estructura canónica de tres partes señalada por Van Dijk y Bremond: situación inicial, complicación y resolución.

El primer episodio se localiza en el primer párrafo, y marca la transición entre una situación inicial que permanece implícita, el dominio mexica sobre una parte de lo que ahora es México, y el dominio de los españoles sobre los pueblos indígenas por medio de una conquista. El énfasis de la narración recae en estos dos acontecimientos: la conquista y el gobierno que da inicio a la dominación española.

El segundo episodio se localiza en el segundo párrafo y el primer periodo del tercero. Se caracteriza por el conflicto entre los intereses del rey de España y los primeros gobernantes de la Nueva España, Hernán Cortés y la Audiencia. En este sentido, está compuesto por dos episodios particulares en los que es reconocible, de manera sucesiva, la estructura canónica de la narración: en cada caso, la situación inicial está dada por el gobierno de uno de estos personajes; la complicación es causada por los abusos o problemas que ocasionan a los intereses del rey; como resultado, éste los destituye y nombra nuevos gobernantes.

El tercer episodio abarca desde el segundo periodo del tercer párrafo hasta el final del texto, y marca la transición entre el gobierno de los virreyes, como organización

política estable que adopta la dominación española en la Nueva España, y el surgimiento de México como país independiente. Este resultado permanece implícito y el énfasis del texto recae, sobre todo, en la situación inicial, dada por la sucesión de virreyes, y su término, la firma de los tratados de independencia.²¹

5. PERSONAJES Y ESPACIOS

La construcción del universo de personajes que participan en el relato y de los espacios en que se desarrolla la acción plantea una variedad de problemas en la interpretación de este texto. Algunos de ellos se refieren a la información que se asume es conocida por el lector sobre la identidad de los personajes y las relaciones entre ellos, o sobre la localización geográfica de los espacios y el carácter de sus vínculos sociopolíticos. Otros tienen que ver con la multiplicidad de elementos léxicos utilizados para referirse a los espacios y personajes y las implicaciones semánticas que adquiere esta variedad.

Entre los supuestos asumidos en el texto sobre los personajes y sus acciones está la cohesión como colectividad de “los españoles”: Hernán Cortés formaba parte de ellos, así como quienes lo apoyaron en la expedición de conquista y en su gobierno. Todos ellos le debían obediencia al rey de España y los sucesivos gobernadores de la Nueva España, incluyendo la Audiencia y los virreyes, también eran españoles.

Otro supuesto relevante, pero insospechado para muchos niños, se refiere a la identidad de los espacios y su vínculo sociopolítico. Por una parte, la distinción entre España y el espacio que ahora es México no formaba parte de su conocimiento geográfico y, por otra, la posibilidad de que un país domine a otro, cada uno con sus propios gobernantes, pero los del país colonizado sometidos a los del colonizador, también escapaba a su conocimiento de las organizaciones políticas. La posibilidad de restituir estas relaciones por el lector puede tener incidencia en la construcción de la temporalidad: ¿cómo es que los gobiernos de la Nueva España sean sucesivos, si hay una instancia de gobierno (cuya área de acción no es clara) que es simultánea a ellos?

Por sí misma, la variedad de elementos léxicos que se refieren a un mismo espacio o a un mismo personaje es susceptible de representar una dificultad para la lectura. Para los niños entrevistados no resultó trivial reconocer que “el rey de España” y “el monarca” son el mismo personaje, o que la frase “las tierras conquistadas”, del

²¹ En lo sucesivo, para referirnos de manera abreviada a los episodios que conforman el relato presentado en este texto, utilizamos la siguiente notación: “conquista-Hernán Cortés” (“C-HC”) al primero; “Hernán Cortés-Audiencia” (“HC-A”) al segundo, y “virreinato” (“VTO”) al tercero.

segundo párrafo, alude a “México-Tenochtitlan” y “los territorios mexicas”, del primero. Como lo menciona Pellicer (1992), incluso en el caso de las aposiciones, cuya función es la de aclarar o especificar la identidad de una instancia, la referencia puede resultar opaca, y algunos niños perdieron de vista que “el jefe de la expedición” no era otro que “Hernán Cortés” y que “la Audiencia” estaba conformada por los “cinco funcionarios” recién nombrados por el monarca.

La presencia de estas variaciones no sólo cumple una función estilística, la de evitar que el lenguaje del texto sea repetitivo y engorroso. También incorpora matices informativos de distinta índole. En el caso de los personajes, sobre su pertenencia a una colectividad, la función que desempeñan en un proceso, o el carácter institucional de su figura. En el caso de los espacios, a lo largo del texto se va marcando la transformación temporal a la que se ve sometida su delimitación.

En cuanto a los personajes, un caso notorio es el de don Antonio de Mendoza. En la variedad de elecciones léxicas asociadas a este personaje es reconocible un distinto nivel de abstracción en su definición: se transita por el nombre de una persona individual (“Antonio de Mendoza”), al de una persona que ocupa un lugar institucional (“el nuevo virrey”), al de la función que cumple ese lugar institucional (“un representante directo de la monarquía”), hasta llegar al lugar institucional “despojado” de la persona (“el título de virrey”, el “cargo”). Esta distinción entre la definición individual y abstracta de un personaje se relaciona con lo que Ricoeur llama los cuasi-personajes: son agentes de la acción que escapan a la definición de los personajes individuales recurrentes en la literatura de ficción. Puede tratarse de colectividades, instituciones o, como lo acabamos de ver, de figuras institucionales en las que la individualidad de quienes las encarnan es secundaria,²² como el virrey o el propio rey de España.

La referencia a cuasi-personajes en el texto de contenido histórico tiene repercusiones importantes en su conformación temporal. Referirse de manera abstracta al “rey de España”, como sucede en el texto, le da un carácter de permanencia frente a los otros personajes, distinto que si se hiciera referencia a monarcas específicos (Carlos I o Felipe II, por ejemplo): antecede y sobrevive a los demás personajes, incluso durante los 300 años del virreinato. De esta manera, sus deseos y objetivos se identifican con los de la Corona Española y también son perdurables.

²² Incluso, en relación con estos cuasi-personajes, el texto menciona “extensiones” de ellos hacia un periodo de la historia de México (“el *virreinato* de la Nueva España”) y hacia una forma de organización política (“la *monarquía*”). Estos términos marcan la vinculación entre los cuasi-personajes y las “entidades de segundo orden” mencionadas por Ricoeur.

En cuanto a los espacios en que se desarrolla la acción, las denominaciones que recibe lo que actualmente es el territorio de México proporcionan indicios sobre su transformación a lo largo del tiempo. De la referencia a la ciudad de México-Tenochtitlan, cuya conquista marca el inicio de la dominación española, el gobierno de Hernán Cortés se extiende a “los antiguos territorios mexicas”. Esta denominación hace referencia a lo que le antecedió: quiénes dominaban esa área y la duración con que lo hicieron (esa es la relevancia del adjetivo “antiguos”). En cambio, en el segundo párrafo, se hace referencia a “las tierras conquistadas”: ya no se trata de quienes ocuparon antes ese territorio, sino su nuevo estatus de posesión española, el cual se refuerza con la nueva denominación que le asigna la Corona Española al final de ese párrafo (“lo que se llamó la Nueva España”). Finalmente, la última frase del texto (“la independencia de México”) alude ya al país moderno que en ese momento surge.

6. RECURSOS DE ORGANIZACIÓN TEMPORAL

En algunos pasajes, principalmente al inicio y al final del texto, el orden temporal en el relato corresponde al orden de enunciación. Cuando esto es así, además del orden de enunciación están presentes otros indicadores de temporalidad:

- Frases u oraciones adverbiales que aportan información temporal, ya sea en forma de fechas (“entre 1519 y 1521”; “en 1535”; “en 1821”), duraciones en unidades métricas (“cerca de 300 años”) o cantidad de incidencias de un tipo de acontecimiento (“en los que hubo 63 virreyes”).
- Al menos una frase adverbial que funciona como marcador discursivo temporal²³: “en los años siguientes”.
- Marcadores discursivos de causalidad que en el contexto adquieren un valor temporal: “por eso”; “por lo que”.
- Adjetivos o sustantivos con valor temporal: “nuevos problemas”; “el nuevo virrey”; “el último de ellos”.²⁴

²³ Reconocemos como marcadores discursivos aquellas “partículas [que] pasan a cumplir un papel externo a la función predicativa (la que vincula al sujeto y al predicado — y a éste con sus elementos — como miembros fundamentales de la oración), bien porque enfocan — ‘dan fuerza o vigor’ [...] — a toda la oración [...] o a alguno de sus elementos [...], bien porque afectan o ponen en relación a entidades que no entran propiamente dentro del marco de la oración, ya sea porque éstas se refieren a lo dicho previamente a la propia oración en la que comparecen (*‘sin embargo, tiene razón’*), ya sea porque apuntan a lo que se va a decir (*‘claro, usted no es el padre de María’*) o ya sea porque señalan al hablante [...] o al interlocutor.” (Martin: 1998, pp. 19-20).

En otros pasajes, el segundo párrafo y el inicio del tercero, la narración de acontecimientos en simultaneidad altera drásticamente la correspondencia lineal entre el orden temporal y el orden de enunciación. De hecho, es posible apreciar en este pasaje (correspondiente al episodio HC-A) una variación importante en la organización discursiva y en el uso de recursos lingüísticos y textuales que expresan temporalidad, respecto de lo que es posible observar en el primer párrafo (correspondiente al episodio C-HC) y en el pasaje que va del segundo periodo del tercer párrafo hasta el final del texto (episodio VTO).

Las características comunes de estos pasajes situados en los extremos del texto posibilitan un análisis conjunto de su organización temporal, distinto al del pasaje correspondiente al episodio central. A continuación presentamos un análisis diferenciado de estas partes del texto. Hemos denominado “Caso 1” de organización temporal a los pasajes correspondientes a los episodios C-HC y VTO, y “Caso 2”, al pasaje correspondiente al episodio HC-A.

a. CASO 1: ORGANIZACIÓN TEMPORAL DE LOS EPISODIOS C-HC Y VTO

La interpretación convencional de los pasajes correspondientes a estos episodios implica la elaboración de una secuencia consecutiva de acontecimientos, acorde con el orden de enunciación. En el primer caso, se trata de la conquista de México-Tenochtitlan seguida del gobierno de Hernán Cortés sobre los territorios mexicas. En el segundo caso, se trata de la secuencia de los 63 virreyes que conforman el virreinato y la firma de los tratados de independencia.

En estos pasajes es recurrente la presencia de información temporal explícita. De hecho, todas las frases adverbiales, adjetivos y sustantivos con valor temporal que mencionamos en el apartado anterior se concentran en estas partes del texto. Esto se relaciona con el establecimiento, más o menos riguroso, de límites entre acontecimientos:

- El término de la conquista de México-Tenochtitlan (en 1521) se relaciona con el inicio del gobierno de Hernán Cortés (“en los años siguientes”).

²⁴ Como mencionamos más arriba, en la frase “los *antiguos* territorios mexicas”, el adjetivo sugiere una retrospectiva a la situación anterior a los acontecimientos narrados (*analepsis* en términos de Genette; cfr. Beristáin: 2001, p. 38; Filinich: 1999, p. 51), por lo que, como indicador de temporalidad, no contribuye a la correspondencia entre progresión del relato y el orden de enunciación.

- El nombramiento del primer virrey implica el término del gobierno de la Audiencia (en 1535) y marca el inicio del virreinato.
- El término del gobierno de un virrey implica el inicio del gobierno del siguiente.
- La firma de los tratados en que se reconocía la independencia de México (en 1821) implica el término del gobierno de Juan O'Donojú y del virreinato.

El énfasis en el establecimiento de límites temporales entre acontecimientos en esta parte del texto concuerda con el predominio de formas verbales correspondientes al pretérito simple. Esto corresponde a una perspectiva aspectual perfectiva, en la que las acciones están contempladas como concluidas y, según Flores, integradas más en una cronología que en la presentación de un proceso continuo (Flores: 2000, pp. 9-35). Es decir, el énfasis de estos pasajes está más en la secuencia temporal estricta que en la vinculación causal entre los acontecimientos y la descripción de su desarrollo interno. Como veremos más adelante, esta presentación de la temporalidad contrasta con la del pasaje correspondiente al episodio HC-A y obedece a lo que desde nuestra perspectiva constituye el propósito central del texto: explicar el proceso mediante el cual el virreinato se instituyó como forma de organización política estable durante los tres siglos de dominación española en lo que ahora es México.

A pesar de estas coincidencias en la organización temporal de estos pasajes, nos parece relevante apuntar una diferencia significativa, relativa a la correlación que es posible establecer entre los enunciados del texto y los acontecimientos del relato, que planteó diferentes problemas de interpretación a los niños entrevistados. Básicamente, en el primer párrafo (episodio C-HC) se presentan dos oraciones que corresponden a dos acontecimientos consecutivos del relato. En este sentido, la delimitación de unidades sintáctico-semánticas, a partir de los enunciados del pasaje, juega un papel central en la definición de los acontecimientos y en el establecimiento de la secuencia.²⁵ En cambio, la correlación entre enunciados y acontecimientos es menos directa en los dos últimos párrafos (episodio VTO), particularmente, por el diverso nivel de generalidad con que estos últimos son presentados:

- En el tercer párrafo, básicamente se hace referencia al gobierno del primer virrey con cierto detalle: su nombramiento por parte del rey de España, la identidad del personaje que ocupa el cargo, las acciones específicas que lleva a cabo como gobernante.

²⁵ Particularmente, el uso de la voz pasiva en este párrafo representó un problema de interpretación para los niños más chicos.

- La primera oración del cuarto párrafo se refiere al proceso en su conjunto (el virreinato), su duración y los elementos que lo componen: la sucesión de virreyes. La información dada en el párrafo anterior y la contenida en lo que sigue del párrafo está subordinada semánticamente a la mencionada en esta oración.
- La última oración del párrafo refiere una acción específica del último virrey de la secuencia: la firma de los tratados de independencia.²⁶

b. CASO 2: ORGANIZACIÓN TEMPORAL DEL EPISODIO HC-A

La interpretación convencional del pasaje correspondiente a este episodio involucra un conjunto de discordancias entre el orden de enunciación y el orden temporal del relato. Entre estas anacronías, en términos de Genette²⁷, destacan las siguientes:

- El primer periodo del segundo párrafo refiere una situación que es consecuencia directa de la conquista de México-Tenochtitlan, por lo que puede considerarse simultánea al gobierno de Hernán Cortés.
- Los abusos cometidos por Hernán Cortés y sus colaboradores son contemporáneos a su gobierno.
- De manera parecida, los problemas causados por la Audiencia ocurren durante su acción como instancia gobernante.

Estas anacronías implican relaciones de simultaneidad durativa entre los acontecimientos. Destacan la propia acción de gobierno del rey de España y sus expectativas respecto de explotación y organización de las tierras conquistadas, que tienen continuidad a lo largo de todo el proceso que se narra: la necesidad del rey de España de “administradores ordenados y obedientes” es lo que condiciona la selección y sucesión de gobernantes, así como las acciones particulares que éstos llevan a cabo.

Entre los recursos lingüísticos y textuales que marcan la temporalidad del pasaje destacan los siguientes: la ausencia de información temporal explícita, la presencia de marcadores discursivos que denotan finalidad y causalidad (“para”, “por eso”, “por lo que”)

²⁶ Adicionalmente, en estos dos últimos párrafos queda una cuestión implícita sobre el desarrollo de los acontecimientos: las acciones que se atribuyen al primer virrey, al término del tercer párrafo, deben ser atribuidas de manera general al conjunto de los virreyes, como elementos constitutivos de su función como gobernantes.

²⁷ Cfr. Beristáin: 2001, p. 38; Filinich: 1999, p. 51.

y la alternancia de formas verbales en pretérito simple y copretérito, relacionada con la presentación de acontecimientos puntuales y durativos.

Como en los pasajes correspondientes a los otros episodios, en éste, el uso de los tiempos verbales se relaciona con una aspectualización particular del discurso. En este sentido, es posible identificar en este pasaje cuatro incidencias en el uso del pretérito simple. Tres de ellas se refieren a actos con una reconocible dimensión temporal mínima: dar nombre a algo (“lo que se llamó la Nueva España”) y tomar decisiones sobre la asignación de un cargo: “el rey / el monarca decidió nombrar...”. La cuarta incidencia presenta un carácter aspectual incoativo, dado por el valor semántico del verbo “crear”: “la Audiencia *creó* nuevos problemas”. Es decir, en contraste con los otros pasajes del texto, donde el uso del pretérito simple se relaciona con el aspecto perfectivo de las acciones presentadas, aquí presenta un aspecto puntual o incoativo, que es congruente con una perspectiva temporal más “cercana” al desarrollo de los acontecimientos, reforzada por el uso recurrente del copretérito. En este sentido, las construcciones “el rey de España *necesitaba*...” o “Hernán Cortés y sus colaboradores *eran* ambiciosos y *cometían* numerosos abusos...” expresan el carácter durativo con que son presentadas estas acciones, lo cual no se relaciona con su duración absoluta (en términos métricos, su duración es mínima comparada con los 300 años que duró el virreinato, lapso que es presentado de manera perfectiva), sino con la “mirada” temporal que instaura el enunciador sobre el desarrollo de los procesos.²⁸

Esta perspectiva temporal, que aspectualiza el discurso de una manera particular, se relaciona con la instauración de un punto de vista narrativo centrado en el rey de España. Esto, a su vez, incide en la organización sintáctico-semántica del pasaje, en la que los acontecimientos se presentan a partir del contraste entre las expectativas y decisiones del rey de España, por una parte, y las acciones de Hernán Cortés y la Audiencia, por la otra:

- En el primer periodo del segundo párrafo se manifiestan las expectativas del rey de España surgidas de la conquista de México-Tenochtitlan y del dominio de sus territorios.

²⁸ Sobre la relación entre aspectualización y “mirada”, Filinich explica: “Con respecto a la afectación de la puesta en discurso de la temporalidad, la aspectualización, esto es, la instalación de un observador en el discurso, hace que la acción sea percibida como un proceso, el cual posee una duración, que puede ser interpretada ya como extensión en el tiempo [...] o bien ser concebida como *tempo* (y entonces dar lugar a oposiciones cualitativas de intensidad, tales como rápido vs. lento)” (Filinich: 2000, pp. 141-142).

- A continuación se presentan dos construcciones paralelas, conformadas por dos oraciones cada una, en las que se refiere la forma de proceder de Hernán Cortés y la Audiencia y sus consecuencias. En cada caso:
 - La primera oración guarda una relación de contraste entre las expectativas del rey y las acciones de los otros personajes; sólo en el primer caso esta relación se hace explícita mediante una conjunción adversativa (“pero”).
 - La segunda oración se enlaza con la anterior mediante un marcador discursivo causal (“por eso”, “por lo que”) y refiere la acción decisoria del rey de España, cuya finalidad queda expresada en una oración subordinada final (“para gobernar”, “que gobernaría”).

La relevancia de puntualizar esta organización sintáctica es que pone de relieve la figura del rey de España como instancia organizadora de la acción de los otros personajes y ubica sus demandas en el centro del desarrollo causal y temporal de los acontecimientos.

H. COMENTARIOS FINALES

Las características discursivas y de organización temporal que presentan los pasajes correspondientes a los casos que aquí delimitamos, propiciaron que los niños se enfrentaran a problemas de interpretación particulares, y relativamente diferenciados en cada uno de ellos. Es decir, las características de sus respuestas en relación con el episodio C-HC resultaron comparables a las que dieron en relación con el episodio VTO (caso 1). En cambio, las respuestas correspondientes al episodio HC-A (caso 2) presentaban características distintas, relacionadas con los recursos lingüísticos y de organización textual propios de ese pasaje.

Lo anterior nos llevó a hacer un análisis diferenciado de las respuestas de los niños relativas a uno y otro caso, con sus episodios correspondientes. Estos resultados los presentamos en los dos capítulos siguientes.

IV. LA ORGANIZACIÓN TEMPORAL DEL RELATO. CASO 1: LAS FECHAS Y EL ORDEN DE ENUNCIACIÓN

Al final del capítulo anterior presentamos un análisis del texto utilizado en la situación experimental. Señalamos que al inicio y al final del texto se encontraban dos pasajes, correspondientes al primero y al último episodio de la historia, que presentaban una organización discursiva y temporal con características comunes: el orden de enunciación correspondía al orden temporal de los acontecimientos y había frases adverbiales con información temporal explícita sobre la localización y duración de los acontecimientos. También identificamos que en el pasaje central, correspondiente al episodio de en medio, el orden de enunciación no correspondía al orden temporal, particularmente porque se presentaban acontecimientos simultáneos de distinta duración, que en él no se incluía información temporal de manera explícita y que más bien se encontraban algunos marcadores lingüísticos de causalidad. Anunciamos que debido a esta diversa organización discursiva, presentaríamos por separado el análisis y la interpretación de las respuestas de los niños en relación con estos espacios textuales.

El presente capítulo estará dedicado a las formas en que los niños organizaron temporalmente el relato en los pasajes correspondientes a lo que hemos llamado el “caso 1” de organización temporal, en los que se presentan los episodios C-HC y VTO: la conquista de México-Tenochtitlan y el subsecuente gobierno de Hernán Cortés; la secuencia de virreyes que gobernaron la Nueva España hasta la independencia de México. Como explicaremos más adelante, para cada uno de estos episodios hicimos una clasificación diferenciada de las respuestas de los niños, pero tratando de establecer una línea de avance común respecto de cómo construían la organización temporal del episodio. De esta manera, procuramos que en cada uno de los grupos definidos quedara plasmada una etapa en el avance de los niños.

En cierta medida, por las características de estos pasajes, el análisis está centrado en el valor que le otorgan los niños al orden de enunciación y a la información temporal explícita (fechas y duraciones expresadas en años, principalmente en frases adverbiales) al establecer la secuencia de acontecimientos. Sin embargo, la interpretación de estos elementos adquiere sentido en el contexto de cómo los niños consideran otros elementos de contenido (los personajes, los espacios, las relaciones causales) y otros recursos lingüísticos (particularmente, la organización sintáctica de los enunciados). Además, al

analizar la organización temporal que proponen los niños, le hemos otorgado importancia a la forma en que reconstruyen el proceso narrado como una continuidad articulada y no solamente como una secuencia de elementos discretos; es decir, a cómo han reconstruido la aspectualidad del relato.

En el primer apartado del capítulo haremos un recuento del proceso que seguimos para analizar y clasificar las respuestas de los niños. En los siguientes cuatro apartados, presentaremos el análisis correspondiente a cada uno de los cuatro grupos en que clasificamos las respuestas, de acuerdo con el grado de avance que muestran los niños en su desempeño. Como mencionamos, hicimos una clasificación diferenciada para cada episodio, pero en cada apartado presentamos las características comunes que tienen los grupos correspondientes al mismo nivel de avance, así como el análisis de algunas de las respuestas representativas de ambos episodios. Finalmente haremos una revisión de cómo se distribuye la población, considerando la edad de los niños, en los grupos de respuesta que establecimos. En las conclusiones haremos una integración de las líneas de avance que encontramos en el desempeño de los niños.

E. ANÁLISIS Y ORGANIZACIÓN DE LOS DATOS

4. CARACTERÍSTICAS DE LAS RESPUESTAS DE LOS NIÑOS

Las entrevistas que sostuvimos con niños y adolescentes de 9 a 14 años en torno a la lectura de un texto didáctico de contenido histórico arrojaron dos tipos de información. En primer lugar, las propuestas de reconstrucción de la secuencia temporal y narrativa que cada uno de los entrevistados realizó sobre el contenido del texto en su conjunto y sobre los pasajes que lo conforman. En segundo lugar, la interpretación sobre elementos de contenido específicos del texto: delimitación de espacios y personajes; interpretación de las fechas mencionadas; vinculación causal entre los acontecimientos del relato. En algunos casos, este segundo tipo de información respondió a preguntas específicas planteadas por el entrevistador; en otros, estaba implícita en las respuestas de los niños relativas a la organización temporal.

Los datos centrales para los propósitos de nuestra investigación estuvieron constituidos por las enunciaciones de los niños sobre la organización temporal del relato: las configuraciones temporales construidas por ellos para organizar el contenido del texto. Los otros datos fueron relevantes en la medida en que nos ayudaron a comprender cómo

estaban reconstruyendo los niños el universo referencial y a identificar los recursos lingüísticos y de organización textual a los que atribuyeron un valor temporal.

Como mencionamos en el capítulo anterior, la situación de entrevista estuvo conformada por momentos particulares dedicados a la lectura de pasajes específicos del texto y a la realización de preguntas sobre ellos. Además, al inicio, realizamos la lectura del texto en su conjunto y planteamos preguntas cuyo objetivo fue obtener la impresión general de los niños sobre el contenido del texto; al final de la entrevista fue que solicitamos la reconstrucción global de la secuencia de acontecimientos.²⁹ El objetivo original de esta organización fue contrastar la reconstrucción global de la secuencia de acontecimientos con la reconstrucción de la secuencia relativa a cada episodio, la cual se encontraría, según nuestras suposiciones iniciales, en el momento de la entrevista correspondiente al pasaje donde éste se refiere. Sin embargo, las características de las respuestas de los niños y, particularmente, su distribución a lo largo de la entrevista, nos plantearon al menos tres problemas en el cumplimiento de este objetivo.

En primer lugar, en el momento de la entrevista correspondiente a un episodio particular, de manera recurrente, los niños reformulaban lo que habían planteado respecto de un episodio previo o adelantaban su interpretación sobre un episodio posterior. De esta manera, para cada episodio, obtuvimos una variedad de interpretaciones sobre su organización temporal que, en la mayor parte de los casos eran inconsistentes entre sí; tanto, que en el análisis de las respuestas de algunos niños hubiera sido arbitrario establecer cuál era su formulación definitiva.

En segundo lugar, nuestros primeros intentos de análisis de las respuestas de los niños nos llevaron a la conclusión de que era muy difícil clasificarlos de manera absoluta respecto del avance que desde nuestra perspectiva mostraban en la interpretación de la temporalidad: su desempeño variaba (era más o menos avanzado) dependiendo del pasaje del texto del que se tratara. Esto nos llevó a postular que los niños eran sensibles a los diferentes recursos lingüísticos y de organización textual presentes en cada pasaje y que, dada la complejidad del objeto con el que les pedíamos interactuaran, probablemente no contaban con los mismos recursos para resolver los problemas particulares que cada pasaje les planteaba.

²⁹ De esta forma, la entrevista constó de 6 “momentos” a los que haremos referencia en lo sucesivo mediante la siguiente notación: “P1”, “P2”, “P3”, “P4”, para los momentos referentes a los párrafos individuales del texto; “P1-2”, para las preguntas y respuestas correspondientes al análisis conjunto de los dos primeros párrafos; “SG”, para la recuperación de la secuencia global.

En tercer lugar, las características de las respuestas dadas al final de la entrevista sobre el contenido global del texto y, especialmente, la interpretación que podíamos hacer de ellas estaban fuertemente condicionadas por el desempeño de los niños a lo largo de la sesión. Por ejemplo, algunos niños presentaron una secuencia sumamente elaborada, en la que trataron de incluir todos los elementos de contenido que identificaron en el texto y de articularlos de manera coherente. Otros, en cambio, señalaron de manera escueta los elementos que consideraron más importantes y su secuencia temporal. En el primer caso, estaban algunos de los niños que reconocieron sus intentos anteriores como fallidos o contradictorios, y quisieron aprovechar la parte final de la entrevista para dar sentido al conjunto y a las partes. En el segundo caso se encontraban niños cuyo desempeño fue contrastante: por una parte, estaban los niños cuyas formulaciones para cada episodio fueron menos avanzadas y más contradictorias entre sí, por lo que al final de la entrevista hicieron un gran esfuerzo por tomar los elementos principales del relato y organizarlos; por otra parte, estaban los niños que encontraron un sentido global al texto desde los primeros momentos de la entrevista y mantuvieron su interpretación de manera consistente, por lo que, dada la suficiencia de sus respuestas anteriores, en la reconstrucción de la secuencia global se limitaron a recontar los acontecimientos que a ellos les parecieron más importantes.

Estas características de las respuestas nos llevaron a replantear la orientación de nuestro análisis. Decidimos centrarlo en la forma en que buscaban reconstruir la organización temporal de cada episodio por separado: en las distintas formulaciones que elaboraron a lo largo de la entrevista, incluso, en la reconstrucción de la secuencia global, y en las formas de transitar por ellas. Una vez realizado este análisis particular y elaborada una clasificación de los niños para cada episodio, buscaríamos las correlaciones en su desempeño para conjuntar una descripción integral de su avance en la interpretación de la temporalidad. Un primer paso en esta dirección fue el de comparar el análisis de las respuestas relativas a los episodios que se encontraban en el mismo caso de organización discursiva: los episodios C-HC y VTO (caso 1, de los presentados en el análisis del texto, el capítulo anterior). Después, los resultados de esta correlación los comparamos con las respuestas relativas al episodio HC-A (caso 2).

5. PROCESO DE ANÁLISIS Y ORGANIZACIÓN DE LAS RESPUESTAS

Con base en las consideraciones anteriores, analizamos y organizamos las respuestas de los niños siguiendo el siguiente procedimiento:

- Elaboramos una síntesis de las respuestas de organización temporal correspondientes a cada momento de la entrevista, para lo cual:
 - establecimos cuál era su formulación más acabada de la secuencia de acontecimientos,
 - interpolamos los elementos de las preguntas que le daban sentido a las respuestas;
 - suprimimos reiteraciones u oscilaciones en los planteamientos de los niños, cuando esto nos pareció que no tergiversaba el sentido de sus respuestas.
- Analizamos las tendencias seguidas por los niños en la definición de los acontecimientos y sistematizamos la información secundaria que nos serviría de soporte para el análisis de la organización temporal:
 - delimitación de personajes y espacios;
 - interpretación de fechas en el texto;
 - establecimiento de relaciones causales entre los acontecimientos.
- Desagregamos las respuestas correspondientes a la organización temporal relativas a cada episodio en los distintos momentos de la entrevista.
- Realizamos el análisis y clasificación de las respuestas por episodio:
 - Identificamos las formas de organización temporal recurrentes, según los acontecimientos involucrados y la forma en que los vinculaban temporal y causalmente.³⁰
 - Analizamos estas formas de organización temporal recurrentes en términos de los recursos lingüísticos y de organización textual atendidos por los niños y la interpretación de los elementos de contenido involucrados en sus formulaciones.

³⁰ Un recurso que utilizamos para llevar a cabo esta búsqueda fue el de transformar cada formulación de los niños, referente a un episodio particular en un momento específico de la entrevista, en una fórmula sintética (de 40 caracteres en promedio). Esto nos permitió tener a la vista todas las formulaciones de los niños correspondientes a este episodio a lo largo de todos los momentos de la entrevista.

- Clasificamos a los niños con base en lo que consideramos su nivel de avance en la reconstrucción de la secuencia temporal para el episodio en cuestión.
- Elaboramos una descripción del desempeño de los niños pertenecientes a los grupos establecidos.
- Comparamos los análisis y clasificaciones de los niños referentes a los distintos episodios, con el fin de homologar los criterios seguidos en todos los casos y para construir una descripción global del avance de los niños en su interpretación de la temporalidad del texto.

6. CRITERIOS EMPLEADOS EN LA CLASIFICACIÓN DE LAS RESPUESTAS

De acuerdo con las reflexiones teóricas planteadas en capítulos precedentes, con las características del texto utilizado en la situación experimental y con los rasgos que empíricamente identificamos en las respuestas de los niños, las variables consideradas en el análisis de sus configuraciones temporales son las que enlistamos a continuación. Donde lo consideramos necesario, explicitamos los indicadores que desde nuestra perspectiva ponen en evidencia la presencia de estas variables en las enunciaciones de los niños.

- La consideración del orden de enunciación para establecer la secuencia de acontecimientos. Puede evidenciarse por:
 - apego estricto (o divergencia) del orden temporal respecto del orden de enunciación;
 - desdoblamiento de personajes en sus instancias de nominalización e incorporación de sus acciones según el orden de presentación;
 - referencias explícitas al orden de enunciación como criterio de organización temporal.
- La interpretación de fechas y otras marcas de temporalidad:
 - Los límites temporales y duraciones que los niños adjudican a los acontecimientos de acuerdo con las fechas mencionadas en el texto.
 - Los ajustes que hacen a la secuencia de acontecimientos con base en las fechas y duraciones métricas mencionadas.
- La articulación de la secuencia de acontecimientos mediante relaciones causales:
 - las que son reconocibles en la propia definición de los acontecimientos;

- las que son señaladas explícitamente por los niños: al justificar sus respuestas o por el uso de nexos causales.
- El propio establecimiento de relaciones de secuencia, simultaneidad y duración:
 - El universo de relaciones de secuencia y simultaneidad que plantean. De cuáles se trata y cómo las justifican.
 - Las duraciones, absolutas o relativas, que adjudican a los acontecimientos.
 - El carácter convencional o no de todas estas atribuciones.
- La aspectualización del proceso narrado, mediante el establecimiento de límites y continuidades en los acontecimientos y el análisis de su desarrollo en fases de inicio, desarrollo y término.
- La definición de los acontecimientos en relación con los enunciados del texto.
 - Las formas en que se refieren a los elementos léxicos y a la organización sintáctica de los enunciados del texto.
 - Las inferencias que realizan para definir nuevos acontecimientos:
 - para complementar, detallar o articular el desarrollo de los acontecimientos del relato;
 - con base en la información textual o incorporando ideas o elementos informativos externos;
 - considerando una delimitación de personajes y espacios convencional o no convencional.
- La reconstrucción del universo referencial: delimitación de los espacios y los personajes; sus identidades y relaciones.
- La selección y definición de acontecimientos que incorporan a la secuencia. Cuántos y cuáles elementos de acción ponen en relación para referir lo que se cuenta en el pasaje.
- El repertorio de respuestas que dio cada niño al formular la secuencia de acontecimientos que configuran el episodio a lo largo de la entrevista; la manera en que transitaron por ese repertorio.

A continuación presentamos extensamente los resultados de organización temporal correspondientes a cada episodio. En este capítulo, los que se relacionan con el caso 1 de organización discursiva: episodios C-HC y VTO; en el siguiente, los resultados referentes al episodio HC-A, del caso 2.

F. DESCRIPCIÓN DE LOS GRUPOS DE RESPUESTAS CORRESPONDIENTES AL CASO 1

5. GRUPO A

a. DESCRIPCIÓN GENERAL

La característica más notable de las respuestas clasificadas en este grupo es que, para los niños, el orden de enunciación y la organización sintáctica del texto no constituyen indicadores confiables para definir los acontecimientos y establecer una secuencia temporal entre ellos. Respecto de la definición de los acontecimientos que conforman sus relatos, la mayoría de los niños de este grupo elaboran algunas paráfrasis de los enunciados textuales originales, en las que utilizan elementos léxicos de los mismos, pero que divergen notoriamente de su construcción sintáctica y del sentido que desde una perspectiva convencional es posible atribuirles. Por otra parte, los niños establecen relaciones de secuencia o simultaneidad entre los acontecimientos en las que no consideran el orden de enunciación como criterio principal, a pesar de que, por las características de los pasajes, esto correspondería a la interpretación convencional. Esta organización temporal heterodoxa se puede manifestar en la reconstrucción del episodio o en la localización temporal del mismo en el conjunto del relato.

Otra característica notable de este grupo es la interpretación no convencional de los periodos, fechas y duraciones mencionadas en el texto, principalmente en frases adverbiales, y la inestabilidad de las atribuciones temporales que hacen a partir de estos elementos. En sus diversas formulaciones de la secuencia temporal del episodio, un mismo elemento de este tipo puede ser interpretado de diversas maneras, afectando de distintas formas los acontecimientos que los niños definen y sus relaciones.

Además, en pocos casos los niños ponen en evidencia el establecimiento de relaciones causales entre los acontecimientos para articular su organización temporal. Esto ocurre, principalmente, en los chicos de mayor edad cuyas respuestas para uno u otro episodio quedaron en este grupo: mediante la elaboración de un relato original para explicar el proceso narrado o al explicitar la voluntad de los personajes en el desarrollo de los acontecimientos. Respecto de este último punto es de señalar que en todos los casos, la definición de los espacios en que se desarrolla la acción y los personajes que participan en ella es heterodoxa.

A continuación, presentamos un análisis de las respuestas correspondientes a cada episodio.

b. ANÁLISIS DE LAS RESPUESTAS CORRESPONDIENTES AL EPISODIO C-HC

María Fernanda (02.09.4P/P1)³¹

- Invest.:** Entonces, ¿quién conquistó a quién?
Ma. Fda.: México conquistó a la Nueva España.
Invest.: [...] ¿Y los españoles tienen que ver algo con eso?
Ma. Fda.: Sí.
Invest.: ¿Qué tienen que ver? ¿Cómo?
Ma. Fda.: Que ellos estuvieron ahí desde 1519 hasta 1521.
Invest.: ¿Y qué hicieron?
Ma. Fda.: Conquistaron a México-Tenochtitlan, pero México-Tenochtitlan conquistó a la Nueva España.
Invest.: ¡Ah! Entonces, ¿hay una doble conquista? ¿Los españoles conquistan a México-Tenochtitlan...?
Ma. Fda.: Y México-Tenochtitlan a la Nueva España.
Invest.: [...] ¿Y dónde dice esto de que México-Tenochtitlan conquistó a la Nueva España?
Ma. Fda.: Yo lo entendí así.
Invest.: [...] ¿Qué te ayudaría a saber esto? ¿Qué parte del texto?
Ma. Fda.: Que donde dice de 1519 hasta 1521... ahí dice, *en los años siguientes*. Entonces, Hernán Cortés, yo digo que él envió a los españoles para que conquistaran a México-Tenochtitlan y México-Tenochtitlan a la Nueva España.
[...]
Invest.: Esto que tú dices que hay aquí, ¿de cuándo a cuándo fue cada una?
Ma. Fda.: Aquí dice de 1519 a 1521.
Invest.: ¿En esos años qué pasó?
Ma. Fda.: México-Tenochtitlan conquistó a la Nueva España.
Invest.: [...] ¿Y cuándo fue que Hernán Cortés conquistó México-Tenochtitlan?
Ma. Fda.: En 1519.
Invest.: ¿Cómo lo sabes?
Ma. Fda.: Ahí dice [...] que en 1519.
Invest.: ¿En 1519, conquistó Hernán Cortés a México-Tenochtitlan?
Ma. Fda.: Ahí dice que México-Tenochtitlan fue realizada por los españoles entre 1519 y 1521. Y los españoles realizaron a México-Tenochtitlan.

En este fragmento de la entrevista, María Fernanda plantea un conjunto de acontecimientos inéditos, con base en elementos léxicos del pasaje, pero articulándolos en una organización sintáctica divergente de la de los enunciados originales. Los casos

³¹ Etiquetamos a los niños con una clave que, en orden, corresponden al número de entrevista, a la edad y al grado que cursaban en el momento de la toma de datos; además, después de estos datos, separada de ellos por una diagonal, presentamos la clave del momento de la entrevista en que obtuvimos la respuesta que transcribimos en el ejemplo. En este sentido, a María Fernanda (02.09.4P/P1) le corresponde la entrevista número 2, tiene 9 años y cursa el 4o grado de primaria; por otra parte, el fragmento de entrevista presentado corresponde a las preguntas que le hicimos sobre el primer párrafo.

más notorios son: “México-Tenochtitlan conquistó a la Nueva España” y “los españoles realizaron a México-Tenochtitlan”. Éstos parecen sugerir que le asigna un doble valor sintáctico a este último sustantivo: es el agente de la acción de la frase “La conquista de México-Tenochtitlan”, la cual parece interpretar como “la conquista *realizada por* México-Tenochtitlan”, y es el objeto de la acción en lo que ella delimita como una oración independiente: “México-Tenochtitlan fue realizada por los españoles”. Ella parece completar el cuadro de acontecimientos con elementos de otras partes del texto: Hernán Cortés (mencionado en la segunda oración del párrafo) es quien envía a los españoles a conquistar México-Tenochtitlan; la acción de conquistar de esta entidad recae en la Nueva España (mencionada en el título y al final del segundo párrafo). En este sentido, la organización sintáctica original no es el referente para la definición que hace de los acontecimientos del relato.

La organización temporal que propone María Fernanda es como sigue: Hernán Cortés envía a los españoles; los españoles conquistan México-Tenochtitlan; México-Tenochtitlan conquista la Nueva España. La correspondencia con el orden de enunciación no es evidente, puesto que los acontecimientos así definidos están centrados en la primera oración del párrafo. Además, no es evidente cómo la interpretación de las fechas mencionadas en el texto y de la frase adverbial “en los años siguientes” incide en la reconstrucción del orden temporal. Por una parte, la frase adverbial “entre 1519 y 1521” la interpreta en al menos tres sentidos: en ese periodo los españoles “estuvieron ahí”, en México-Tenochtitlan; o bien, fue cuando México-Tenochtitlan conquista la Nueva España; además, toma el primer elemento del periodo expresado numéricamente para afirmar que en 1519 Hernán Cortés conquistó México-Tenochtitlan. Por otra parte, la frase “en los años siguientes” parece marcar la posterioridad de los elementos de la primera oración respecto de la acción de Hernán Cortés.

Brandon (08.09.4P/P1)

- Invest.:** ¿Qué dice de México-Tenochtitlan?
Brandon: Que fue realizada... Que fue gobernado... ¡No! [...] México-Tenochtitlan fue realizado por los españoles entre 1519 y 1521.
- Invest.:** ¿Y qué significa que México-Tenochtitlan fue realizada por los españoles?
Brandon: De que ellos hicieron este país.
 [...]
- Invest.:** ¿Qué cosas pasan primero y qué cosas pasan después en este párrafo?, ¿qué pasa primero?
Brandon: Lo de la conquista.
Invest.: La conquista. ¿Quién conquista a quién ahí?
Brandon: Hernán Cortés.
Invest.: ¿A quién?

Brandon: A los españoles.
Invest.: ¿A los españoles?
Brandon: Sí, porque como ellos lo hicieron esto, México-Tenochtitlan era de españoles; entonces, Hernán Cortés lo conquistó.
Invest.: Entonces, ¿lo primero que pasa es que Hernán Cortés conquista a los españoles que habían construido México-Tenochtitlan?
Brandon: Sí.
Invest.: ¿Y luego qué pasa?
Brandon: ¿Aquí, en este mismo?
Invest.: En este mismo párrafo.
Brandon: Que los territorios mexicanos también fueron gobernados, que le... expedición de Hernán Cortés... que fueron gobernados.
Invest.: ¿Fueron gobernados por Hernán Cortés?
Brandon: Sí.

De manera parecida a lo que hace María Fernanda, Brandon delimita como oración autónoma “México-Tenochtitlan fue realizada por los españoles entre 1519 y 1521”. A diferencia de ella, parece atribuirle un sentido fundacional: los españoles fundaron y construyeron México-Tenochtitlan. La acción de conquista, en este caso, es llevada a cabo por Hernán Cortés sobre los españoles, quien, además, gobierna los “territorios mexicanos”. De esta manera, el sustantivo “Hernán Cortés” queda asociado a dos acciones expresadas en el pasaje: conquistar y gobernar, mientras que el sustantivo “españoles” queda asociado a la acción de “realizar” en un sentido posiblemente fundacional.

En este caso, es más reconocible una correspondencia entre el orden temporal que establece Brandon y el orden de enunciación. Para definir el primer acontecimiento, toma casi completa la primera oración; para el segundo, toma elementos de las dos oraciones que componen el párrafo, y para definir el tercero, se refiere a la segunda oración. Incluso, en otra parte de la entrevista, ubica la conquista en el periodo comprendido entre 1519 y 1521, y el gobierno de Hernán Cortés “en los años siguientes”, lo cual interpreta como de 1522 en adelante. Sin embargo, el hecho de que considere México-Tenochtitlan y los territorios mexicas como espacios distintos, le hace difícil ubicar, en la reconstrucción de la secuencia global, el gobierno de Hernán Cortés sobre estos últimos respecto de los otros gobiernos mencionados en el texto.

Claudia (03.09.4P/P1)

Invest.: [Lee el primer párrafo.] ¿Qué cosas se cuentan en este párrafo?
Claudia: Este... La conquista de México-Tenochti, ¿cómo?
Invest.: Tenochtitlan...
Claudia: Este... Fue realizada por los españoles y... en 1519. Y que, este... ¿cómo se llama? Y de 1521, en los años siguientes... que los antiguos territorios mexicas fueron gobernados por el jefe... este... Hernán Cortés.

[...]

- Invest.:** Bueno. Entonces, tenemos la conquista de México-Tenochtitlan realizada por los españoles, los antiguos territorios mexicas fueron gobernados por el jefe de la expedición, Hernán Cortés. Entonces, ¿qué sucedió primero?
- Claudia:** Lo de la conquista de México y luego lo de Hernán Cortés.
- Invest.:** ¿Y de cuándo a cuándo crees que haya sido la conquista?
- Claudia:** La conquista fue en 1519 y lo de Hernán Cortés en 1521.
- Invest.:** La conquista fue en 1519 y lo de Hernán Cortés en 1521, ¿cómo lo puedes saber?
- Claudia:** Es que...
- Invest.:** ¿Qué te dice aquí el texto?
- Claudia:** O sea, es que esto me viene a la cabeza: que es eso.

La definición de los acontecimientos que hace Claudia y el orden temporal que les atribuye parece corresponder de manera fiel a los enunciados del texto: se refiere exclusivamente a “la conquista” y a “lo de Hernán Cortés” como acontecimientos, y a su ocurrencia en el orden en que son presentados. Sin embargo, se muestra reticente a explicar cómo interpreta el pasaje y a justificar sus decisiones en cuanto a la organización temporal (en otra parte de la entrevista, defiende una de sus respuestas apelando al principio de autoridad: “así fue como nos lo dijo el director”).

La interpretación que hace de la frase “entre 1519 y 1521” es peculiar, aunque la comparte con otros niños de la población entrevistada (todos en los grupos A y B): cada uno de los años mencionados en la frase marca la localización temporal de uno de los acontecimientos de la secuencia. Más adelante, en otras partes de la entrevista, oscila entre esta interpretación puntual de las fechas de ocurrencia de los acontecimientos y la referencia a periodos marcados por ellas. Sin embargo, la tendencia a meter todos los acontecimientos en los periodos que ella identifica y la dificultad de interpretar cuál de esos periodos antecede a los otros la van a meter en problemas, como veremos en el siguiente inciso, al revisar cómo organiza la secuencia de virreyes.

En estos ejemplos es reconocible la dificultad de los niños para interpretar el uso de la voz pasiva en los enunciados del primer párrafo. Como lo mencionan Achugar y Schleppegrell (2005, p. 311), el uso de la voz pasiva (“fue realizada”, “fueron gobernados”) y de verbos nominalizados (“la conquista”) en textos didácticos de contenido histórico tiene como función centrar la atención del lector en los acontecimientos y dejar en segundo plano sus agentes. Sin embargo, lo que salta a la vista en las respuestas dadas a este pasaje es el gran esfuerzo de los niños por establecer una correlación plausible entre los sujetos y las acciones mencionados en el texto, por dilucidar cuáles son los espacios de ocurrencia y por organizar los acontecimientos temporalmente.

Independientemente del interés que pueda representar una investigación sobre cómo los niños avanzan en la interpretación de ciertas construcciones sintácticas, en este caso la voz pasiva, para los propósitos de nuestro trabajo resulta relevante observar cómo, al enfrentar un problema de interpretación en el texto histórico, buscan integrar en una narrativa plausible los elementos heterogéneos que encuentran en su contenido. Incluso, a pesar de las dificultades que les causa la interpretación de fechas, periodos y duraciones expresados numéricamente en frases adverbiales.

De acuerdo con lo anterior, a pesar de que no es reconocible en todos los casos el establecimiento de relaciones causales, los niños buscan que el relato que reconstruyen y su organización temporal sean aceptables y coherentes.

c. ANÁLISIS DE LAS RESPUESTAS CORRESPONDIENTES AL EPISODIO VTO

Claudia (03.09.4P/SG)

- Invest.:** De los que gobernaron la Nueva España mencionaste dos: la Audiencia y los virreyes, ¿quién gobernó primero de ellos?
- Claudia:** Los virreyes.
- Invest.:** ¿Los virreyes y después la Audiencia?
- Claudia:** Sí.
- Invest.:** ¿Cómo lo sabes? ¿Qué te lo puede decir en el texto?
- Claudia:** Mi mente.
- Invest.:** ¿Pero hay algo en el texto que te ayude a pensar esto?
- Claudia:** No.
- Invest.:** ¿Nada? Por ejemplo, esto de que “La Audiencia creó nuevos problemas, por lo que el rey decidió nombrar a un representante directo de la monarquía que gobernaría con el título de virrey”. [...] Cuando la Audiencia creó nuevos problemas, ¿ya estaba gobernando?
- Claudia:** La Audiencia, ya.
- Invest.:** Y dice: “por lo que el rey decidió nombrar a un representante directo de la monarquía que gobernaría con el título de virrey”. Cuando nombran al virrey, ¿la Audiencia ya estaba gobernando?
- Claudia:** Sí.
- Invest.:** Entonces la Audiencia ya gobierna cuando nombran al virrey. ¿Entonces, quién gobierna primero?
- Claudia:** El virrey.
- Invest.:** El virrey gobierna antes que la Audiencia. ¿De cuándo a cuándo gobiernan los virreyes habíamos dicho?
- Claudia:** De 1535 a 1821.
- Invest.:** ¿Y la Audiencia?
- Claudia:** De 1519 a 1521.

La definición que hace Claudia de los personajes que gobernaron la Nueva España o algún otro espacio mencionado en el texto no es clara. Ella reconoce como gobernantes a la Audiencia y los virreyes, y no es evidente, a lo largo de la entrevista, si, para ella, “el virrey” mencionado en el tercer párrafo forma parte de los 63 virreyes que conforman el

virreinato. Lo que sí resulta notorio es que hace una definición temporal paradójica en múltiples sentidos, al menos desde una perspectiva adulta: los virreyes, o el virrey, gobiernan antes que la Audiencia, aunque los localice en periodos que, convencionalmente implicarían un orden temporal contrario al que ella propone.

Es posible hacer tres suposiciones sobre esta definición: en primer lugar, para ella, el orden de enunciación no constituye un indicador intrínseco sobre el orden temporal, al menos cuando trata de integrar toda la información del texto; en segundo lugar, la interpretación de las fechas del texto, en su sentido de marcar una localización temporal absoluta no está todavía a su alcance, y, en tercer lugar, aunque no los expresa, posiblemente ella razona sobre el contenido del texto de manera parecida a como lo hacen Diego y José Alfonso, cuyas respuestas revisaremos a continuación.

Diego (04.09.4P/SG)

- Invest.:** ¿Y el virrey qué gobernó?
Diego: Toda la Nueva España.
Invest.: ¿Entonces, los virreyes sí gobernaron la Nueva España o no?
Diego: Puede [ser] que sí o que no.
Invest.: ¿Hay algo en el texto que te ayude a decidir si sí o si no?
Diego: Que Juan O'Donjú mandó a los 63 virreyes a conquistar a la independencia de México.
- [...]
Invest.: ¿La conquista de México-Tenochtitlan fue antes, al mismo tiempo o después de que gobernaran... de que gobernaran Hernán Cortés y la Audiencia?
Diego: Fue después.
Invest.: ¿Fue después? Primero gobernaron Hernán Cortés y la Audiencia y luego... fue la conquista... ¿o fue primero lo de los virreyes y luego la conquista?
Diego: Primero los virreyes y luego la conquista.
- [...]
Invest.: ¿Y cuándo empezaron a gobernar los virreyes?
Diego: Desde que Juan O'Donjú les dijo.
- [...]
Invest.: Oye, ¿los 63 virreyes gobernaron uno después de otro o todos al mismo tiempo o algunos al mismo tiempo?
Diego: Todos al mismo tiempo.
- [...]
Invest.: ¿Y los virreyes de cuándo a cuándo gobiernan?
Diego: Desde 1535 a 1821.
Invest.: ¿Y eso cuánto tiempo es?
Diego: 300 años.

Poco antes de este pasaje, ya en la reconstrucción de la secuencia global, Diego ha establecido que el gobierno de Hernán Cortés se desarrolla en el periodo comprendido entre 1519 y 1521, compartiendo una parte del mismo con el de la Audiencia. De esta manera, su forma de proceder se parece a la de Claudia en el sentido de que ubica todos los acontecimientos en los periodos 1519-1521 y 1535-1821, aunque él sí los ordena de

manera convencional. Como ella, deja un vacío de acontecimientos en el lapso para el que no se define de manera explícita un periodo en el texto (1521-1535). Este criterio de organización temporal parece plantearle un problema: dónde ubicar temporalmente la conquista. Esto lo resuelve integrando este acontecimiento a los sucesos relativos a los virreyes.

Un aspecto notorio en lo que hace Diego es la incidencia del papel que le atribuye a los personajes en la organización temporal del relato: los virreyes gobiernan “cuando Juan O’Donojú les dijo”. Además, él es quien los manda a “conquistar la independencia de México”. En este sentido, otorga un papel preeminente a quien es presentado como el último virrey (el destinador de las acciones, en términos de los actantes de Greimas), lo cual lo lleva a ubicarlo antes que los demás virreyes. La definición como personajes que hace de estos últimos también tiene implicaciones temporales: no se trata de una sucesión de gobernantes, sino de una colectividad que gobierna de manera conjunta.

En esta última definición está presente la noción de horizonte temporal, planteada desde la didáctica de la historia: a Diego no le causa problema que la vida de los virreyes, como individuos que coexisten simultáneamente, se prolongue más allá de los 300 años que gobernaron. En cambio, para José Alfonso, esto sí representa un conflicto en sus intentos de establecer la organización temporal del relato, como veremos a continuación.

José Alfonso (24.13.2S/SG)

- Invest.:** ¿De cuándo a cuándo crees que hayan gobernado el virrey y Antonio de Mendoza?
- José A.:** Pues antes de 1821.
- Invest.:** ¿Cuándo empezaron?
- José A.:** 1535.
- Invest.:** ¿Y como hasta cuándo crees que hayan terminado?
- José A.:** Como mil setecientos y tantos... 1765.
- Invest.:** Entonces gobernaron más de 200 años.
- José A.:** No.
- Invest.:** ¿No?
- José A.:** No. ¿Cómo van a vivir tanto? No, no sabría.
- Invest.:** [...] ¿El virrey y Antonio de Mendoza gobernaron del mismo lugar o lugares distintos?
- José A.:** Lugares distintos.
- Invest.:** ¿Quién gobernó qué?
- José A.:** El virrey, la Nueva España, [...] Antonio de Mendoza gobernaría lo que sería España.
- Invest.:** ¿Ese don Juan O’Donojú de cuándo a cuándo gobernó?
- José A.:** Este, él [comenzó a] gobernar después de que Antonio de Mendoza y el virrey; después de que ellos terminaran su cargo.
- Invest.:** ¿Luego, luego?
- José A.:** No, un tiempo pudo haber pasado. Debió haber pasado un tiempo para que después Juan O’Donojú ocupara el cargo y gobernara.

Invest.: ¿Como cuánto tiempo tuvo que haber pasado?
José A.: Como 100 años.
Invest.: Como 100 años, entonces, pon tú, ¿por 1660, por decirlo así?
José A.: ¿1660? No, como por 1700.
Invest.: Entonces, ¿el virrey y Antonio de Mendoza gobernaron hasta 1700?
José A.: No.
Invest.: Más bien, en ese año él empezó a gobernar este...
José A.: ...O'Donojú.
Invest.: ¿Y terminó de gobernar?
José A.: En 1821.
Invest.: ¡Ah! ¿Entonces gobernó 121 años?
José A.: ¡Otra vez! No, porque empezaría en 1765.
Invest.: ¿1765? ¿Entonces pasaron casi 200 años sin que nadie gobernara?
José A.: Sin que nadie gobernara...
Invest.: ¿No da pistas el texto si hubo gobernantes o no?
José A.: No, no da muchas pistas.

José Alfonso ya es un chico de secundaria, pero la organización temporal de la secuencia de virreyes le causa problemas que él mismo no sabe cómo resolver. Para comenzar, él hace una diferenciación entre el virrey mencionado en el tercer párrafo y Antonio de Mendoza: no sólo se trata de personajes distintos sino que gobiernan lugares diferentes (España y Nueva España, respectivamente). Ninguno de estos personajes, ni Juan O'Donojú forman parte de los 63 virreyes mencionados en el texto. Más aún, poco antes del pasaje transcrito, él propone que los 63 virreyes no ejercieron el papel de gobernantes. En este sentido, de forma parecida a lo que hace Diego, la definición que hace de los personajes también incide de manera reconocible en la organización temporal de los acontecimientos; en este caso, en su duración, puesto que él busca la manera de cubrir los 300 años del virreinato con dos periodos de gobierno: uno para el virrey y Antonio de Mendoza, que gobiernan simultáneamente en lugares distintos, y otro para Juan O'Donojú.

En los ejemplos anteriores, y en el conjunto de respuestas agrupadas en esta categoría para el episodio VTO, son reconocibles tres desafíos importantes que enfrentan los niños y que inciden directamente en la organización temporal que proponen para el contenido del texto: definir la identidad y el estatus temporal de los personajes cuando éstos son presentados de manera colectiva y abstracta (en este caso, los 63 virreyes); interpretar información temporal relativa a periodos que rebasan su horizonte temporal, y coordinar la información del conjunto del texto para integrarla de manera coherente.

Como mencionamos al referirnos a la noción de cuasi personajes, las entidades colectivas, abstractas o de carácter institucional son propias del discurso de la historia. Los 63 virreyes del cuarto párrafo presentan algunas de estas características: son una entidad colectiva, carecen de nombre y apellido y están definidos por una función

institucional. De esta manera, su carácter e identidad se difuminan en la interpretación de los niños. Una forma de responder a este problema es asignarle un papel preponderante a alguno de los otros personajes (¿y quién más importante que Juan O'Donojú, que se encarga de firmar la independencia?) para que dé sentido a la existencia y acción de aquéllos, aunque esto signifique dejar de lado otras pistas sobre la temporalidad. Además de Diego, otros dos chicos presentan este tipo de respuesta. Solamente José Alfonso opta por negarles un papel en el desarrollo de los acontecimientos. Para los otros tres niños cuyas respuestas para este episodio fueron clasificadas en este grupo, ni siquiera fue posible abordar el problema de la secuencia interna de los virreyes.

Por otra parte, Diego y José Alfonso muestran ejemplos contrastantes respecto de cómo definen la duración de los acontecimientos a partir de la información temporal proporcionada en el texto. Para el primero, no representa problema alguno que los virreyes gobiernen simultáneamente por 300 años; el segundo, se percató que los periodos que propone rebasan el término de la vida humana pero no encuentra una solución a la estimación de las duraciones de los gobiernos mencionados en el texto. Quizás ellos representan casos excepcionales, pero sí manifiestan dos tendencias recurrentes en la interpretación de las fechas en el conjunto de la población entrevistada: en un sentido, plantear propuestas de localización temporal o duración a partir de la información textual, sin cuestionarse demasiado sobre sus implicaciones en relación con el conjunto de la información; en otro sentido, hacer estimaciones arbitrarias sobre duraciones o fechas, en los lugares en donde el texto no presenta información puntual.

La tercera dificultad que se evidencia es la de coordinar el conjunto de información del texto para articular la secuencia de acontecimientos. Particularmente, Diego y Claudia trastocan la organización que habían propuesto para cada uno de los episodios al integrar la secuencia global. Uno manda la conquista al final del proceso, la otra asegura que la Audiencia gobierna después de los virreyes. En una forma parecida de proceder, María Fernanda se rehusó al término de la entrevista a proponer una secuencia global, Brandon consideró que el gobierno de Hernán Cortés fue posterior al de la Audiencia y Hugo Alejandro concentró los acontecimientos relativos a la conquista y el gobierno de Hernán Cortés en el periodo de 1519 a 1521.

En todas estas respuestas está presente, entre otros aspectos, la tendencia a otorgarles un papel importante a las fechas como organizadoras de la secuencia temporal. En casi todos los casos prevalece la intención de ajustar los acontecimientos, de manera estricta a los periodos que identifican en el texto. De forma extrema, Diego y

Claudia sólo se concentran en los periodos mencionados de manera más reconocible; los otros chicos sí consideran el periodo intermedio (1521-1535). Esta relativa centración en las fechas propicia que el relato reconstruido por los niños sea discontinuo, poco articulado desde la perspectiva de su aspectualización.

6. GRUPO B

a. DESCRIPCIÓN GENERAL

Las respuestas clasificadas en este grupo presentan características particulares respecto de la forma en que los niños definen los acontecimientos que incorporan a su relato, al menos en dos sentidos. En primer lugar, todavía es posible encontrar, en cerca de la mitad de los niños de este grupo, paráfrasis en las que el sentido de los enunciados originales queda trastocado debido a sustituciones léxicas o transformaciones sintácticas que las apartan de lo que puede ser considerado una interpretación convencional. En contrapartida, es reconocible una tendencia creciente a que los niños hagan una paráfrasis de los enunciados textuales en la que se reconoce la estructura sintáctica y el léxico original.

En segundo lugar, todos los niños ubicados en este grupo presentan al menos una formulación del episodio en la que incorporan acontecimientos derivados de la delimitación no convencional de los espacios en que se desarrolla la acción y de los personajes que participan en ella. En general, es reconocible que la definición de estos elementos de contenido se ve influida por la interpretación de dos elementos estructurantes del texto. Por una parte, los recursos cohesivos, particularmente, la variedad de elementos léxicos utilizados para designar cada uno de los personajes y espacios mencionados. Por otra, el universo de identidades y relaciones espaciales y personales en el que se desarrolla la historia, mediante la integración que los niños hacen de elementos informativos dispersos en el texto.³²

Es posible reconocer dos tendencias en esta incorporación de acontecimientos. En algunos casos, los “nuevos” personajes realizan acciones relacionadas con lo expresado

³² En el análisis estructural se habla de dos tipos de unidades que conforman un relato. En primer lugar están las “unidades distribucionales” que, en esencia, están constituidas por los acontecimientos. En segundo lugar, las “unidades integrativas”, que se refieren a las unidades semánticas relativas a las características de personajes, espacios y objetos que participan en el desarrollo de la acción. Se les llama “integrativas” porque su interpretación requiere de la asociación, en el eje paradigmático, de elementos presentados de manera difusa en el texto (Beristáin, 1994: pp., 41-44).

en el enunciado del texto en que son mencionados. Por ejemplo, Antonio de Mendoza, considerado como un personaje distinto al “nuevo virrey” del tercer párrafo, ejerce algún cargo o gobierna en algún espacio que hace pertinente su mención en el texto. En otros casos, el nuevo acontecimiento permite vincular de manera coherente el desarrollo de la acción en espacios que se consideran distintos. Por ejemplo, Hernán Cortés se va de México Tenochtitlan para gobernar los territorios mexicas. En cualquiera de estas dos tendencias es posible reconocer (casi de manera exclusiva en este grupo) el esfuerzo de los niños por articular causalmente el desarrollo del relato.

Otra característica relevante de este grupo está dada por un apego más estricto al orden de enunciación como indicador del orden temporal, incluso en los casos en que hacen una paráfrasis divergente de los enunciados originales o en los que incorporan acontecimientos derivados una delimitación no convencional de espacios y personajes. En general, los acontecimientos incorporados son ubicados como simultáneos o en periodos intermedios respecto de los que son definidos por una referencia más estricta a los enunciados del texto.

Finalmente, la interpretación de frases adverbiales con un valor temporal presenta avances importantes respecto de lo que hacen los niños del grupo anterior. En un nivel sintáctico, estas frases califican la duración o la localización temporal de los elementos oracionales que les corresponden, en el marco de una delimitación sintáctica más cercana a la convencional. Además, les atribuyen valores relativamente estables. En su interpretación es posible reconocer diversas manifestaciones más o menos recurrentes, algunas de ellas predominantes sólo en este grupo; otras, similares a las del grupo C. Las formas de interpretar fechas, periodos y duraciones expresados numéricamente que se presentan en este grupo son las siguientes:

- Algunos niños dejan indefinidos los periodos de ocurrencia de los acontecimientos o sus duraciones cuando el texto no presenta información explícita o se les dificulta su interpretación.
- Otros niños hacen estimaciones precisas de lo que ellos consideran fueron los periodos de ocurrencia de los acontecimientos, cuando la información proporcionada en el texto es insuficiente (éstos son los que más se parecen a los del grupo C).
- Prácticamente para todos los niños ubicados en este grupo, la posible contradicción entre un dato relacionado con la duración de un periodo y los datos

relativos a sus límites temporales no representa para ellos un problema a resolver (esto los diferencia de manera importante de los niños del grupo C).

- Para algunos niños, ciertas expresiones que potencialmente definen periodos (“entre 1519 y 1521”) refieren de manera aproximada una ocurrencia puntual (“en 1520”) y no un lapso continuo (“de 1519 a 1521”).

A continuación, presentamos un análisis de las respuestas correspondientes a cada episodio.

b. ANÁLISIS DE LAS RESPUESTAS CORRESPONDIENTES AL EPISODIO C-HC

Lluvia (07.09.4P/P1)

- Invest.:** Recapitulando [el contenido del primer párrafo], ¿qué pasó primero y qué pasó después?
- Lluvia:** [...] Primero, la conquista de México-Tenochtitlan y fue realizada; y después, ya sigue en los años siguientes los antiguos territorios mexicanos fueron gobernados por el jefe de la expedición, Hernán Cortés.
- Invest.:** ¿Hay cosas en lo que se cuenta aquí, que sucedieron al mismo tiempo?
- Lluvia:** Aquí, la conquista de México y Tenochtitlan, o sea, fue realizada por los españoles [...] de 1519 y 1521, y por eso es primero, y ya después así. *(Señala en el texto la segunda oración del párrafo.)*
- Invest.:** O sea, todo esto es primero y ya después esto.
- Lluvia:** *(Asiente.)*
- Invest.:** Entonces, ¿no hay cosas que sucedieron al mismo tiempo?
- Lluvia:** Nada más esto.
[...]
- Invest.:** Oye, entonces, ¿quién conquistó a quién?
- Lluvia:** [...] Tenochtitlan a México.
- Invest.:** [...] ¿Y quién gobernó a quién?
- Lluvia:** [...] Hernán Cortés a los mexicanos gobernó..
- Invest.:** Y los españoles, ¿qué es lo que hicieron o qué tienen que ver con todo esto?
- Lluvia:** Pues, Tenochtitlan fue realizada por los españoles [...] en la conquista de México.

Para definir los acontecimientos de su relato, Lluvia hace una delimitación no convencional de unidades sintáctico-semánticas en los enunciados del texto, pero muestra avances importantes respecto de lo que hacen los niños del grupo A. En la primera oración del párrafo ella distingue “la conquista de México” y “Tenochtitlan fue realizada por los españoles”. A diferencia de lo que hacen los niños del grupo anterior, Lluvia busca circunscribir la interpretación de estos elementos a lo que ella identifica como la primera parte del párrafo y los integra en una construcción original: “Tenochtitlan fue realizada por los españoles en la conquista de México”. Además, mantiene el orden de enunciación como indicador de temporalidad al señalar que estos dos acontecimientos

son simultáneos y que anteceden a “Hernán Cortés a los mexicas gobernó”. De esta forma, también, hace una interpretación prácticamente convencional de los periodos delimitados por las frases “entre 1519 y 1521” y “en los años siguientes”.

Javier Andrés (20.12.6P/P1)

- Invest.:** De esto que está aquí, de estas cosas que se cuentan en este párrafo, ¿cuáles pasaron primero y cuáles después?
- Javier:** [...] Lo que yo creo que empezó primero fue sobre la conquista de México-Tenochtitlan y después empezaron los gobiernos de Hernán Cortés a los mexicas.
- Invest.:** ¿Y cuándo conquistó Hernán Cortés a los mexicas?
- Javier:** ¡Ay! ¡Ay!
- Invest.:** Porque tú dijiste que los españoles conquistaron México-Tenochtitlan y Hernán Cortés conquistó a los mexicas.
- Javier:** ¡Ay!
- Invest.:** ¿Qué en el texto te ayuda a saber cuándo conquistó Hernán Cortés a los mexicas?
- Javier:** Sería en mil... ¡ay!... (*Lee en voz baja.*) A lo mejor me equivocó.

Previamente al pasaje transcrito, Javier Andrés postulaba un acontecimiento intermedio entre la conquista de México-Tenochtitlan y el gobierno de los territorios mexicas: Hernán Cortés había conquistado a los mexicas para gobernarlos. Aquí es evidente cómo al buscar pistas sobre la localización temporal de este suceso, termina descartándolo como parte de su relato, con lo que hace una definición de los acontecimientos apegada a los enunciados del texto: a su contenido y estructura sintáctica y, sobre todo, al orden en que son presentados.

Sin embargo, en la elaboración de la secuencia global, es observable nuevamente que Javier Andrés ha delimitado de manera no convencional los personajes y espacios del relato, lo que incide en la definición de los acontecimientos que incluye en la secuencia:

Javier Andrés (20.12.6P/SG)

- Invest.:** ¿Quiénes gobernaron algo?
- Javier:** Los españoles; Hernán Cortés; el rey de España fue con los españoles, y ya de ahí ya empiezan los virreyes, que son don Antonio de Mendoza y Juan O'Donojú.
- [...]
- Invest.:** ¿Quién gobernó primero y de cuándo a cuándo?
- Javier:** Los españoles.
- Invest.:** ¿Qué gobernaron ellos?
- Javier:** La ciudad de México-Tenochtitlan.
- [...]
- Invest.:** Fíjate, has mencionado varios gobiernos: de 1519 a 1521 el de los españoles sobre México-Tenochtitlan. Entre 1521 y 1535 mencionaste a...
- Javier:** ... Hernán Cortés, que gobernaba los territorios mexicas.

Como otros niños del grupo, Javier Andrés involucra a “los españoles”, considerados de manera independiente a los otros personajes del texto, o al rey de España, en este caso de manera inclusiva, como gobernantes en alguno de los espacios que ellos identifican en el texto, durante un periodo delimitado, que está comprendido o es adyacente al del episodio C-HC. En este caso, sustituye la conquista de México-Tenochtitlan por el gobierno de los españoles sobre ese mismo espacio y durante el mismo periodo. Hernán Cortés, actúa en un espacio diferenciado, los territorios mexicas, pero en una secuencia que se apega al orden de enunciación.

Es de notar la localización temporal del gobierno de Hernán Cortés en la secuencia reconstruida por Javier Andrés. Lo ubica en un periodo definido, que, en este caso particular, está acotado por las fechas mencionadas en el texto (1521 y 1535). Los dos últimos ejemplos que presentamos también muestran formas particulares de interpretar las fechas del texto.

Luisa Gabriela (11.11.6P/P1)

- Invest.:** ¿Podemos saber de cuándo a cuándo fue la conquista y de cuándo a cuándo gobernó Hernán Cortés?
- Luisa:** La conquista fue de... entre 1519 y 1521.
- Invest.:** ¿Y eso qué significa, que fue de 1519 a 1521, o que fue en alguno de esos años?
- Luisa:** En alguno de esos años.
- Invest.:** ¿En cuál crees que haya sido?, ¿en cualquiera 1519, 1521, 1520?
- Luisa:** Me imagino que fue 1520.
- Invest.:** Que fue en 1520. ¿Podemos saber de cuándo a cuándo gobernó Hernán Cortés?
- Luisa:** (*Guarda silencio.*)

Previamente al pasaje de entrevista transcrito, Luisa ha definido los acontecimientos del episodio C-HC con apego a los enunciados del texto. Aquí muestra dos formas de interpretar las frases adverbiales con valor temporal que son relativamente comunes en este grupo. Por una parte, considera que la frase “entre 1519 y 1521” constituye una forma aproximada de referir un año específico, para ella, el de 1520 (otros dos niños del grupo, conformado por un total de 7, realizan una interpretación parecida). Por otra parte, al no referir el texto un periodo específico para el gobierno de Hernán Cortés, ella evita dar una respuesta respecto de su localización temporal (otros dos niños proceden de manera parecida). Es de señalar que en esta indefinición también incide la forma en que delimita los espacios. En la reconstrucción de la secuencia global, ella sólo pone en relación el gobierno de los españoles sobre México-Tenochtitlan (de manera parecida a lo

que hace Javier Andrés, éste sustituye a la conquista) con el gobierno de la Audiencia y los virreyes sobre la Nueva España, debido a que sí establece una continuidad entre estos dos últimos espacios. El hecho de que para ella Hernán Cortés gobierne sobre un espacio distinto, los territorios mexicas, le dificulta localizarlo temporalmente respecto de los otros gobiernos.

Adrián (05.09.4P/SG)

- Invest.:** De los que gobernaron aquí la Nueva España tenemos cuatro: Juan O'Donojú, los funcionarios, los virreyes y Hernán Cortés. ¿Quién gobernó primero?
- Adrián:** El rey.
- Invest.:** ¿Quién gobernó después?
- Adrián:** Cortés.
- Invest.:** ¿Luego?
- Adrián:** Los funcionarios.
- Invest.:** ¿Y luego?
- Adrián:** O'Donojú.
- Invest.:** ¿Y luego? Porque nos quedan sueltos los virreyes. ¿Los virreyes gobernaron al final?
- Adrián:** Gobernaron al mismo tiempo que Cortés.
- Invest.:** ¿Podemos saber de cuándo a cuándo gobernó Cortés? ¿De cuándo a cuándo gobernó el rey?
- [...]
- Adrián:** De 1519 a 1521.
- Invest.:** ¿Y Cortés?
- Adrián:** De 1523, ¡no! 22 a 1525.

Son dos aspectos los que nos interesan resaltar de la respuesta de Adrián, al reconstruir la secuencia global, en relación con el episodio C-HC.³³ En primer lugar, de forma parecida a lo que hicieron Javier Andrés y Luisa, sustituye la conquista de México-Tenochtitlan por el gobierno de otro personaje, en este caso el rey de España, manteniendo el periodo mencionado en el texto. Por otra parte, como lo hacen otros dos niños, busca acotar un periodo estricto para el gobierno de Hernán Cortés, en su caso, considerando dos restricciones: por una parte, que la frase “en los años siguientes” implica una pausa entre el término de la conquista y el inicio de su gobierno (es decir, el inicio de su gobierno no puede ser inmediato); por otra parte, el hecho de que el gobierno de la Audiencia suceda al de Hernán Cortés y concluya en 1535 implica que el término del primero debe ser anterior a ese año.

A continuación presentamos algunos ejemplos relativos al episodio VTO.

³³ Las características de su respuesta sobre el episodio VTO corresponden a las que hemos definido para el grupo A, donde la ubicamos.

C. ANÁLISIS DE LAS RESPUESTAS CORRESPONDIENTES AL EPISODIO VTO

Misael (06.09.4P/P4)

- Invest.:** ¿Antonio de Mendoza era uno de esos 63 virreyes?
Misael: (*Asiente.*)
Invest.: ¿O fue antes que ellos?
Misael: No, fue antes que ellos.
Invest.: ¿Fue antes que ellos? O sea, gobernaron Antonio de Mendoza y luego los 63 virreyes.
Misael: (*Asiente.*)
Invest.: ¿Y cuándo empieza a gobernar Antonio de Mendoza?
Misael: Mil tres... 1535.
Invest.: ¿Y los 63 virreyes?
Misael: No, no dice.
[...]
Invest.: ¿De cuándo a cuándo gobernó Antonio de Mendoza, lo podemos saber?
Misael: De 1535... nada más se puede saber cuando empezó, aquí no dice cuándo terminó.
Invest.: ¿Y de Juan O'Donojú podemos saber de cuándo a cuándo gobernó?
Misael: 1821... tampoco dice.
Invest.: ¿Ahí terminó, empezó o cómo?
Misael: Empezó.
Invest.: Y el virreinato, o sea, el tiempo que gobernaron los virreyes, ¿de cuándo a cuándo fue?
Misael: Se acercaron a los 300 años.
Invest.: Eso duró, 300 años, pero ¿cuándo empieza y cuándo termina?
Misael: Desde 1535 y hasta 1821.
Invest.: Oye, ¿qué pasa en 1821?
Misael: Fue la independencia de México.
Invest.: ¿Y qué significa eso?
Misael: No dice.
Invest.: ¿Siguieron gobernando los virreyes después de 1821?
Misael: No.
Invest.: ¿Cómo sabes?
Misael: No, no se sabe.
Invest.: No se sabe, pero en un primer momento te dio la idea de que sí, de que en 1821 dejaron de gobernar los virreyes. ¿Por qué?
Misael: Porque cuando terminó la independencia de México, en 1821, creo que empezaron a dejar de gobernar [aquí].

Misael muestra la característica típica de las respuestas que clasificamos en el grupo B para el episodio VTO: la distinción de Antonio de Mendoza respecto del grupo de los 63 virreyes que gobiernan la Nueva España. En este caso, nuestra pregunta sobre si antecedía a ellos se debió a que él había estado oscilando anteriormente sobre incluirlo o no en ese grupo. En cambio, sí había considerado a Juan O'Donojú como uno de ellos.

Otro aspecto recurrente en estas respuestas está en la interpretación que hace de los años que delimitan el virreinato y su duración. Para los niños de este grupo, no representa un conflicto la duración del virreinato expresada en el texto, "cerca de 300

años”, respecto de los años que se les pueden atribuir como límites, 1535 y 1821. En cambio, los niños del grupo C muestran su esfuerzo por ajustar estos años límite a este periodo, y suelen concluir que el virreinato terminó en 1835.

Una evidencia de que Misael no está enfrentando este problema está dada por las fechas que menciona en relación con los gobiernos de Antonio de Mendoza y Juan O’Donojú. Reconoce que el primero antecede a los virreyes y que comienza a gobernar en 1535; en ese momento no atribuye una fecha de inicio a los virreyes, señala que no es posible saberla. Por otra parte, afirma que Juan O’Donojú comenzó a gobernar en 1821, pero señala que los virreyes terminaron de gobernar en ese año. Sin cuestionar estos posibles escollos, termina definiendo estos años como los límites del virreinato.

Gibrán (12.11.6P/SG)

Invest.: Bueno, primero ocurre la conquista, ¿verdad?

Gibrán: Luego Hernán Cortés.

Invest.: Luego gobierna Hernán Cortés.

Gibrán: Luego la Audiencia quita su reinato a Hernán Cortés sobre los mexicas, y la Audiencia gobernó a México-Tenochtitlan y a los mexicas; luego el rey de España mandó a don Antonio de Mendoza, para enviarlo a ocupar un car[go]... para volver a gobernar lo que era la Nueva España, que es México, México-Tenochtitlan; y luego hubieron 63 virreyes, de los cuales el último fue don Juan O’Donojú que firmó un tratado en el que reconocía la independencia de México.

A diferencia de Misael, quien termina definiendo de manera ambigua la localización temporal de Antonio de Mendoza, Gibrán afirma de manera contundente que ocupó un cargo “para volver a gobernar lo que era la Nueva España” y después le siguieron los 63 virreyes. Un aspecto interesante y casi excepcional de esta respuesta, es que se esfuerza en recuperar la continuidad de los espacios mencionados en el texto, a pesar de que mantiene la distinción entre México-Tenochtitlan y los territorios mexicas. Desde nuestra perspectiva, él pone de manifiesto la relevancia temporal que puede tener para los niños la definición de los espacios en que transcurre la acción.

Desde nuestra perspectiva, el conjunto de respuestas aquí mostradas, y el desempeño de los niños que presentan características similares a éstas, permite postular que un mayor dominio por parte de los niños en los criterios para delimitar unidades sintáctico-semánticas en los enunciados del texto, ya sean éstos gráficos o sintácticos, les posibilita centrar su atención en el orden de enunciación como indicador de organización temporal. Esto parece tener, al menos, dos consecuencias importantes en la interpretación que los niños hacen de otros aspectos relacionados con la organización del

contenido del texto: la reconstrucción del universo referencial, de espacios y personajes que participan en el desarrollo de la acción, y la interpretación de la información temporal explícita, principalmente en frases adverbiales que señalan fechas, periodos y duraciones.

La centración en el orden de enunciación hace observables, al menos para el investigador, los desafíos específicos que plantea a los niños la identificación, en su sentido más básico, de los espacios y personajes que participan en el relato y la dimensión temporal que representa este problema. Espacios distintos implican líneas de acción diferentes que deben ser articuladas en una secuencia coherente. De manera parecida la diversificación de los personajes implica una fragmentación de las acciones que deben ser incorporadas a la secuencia temporal. En sentido opuesto, las pistas que los niños encuentran sobre la organización temporal del relato les proveen información sobre la identidad y el estatus temporal de estos elementos de contenido. Las respuestas de Gibrán, que citamos más arriba, y las de José Alfonso, que no hemos citado, constituyen un atisbo hacia esa interrelación.

Por otra parte, la relevancia que adquiere el orden de enunciación permite a los niños acotar el papel de las fechas como indicadores de localización temporal y duración. Como vimos, en el grupo A, la reconstrucción de la secuencia global podía estar centrada en el ajuste estricto de los acontecimientos a los periodos y fechas identificados, independientemente de las configuraciones temporales que los niños hubieran propuesto para los episodios particulares. Los niños de este grupo, en cambio, además de que pueden hacer una interpretación más estable de la información temporal, ésta se ve enmarcada por el orden de enunciación como criterio fundamental de temporalidad. De esta manera, los niños pueden mantenerse cautos sobre las atribuciones temporales que hacen o aventurarse a proponer periodos específicos.

Las atribuciones temporales que los niños de este grupo hacen con base en esta información oscilan, fundamentalmente, entre su carácter continuo o discreto. En este último caso, no se van al extremo de considerar únicamente los años límites de un periodo como única información temporal relevante, como lo hacen algunos niños del grupo A, sino que consideran que ese periodo puede señalar un momento intermedio que es donde ocurre el acontecimiento. Desde nuestro punto de vista, la manifestación de discontinuidades en el relato, cuando hacen atribuciones discretas, se relaciona con la posibilidad de integrar el contenido del texto en un todo coherente y de concebirlo como un proceso articulado por relaciones causales y duraciones internas, definidas más por el desarrollo de los acontecimientos que por los lapsos temporales señalados por los

números. Esta posibilidad todavía no es asequible del todo para los niños de este grupo. Una manifestación específica de esta dificultad, es la que muestran para coordinar la información relativa a la duración de un periodo, particularmente el virreinato, con la de los años que marcan sus límites y los de los gobernantes que ocupan los lugares extremos.

7. GRUPO C

a. DESCRIPCIÓN GENERAL

La tendencia predominante en la definición de los acontecimientos es la paráfrasis de los enunciados textuales, en la que es reconocible su organización sintáctica y su sentido original. En todos los casos, los acontecimientos con que los niños integran sus relatos parecen mostrar una delimitación convencional de los personajes y espacios del relato.

Para el episodio C-HC, algunos niños (4 de 10) incorporan acontecimientos provenientes de su conocimiento histórico que contextualizan el desarrollo de las acciones. De esta manera es que ponen en evidencia la consideración de relaciones causales para articular la secuencia. En concordancia con esto, dos de estos chicos, además, señalan que la acción de conquistar es un antecedente necesario para la de gobernar un nuevo territorio.

Para todas las respuestas clasificadas en este grupo, el orden de enunciación es un indicador relevante para organizar temporalmente la secuencia, pero puede ser puesto en segundo plano cuando toman en consideración otros elementos, como el valor semántico y aspectual que le atribuyen a las acciones o las fechas y duraciones mencionadas en el texto. Respecto de estos elementos, es posible reconocer dos tendencias que constituyen el rasgo definitorio de este grupo.

En primer lugar, de manera predominante en el episodio C-HC, el orden de los acontecimientos corresponde de manera estricta al orden de enunciación, pero los periodos delimitados por los niños con base en las frases adverbiales con valor temporal son un tanto heterodoxos: en 7 de 10 casos, los niños consideran el rango dado por las fechas mencionadas en el texto para acotar el lapso en que gobernó Hernán Cortés, pero estiman sus límites de manera arbitraria; además, dos chicas continúan considerando que la frase “entre 1519 y 1521” se refiere de manera puntual a uno de los años que conforman ese periodo. Respecto de esta última incidencia, es de reconocer que los otros 8 niños del grupo interpretan esta frase como la delimitación de un periodo continuo.

En segundo lugar, en todas las respuestas correspondientes al episodio VTO (5 en total) y en 2 de las 10 respuestas del episodio C-HC, el orden temporal se ve afectado por la delimitación particular de duraciones y límites temporales de los acontecimientos, principalmente a partir de la información métrica mencionada en el texto (solamente en un caso, esta “alteración” es debida a la duración asignada a un acontecimiento por su valor semántico: la conquista es un proceso de larga duración que se extiende por 300 años). Particularmente, en el episodio VTO, los 300 años de duración del virreinato entran en conflicto con los límites temporales que es posible atribuirle (de 1535 a 1821), lo cual lleva a los niños a plantear suposiciones sobre la localización temporal de los acontecimientos que marcan su término (el gobierno de Juan O’Donojú, la firma de los tratados de independencia) para extender su término hasta 1835.

A continuación, presentamos un análisis de las respuestas correspondientes a cada episodio.

b. ANÁLISIS DE LAS RESPUESTAS CORRESPONDIENTES AL EPISODIO C-HC

Montserrat (19.12.6P/P1)

- Invest.:** ¿Podemos saber cuál de estas dos cosas sucedió primero, cuál después o si sucedieron al mismo tiempo?
- Montse.:** No, primero sucedió la conquista de México-Tenochtitlan.
- Invest.:** ¿Y después?
- Montse.:** Y después, la gobernación de Hernán Cortés a los territorios mexicas.
- Invest.:** ¿Cómo lo puedes saber?
- Montse.:** Porque aquí dice que esto: lo de la conquista, fue en 1519 y 1521; y lo de Hernán Cortés, dice que fue en los años siguientes. Con eso puedo saber qué fue antes y qué fue después.
- Invest.:** Cuando dice *fue realizada por los españoles entre 1519 y 1521*, ¿esto nos ayuda a saber exactamente de cuándo a cuándo sucedió la conquista?
- Montse.:** Sucedió entre... ¿en 1520?, entre 1520.
- Invest.:** O sea, eso te puede decir que fue entre esos años y por eso pudo haber sido en 1520.
- Montse.:** (Asiente.)
- Invest.:** ¿Pudo haber sido de 1519 a 1521?
- Montse.:** Sí.
- Invest.:** ¿Y con cuál te quedas tú?
- Montse.:** Con 1519.
- Invest.:** ¿Con que sucedió en 1519?
- Montse.:** Yo tengo más la idea de que sucedió en 1520, porque aquí nos está diciendo que fue “entre”, entre 1519 y 1521.
- [...]
- Invest.:** ¿Podemos saber qué años gobernó Hernán Cortés los territorios mexicas?
- Montse.:** No.
- Invest.:** No lo podemos saber. ¿Cuándo empezó a gobernar Hernán Cortés?
- Montse.:** En 1522 ó en 1523. Porque aquí nos dice que en los años siguientes.

En la respuesta de Montserrat es posible observar los avances que muestran los niños de este grupo en la definición de los acontecimientos y la organización de la secuencia: ella parte de unidades sintáctico-semánticas delimitadas convencionalmente, que no entran de manera evidente en conflicto con la delimitación de personajes y espacios, y que están organizadas temporalmente a partir de una interpretación convencional de las frases adverbiales con valor temporal que presenta el pasaje. En su interpretación de estos elementos (“entre 1519 y 1521”, “en los años siguientes”) es reconocible la intención de establecer momentos y límites estrictos en el desarrollo de los acontecimientos a partir de una interpretación rigurosa de los datos temporales, dejando de lado lo que podría ser una reflexión sobre la continuidad del proceso narrado.

Itzel Elena (21.13.6P/P1)

- Invest.:** [De las cosas que se cuentan en el primer párrafo,] ¿cuál pasó primero?
Itzel: ¿La conquista de México?
Invest.: [...] ¿Y cómo lo sabes?
Itzel: Por las fechas.
Invest.: Por las fechas, entre 1519 y 1521. ¿Y de cuándo a cuándo fue la conquista de México-Tenochtitlan?
Itzel: De 1519 a 1521.
Invest.: [...] Entonces, sabemos que la conquista de México pasó en esos años.
Itzel: Sí.
Invest.: ¿Y cómo sabemos que los *antiguos territorios mexicas fueron gobernados por el jefe de la expedición, Hernán Cortés* pasó después? ¿O crees que pudo haber pasado al mismo tiempo?
Itzel: Porque dice *en los años siguientes*.

Itzel Elena (21.13.6P/SG)

- Invest.:** ¿Podemos saber cuándo empieza el gobierno de Hernán Cortés, más o menos o con precisión?
Itzel: Sí.
Invest.: ¿Qué podemos saber?
Itzel: Que comenzó en los años siguientes después de la conquista.
Invest.: ¿Y eso como qué año habrá sido?, o ¿en qué año fue?
Itzel: Como en 1522.
[...]
Invest.: ¿Pero podemos saber cuándo termina?
Itzel: No.

Las respuestas de Itzel Elena en dos momentos de la entrevista presentan un matiz respecto de las de Montserrat: la frase “entre 1519 y 1521” deja de referirse a un año puntual y se refiere a un periodo continuo. Sin embargo, de manera parecida a lo que hace ella, señala una discontinuidad entre el término de la conquista y el inicio del gobierno de Hernán Cortés, con base en la frase “en los años siguientes”.

Marco Antonio (13.11.6P/P1-2)

- Invest.:** De las cosas que se mencionan de acá para acá, en estos dos párrafos, ¿cuáles sucedieron primero y cuáles después?
- Marco:** Lo primero pues sería que conquistaron a México-Tenochtitlan entre 1519 y 1521. Luego, sería que gobernó Hernán Cortés, pero dice ya que el rey necesitaba colaboradores organizados y obedientes; y luego sería que mandaron cinco funcionarios denominado Audiencia para gobernar lo que se llamó Nueva España.
- [...]
- Invest.:** ¿Es posible saber de cuándo a cuándo gobierna la Audiencia?
- Marco:** Sí.
- Invest.:** ¿De cuándo a cuándo?
- Marco:** De 1535 a 1821.
- Invest.:** ¿Cómo sabes que empieza a gobernar en 1535?
- Marco:** ¡Ah, no, no, no, perdón! [...] *(Lee y comenta los dos siguientes párrafos.)* Ya los virreyes se quedaron de 1535 a 1821.
- Invest.:** Entonces, ¿de cuándo a cuándo crees que haya gobernado la Audiencia?
- Marco:** De 1521 a 1535.
- Invest.:** ¿Entonces gobernó al mismo tiempo que Hernán Cortés?
- Marco:** No... ¡Es que no entiendo! Ya me hice bolas.
- [...]
- Invest.:** ¿De cuándo a cuándo gobernó Hernán Cortés?
- Marco:** De 1521 a 1535.
- Invest.:** ¿Y de cuándo a cuándo gobernó la Audiencia?
- Marco:** No sé. [...] No, sí, ya... ya entendí, ya entendí. Me acaba de [decir la respuesta]. *(Ríe.)* De 1519 a 1521, que fueron dos años, gobernó Hernán Cortés. De 1521 a 1535 gobernó la Audiencia.
- Invest.:** ¿Y cuándo fue la conquista?
- Marco:** La conquista fue 1519 a 1521, mientras que Hernán Cortés gobernaba.
- [...]
- Invest.:** ¿Cuáles son los “años siguientes”? ¿También son de 1519 a 1521?
- Marco:** Sí.

En las preguntas correspondientes al primer párrafo, Marco había realizado una reconstrucción convencional del episodio C-HC. Incluso, había contextualizado el contenido del texto mediante la referencia al descubrimiento de América y había señalado que la acción de conquistar constituía un antecedente causal al de gobernar: “primero los conquistaron porque si no los hubieran conquistado no hubieran podido gobernar”. Sin embargo, cuando tiene que coordinar la información de los dos primeros párrafos del texto, manifiesta en sus decisiones la idea de que los gobiernos de un lugar son sucesivos y ocupan lapsos estrictos que son consecutivos. No sólo esa idea parece estar presente en lo que considera una flagrante contradicción (los gobiernos de Hernán Cortés y la Audiencia ocupando un mismo periodo). Parece que guarda la expectativa de que los libros de historia proporcionen información explícita sobre los periodos gubernamentales.

Lo que queremos resaltar es que estas ideas sobre el estatus temporal de la información que presenta el texto, en un nivel semántico, plantean para él una contradicción respecto de cómo había interpretado las frases adverbiales del pasaje. Esto

lo lleva a proponer una solución de compromiso: la simultaneidad entre la conquista y el gobierno de Hernán Cortés, reforzada, incluso, por la frase “en los años siguientes”.

A continuación presentamos algunos ejemplos relativos al episodio VTO.

C. ANÁLISIS DE LAS RESPUESTAS CORRESPONDIENTES AL EPISODIO VTO

Javier Andrés (20.12.6P/P4)

- Invest.:** ¿Podemos saber cuándo empieza y cuándo acaba el virreinato?
Javier: ¡Ay! Es que no sé si tenga que ver algo con 1535, cuando empezó el cargo don Antonio de Mendoza.
- Invest.:** ¿Tú crees que sí o crees que no?
Javier: Yo creo que sí, porque entre uno de los 63 virreyes, don Antonio de Mendoza fue el primero de ellos, ¿no?
- Invest.:** ¿Y eso qué te dice de cuándo comienza el virreinato?
Javier: En 1535.
- Invest.:** ¿Y podemos saber cuándo acaba de gobernar Antonio de Mendoza?
Javier: En 1821.
- Invest.:** ¿En 1821 termina de gobernar Antonio de Mendoza?
Javier: ¡Ay! No, es mucho, no... no... no... no, la verdad no sé decirle.
- Invest.:** Entonces, podemos saber que el virreinato empieza en 1535, ¿podemos saber cuándo termina el virreinato?
Javier: En 1835.
- Invest.:** ¿Cómo lo sabes?
Javier: Porque aquí empezó en 1535, y aquí dice que el virreinato duró cerca de 300 años. Entonces, esto con esto daría 1835, ¿no?
- Invest.:** ¿Y podemos saber de cuándo a cuándo gobernó Juan O'Donojú?
[...]
Javier: No sé si tenga que ver entre 1835 y 1821.
- Invest.:** Podría ser entre 1821 y 1835. ¿Y qué pasó en 1821?
Javier: Firmó los tratados donde venía sobre la independencia de México.
- Invest.:** ¿Y eso qué significa, de la independencia de México?
Javier: Cuando México se hace independiente.
- Invest.:** Independiente, ¿y eso qué significa? [...] Por ejemplo, en relación con lo que dice el texto.
Javier: No, es que... no... no... la verdad, no sé.
[...]
- Invest.:** ¿Crees que los virreyes siguieron gobernando después de 1821?
Javier: No.
- Invest.:** No, ¿por qué?
Javier: ¡Ah!... ¡Ajay! No, no sé decirle.
- Invest.:** Entonces, ¿te quedarías con la idea de que el virreinato fue de 1535 a 1835?
Javier: Sí.

La reconstrucción que hace Javier Andrés, cuyas respuestas sobre el episodio C-HC ubicamos en el grupo B y citamos en el inciso anterior, del periodo del virreinato ejemplifica claramente el conflicto que los niños enfrentan para coordinar diversos elementos informativos al establecer la secuencia temporal. Él identifica a Antonio de Mendoza y a Juan O'Donojú como parte de los 63 virreyes que conforman el virreinato.

Incluso, toma el año en que comienza a gobernar el primero como marca para el inicio del virreinato. Además, reconoce que la independencia de México puede marcar el final del gobierno de los virreyes. Sin embargo, el dato de que el virreinato duró “cerca de 300 años” lo lleva a proponer, en contra de los presupuestos anteriores, que termina en 1835 y que, incluso, el gobierno de Juan O’Donojú se desarrolló en el lapso de 1821 a ese año. De esta manera, la información sobre los límites temporales y la duración, y la reconstrucción semántica que hace de la secuencia de acontecimientos parecen plantear una contradicción.

María Fernanda (16.12.6P/P4)

- Invest.:** ¿Cuándo empieza y cuándo termina el virreinato?
María F.: ¿Cuándo empieza? En 1535, ¿no?
Invest.: ¿Cómo lo sabes?
María F.: Porque dice que el primer, bueno, con el título de virrey, don Antonio de Mendoza, fue la primera persona en ocupar el cargo de virrey en 1535. Y luego, acá dice que el virreinato duró cerca de 300 años. Y duró...bueno, terminó en 1835.
- [...]
Invest.: ¿Puedes saber de cuándo a cuándo gobernó don Juan O’Donojú?
María F.: No. Porque no dice el penúltimo virrey cuándo dejó de gobernar. Y si hubiera dicho cuándo dejó de gobernar... y esa parte no tiene fecha. Porque, si no, hubiera dicho: “don Juan O’Donojú dejó de gobernar...” ¿en qué sería?, 1800... como en 1830, ¿no?, a lo mejor.
Invest.: Fíjate, dice (*lee*): “firmó los tratados en que se reconocía la independencia de México en 1821...” ¿En ese momento siguieron gobernando todavía los virreyes?
María F.: No. Porque dice que “el último de ellos, don Juan O’Donojú, firmó los tratados en los que se reconocía la independencia de México en 1821”, y don Juan O’Donojú fue el último virrey que gobernó, pero, bueno, a lo mejor, gobernó antes de 1821. [...] Pudo haber gobernado desde 1810, o una fecha así, ¿no? Y a la mejor terminó en 1800 ¿qué? 35, algo así.
Invest.: ¿Después de 1821?
María F.: (*Asiente.*)
Invest.: O sea, pudo haber sido, por lo que dices, que él firmó los tratados y siguió gobernando.
María F.: Pudo haber sido.
[...]
Invest.: Entonces, en 1821, ¿México es país independiente? ¿Y tú dices que posiblemente Juan O’Donojú siguió gobernando de cualquier manera?
María F.: (*Asiente.*)
Invest.: Entonces, ¿eso explicaría que el virreinato duró 300 años hasta 1835?
María F.: [...] Porque dice “cerca de 300 años”, o sea no tiene que ser forzosamente 300 años. Sino que dice “cerca de 300 años”. Pudo haber sido 295, 86, por decir, ¿no?, ¿algo así? Y dice que si Juan O’Donojú firmó los tratados en 1821, y empezaron a gobernar los virreyes de 1535, más 300 años, digamos, termina en 1835 y no pudo haber terminado antes.

La respuesta final de María Fernanda sobre el término del virreinato es tajante: “termina en 1835 y no pudo haber terminado antes”, a pesar de que ella misma considera que la

frase preposicional “cerca de” puede atenuar el carácter absoluto de los 300 años de duración del virreinato. En el carácter categórico de este plazo parece estar presente una idea parecida a la que también supusimos en la respuesta de Marco: la información temporal del libro de historia debe ser precisa, sin aproximaciones ni ambigüedades. Sin embargo, este supuesto entra en contradicción con el conjunto de la información que ella toma en cuenta para reconstruir la secuencia temporal.

En los ejemplos que acabamos de revisar parece manifestarse un aspecto que no encontramos en los grupos anteriores: la atención de los niños hacia la duración interna de los acontecimientos y la consiguiente búsqueda por el establecimiento de límites temporales que permitan circunscribirla. En las respuestas correspondientes a los grupos A y B, los niños parecen definir los acontecimientos como entidades discretas, de duración puntual o con una duración indeterminada, sin contornos precisos. Esto los lleva a proponer relaciones de secuencia o simultaneidad entre ellos sin preocuparse demasiado por cuáles pueden ser los límites entre uno y otro.

En las respuestas correspondientes al episodio VTO parece ser clara esta conciencia de la duración, que encuentra un referente objetivo en la información explícita sobre la duración del virreinato y adquiere tanta importancia en la interpretación de los niños, que los lleva a subordinar a ella el valor de los otros elementos de información temporal. Aunque parezca paradójico, es posible que la conciencia sobre la duración interna de los acontecimientos lleve a los niños a postular límites relativamente arbitrarios al gobierno de Hernán Cortés en el episodio C-HC: ellos le otorgan un contorno temporal preciso que permite relacionarlo temporalmente con el siguiente acontecimiento, el gobierno de la Audiencia.

Sin embargo, consideramos que este énfasis en la duración interna de los acontecimientos todavía no conduce a la concepción del proceso narrado como una totalidad articulada de manera continua. Todavía se encuentra en los límites de la cronología. Como se verá en el siguiente grupo, la atención en las relaciones causales como principio organizador de la secuencia temporal es lo que conducirá a los niños de la cronología a la narración sustentada en el texto.

8. GRUPO D

a. DESCRIPCIÓN GENERAL

La tendencia predominante en la definición de los acontecimientos es la paráfrasis de los enunciados textuales en la que es reconocible el sentido que es posible atribuirles convencionalmente, aunque no se apegue del todo al léxico o a la sintaxis originales. Es decir, se trata de una paráfrasis más abierta que la del grupo anterior, pero que igualmente conserva el sentido de los enunciados. En todos los casos, los acontecimientos con que los niños integran sus relatos muestran una delimitación convencional de los personajes y espacios.

En la mayor parte de las respuestas correspondientes al episodio C-HC, los niños incorporan acontecimientos provenientes de su conocimiento histórico o derivados de inferencias sobre el contenido del texto que contextualizan el desarrollo de las acciones o ponen en evidencia las relaciones entre los personajes y sus propósitos. Seis de siete niños proceden de esta manera, manifestando así el establecimiento de relaciones causales. Incluso, cinco de ellos señalan el vínculo causal entre las acciones de conquistar y gobernar.

En todas las respuestas clasificadas en este grupo, el orden temporal propuesto por los niños coincide con el orden de enunciación. Además, la interpretación de las frases adverbiales con información temporal puede considerarse convencional. Los años mencionados en el texto señalan límites entre los acontecimientos, sin que esto signifique una discontinuidad en el desarrollo de la trama. La información relativa a la duración es coordinada adecuadamente con la que se refiere a los límites temporales.

A continuación, presentamos un análisis de las respuestas correspondientes a cada episodio.

b. ANÁLISIS DE LAS RESPUESTAS CORRESPONDIENTES AL EPISODIO C-HC

Elsa Itzel (25.13.2S/P1)

Invest.: ¿Qué cosas se cuentan en este párrafo?

Elsa I.: Pues, que aquí llegó Hernán Cortés; y llegó a gobernar entre 1519 y 1521. Ellos fueron gobernados, así, durante mucho tiempo, por los españoles.

[...]

Invest.: O sea, ¿gobernó de 1519 a 1521?

- Elsa I.:** No, o sea, en ese tiempo hicieron la conquista. Después, los años que siguieron, fueron dominados... siguieron dominados por Hernán Cortés.
- Invest.:** ¡Ah! Entonces esto de 1519 a 1521 se refiere a la conquista de México-Tenochtitlan, y el gobierno de Hernán Cortés fue después de esto.
- Elsa I.:** Sí.
- Invest.:** ¿Hay datos que permitan saber de cuándo a cuándo gobernó Hernán Cortés?
- Elsa I.:** No, solamente de 1521 en adelante. O sea, no dice hasta qué tiempo empezó de gobernar, ¿no?
- Invest.:** Nada más una cuestión de detalle: ¿qué tiene que ver México-Tenochtitlan con los antiguos territorios mexicas?
- Elsa I.:** Ellos llegaron con la idea de sus raíces o, bueno, de su jefe, diciéndoles que donde encontrarán una señal, que actualmente es el escudo, ahí se iban a establecer. Pues ahí es donde ellos se establecieron.
- Invest.:** ¿Ellos, quiénes?
- Elsa I.:** Los mexicas.
- Invest.:** ¡Ah! Entonces los mexicas se establecieron en México-Tenochtitlan.
- Elsa I.:** Sí.
- [...]
- Invest.:** ¿Cómo explicarías tú la relación entre la conquista de México y el hecho de que fueron gobernados por Hernán Cortés?
- Elsa I.:** [...] Porque, tal vez, Hernán Cortés llegó, pero si no hubieran visto todos los edificios, todas las riquezas que tenía México, tal vez no hubieran estado gobernados durante mucho tiempo, ¿no? [...] O sea, si no hubiera sido la conquista, pues no hubiera gobernado. Pero él gobierna por las riquezas que tiene nuestro país.
- Invest.:** Esto que dice entre 1519 y 1521 me dijiste que se refiere a la conquista.
- Elsa I.:** *(Asiente.)*
- Invest.:** ¿Eso qué significa? ¿De cuándo a cuándo fue la conquista, de 1519 a 1521?
- Elsa I.:** Pues sí, pero antes ya habían llegado, ¿no?, Cristóbal Colón ya había llegado.

En sus respuestas, Elsa Itzel incorpora una variedad de elementos que contextualizan el desarrollo de las acciones: la llegada de Hernán Cortés, la conquista y su gobierno constituyen el inicio del dominio español sobre lo que ahora es México; a esta llegada le antecede la de Cristóbal Colón; los mexicas eran los habitantes de México-Tenochtitlan. Para señalar esta última relación, alude al relato mítico de la fundación de esta ciudad, mencionando, incluso, que es el origen del escudo nacional mexicano.

La organización temporal que propone Elsa Itzel da cuenta de un proceso continuo y articulado causalmente. Su interpretación de las frases “entre 1519 y 1521” y “en los años siguientes” implica la continuidad de los acontecimientos: la conquista se desarrolló de 1519 a 1521 y Hernán Cortés gobernó “de 1521 en adelante”. Además, vincula causalmente el desarrollo de las acciones: la ambición de las riquezas contempladas a su llegada es lo que motiva a Hernán Cortés y sus acompañantes a llevar a cabo la conquista y a extender su dominio; la conquista es el antecedente necesario para la imposición de un gobierno.

Mauricio (17.12.6P/P2)

- Invest.:** ¿Que tienen que ver Hernán Cortés y sus colaboradores con el rey de España?
- Mauricio:** Que puede que ellos hayan explotado los recursos para su beneficio de ellos, y no para España o para el rey.
- Invest.:** ¿Y por qué tendrían que haberlos explotado para España o para el rey?
- Mauricio:** Porque como fue conquistado por el ejército español, los recursos los tenían que aprovechar los españoles.

Mauricio (17.12.6P/SG)

- Invest.:** ¿Quién gobernó primero y quién gobernó después?, y ¿de cuándo a cuándo gobernó cada uno?
- Mauricio:** Hernán Cortés gobernó al término de la conquista de México-Tenochtitlan. Y después de ese tiempo, la Audiencia fue cuando empezó a gobernar y su gobierno terminó en 1535, que se declaró quién iba a ser el primer virrey que iba a gobernar la Nueva España, que el gobierno de los virreyes duró hasta 1821.

Es posible señalar tres aspectos característicos de este grupo en las respuestas de Mauricio. En primer lugar, es reconocible la realización de inferencias sobre las relaciones entre los personajes y sus propósitos; estos últimos constituyen las causas del desarrollo ulterior de la acción, en relación con la información del segundo párrafo. En segundo lugar, en el establecimiento de límites temporales procede de manera parecida a la de Elsa Itzel y considera la continuidad del proceso; de esta manera, Hernán Cortés gobierna “al término de la conquista de México-Tenochtitlan”. Finalmente, a diferencia de los niños del grupo C, él puede señalar el final de un acontecimiento como marca del inicio del siguiente, especialmente donde no hay información temporal que señale explícitamente los límites.

A continuación presentamos algunos ejemplos relativos al episodio VTO.

c. ANÁLISIS DE LAS RESPUESTAS CORRESPONDIENTES AL EPISODIO VTO

Mauricio (17.12.6P/P4)

- Invest.:** ¿Cuándo comienza el virreinato y cuándo acaba?
- Mauricio:** Empieza en 1535 y termina en 1821.
- Invest.:** ¿Cuándo empieza y cuándo termina de gobernar Antonio de Mendoza?
- Mauricio:** ¿Antonio de Mendoza? Él empezó a gobernar en 1535. Pero el tiempo que estuvo al mando la Nueva España de él, no, no se puede saber, no viene ninguna fecha que diga o cuándo terminó su gobierno o cuándo fue nombrado el siguiente virrey.
- Invest.:** ¿De cuándo a cuándo gobierna don Juan O'Donojú?
- Mauricio:** ¿Don Juan O'Donojú? Pues tampoco se podría saber, nada más se sabe que duró 300 años el virreinato y que en ese periodo hubo una cantidad de

- 63 virreyes. Pero tampoco viene una fecha comprendida para que indique cuánto duró el gobierno de Juan de O'Donojú.
- Invest.:** Me dijiste que el virreinato había terminado en 1821, y también mencionaste que duró 300 años.
- Mauricio:** Sí.
- Invest.:** ¿Cómo puedes saber esos dos datos?
- Mauricio:** Bueno, de que el virreinato duró 300 años... Pues, bueno aquí dice que duró cerca de 300 años. Y de que el virreinato acabo en 1821, porque en esa época fue cuando se firmaron los tratados que reconocían la independencia de México.
- Invest.:** ¿Y eso qué tiene que ver con el virreinato?
- Mauricio:** Que cuando se reconoció la independencia de México fue cuando terminó la etapa del virreinato.
- Invest.:** ¿Y puedes saber exactamente cuánto duró el virreinato?
- Mauricio:** ¿El virreinato? 300 años.
- Invest.:** 300 años. Entonces si empezó en 1535, ¿cuándo terminó?
- Mauricio:** [...] Bueno no pudieron haber sido los 300 años, porque si hubieran sido los 300 años, hubiera terminado en 1835 la época del virreinato. O sea, que terminó años antes. Por eso aquí no dice exactamente que 300 años, dice que duró "cerca".
- Invest.:** Cerca de los 300 años.
- Mauricio:** De los 300 años.
- Invest.:** Y entonces, ¿cuándo terminó?
- Mauricio:** En 1821.

Las respuestas de Mauricio (nuevamente) sobre el episodio VTO son representativas de lo que hacen los chicos en este grupo. Él establece los límites temporales del virreinato coordinando una variedad de elementos informativos. Por una parte, los datos de localización temporal señalados en el texto (los años de 1535 y 1821) los correlaciona adecuadamente con los acontecimientos específicos a los que se refieren. Además, estos acontecimientos (el inicio del gobierno de Antonio de Mendoza y la firma de los tratados de independencia) constituyen límites implícitos del virreinato: es necesario llevar a cabo un razonamiento como el que hace Mauricio para reconocer en ellos este carácter que tienen de inicio y clausura de un proceso, lo cual involucra el establecimiento de relaciones causales. Finalmente, identificados estos límites, los coordina adecuadamente con la información sobre la duración del virreinato, reconociendo que se trata de una aproximación al considerar el valor de la frase preposicional "cerca de".

Marianne (29.14.2S): P4

- Invest.:** ¿Cuándo comienza el virreinato y cuándo acaba?
- Marianne:** Comienza en 1535 y acaba en... bueno, dice que duró 300 años. Entonces... no, no dice la fecha.
- Invest.:** ¿Podemos saber cuándo empieza y cuándo termina de gobernar este don Juan O'Donojú?
- Marianne:** No, porque antes de él hubo 62 virreyes. Entonces, no.
- Invest.:** ¿Cuándo termina de gobernar, tampoco lo podemos saber?
- Marianne:** En 1821, fue cuando reconoció la independencia de México.

Invest.: ¿Y él siguió gobernando?

Marianne: No, porque México se independizó.

Invest.: Entonces podríamos decir que él termina de gobernar en 1821.

Marianne: Sí.

Invest.: ¿Eso te da una pista para saber cuándo empieza y cuándo termina el virreinato?

Marianne: Sí. Terminó en 1821 y empezó... ¿el virreinato también puede ser desde que Antonio Mendoza estaba? O sea, desde ahí empezó en 1535 y termina en 1821.

Invest.: ¿Tú dirías que sí empieza con Antonio de Mendoza?

Marianne: Sí.

Invest.: ¿Sí?, ¿por qué?

Marianne: Porque fue cuando nombró al virrey. Y desde cuando terminó él de gobernar, hubieron 63 virreyes más.

Invest.: ¿63 virreyes más, aparte de Antonio de Mendoza?

Marianne: No, 62 y con... No. Sí, aparte.

Invest.: O sea, fue Antonio de Mendoza y otros 63.

Marianne: Y otros 63.

Invest.: ¡Ah! Fue Antonio de Mendoza y otros 63. ¿Cómo lo sabes?

Marianne: ¡Ah, no! Fueron 63 con él, porque aquí dice que duró cerca de 300 años el virreinato, Antonio de Mendoza, en los que hubo 63 virreyes.

Invest.: ¿Y por qué me dices que fue de 1535 a 1821?

Marianne: Porque a partir de 1535 fue cuando Antonio fue nombrado virrey, y en 1821 fue cuando Juan O'Donojú, reconoce la independencia de México y fue cuando termina de... de virreinar.

Invest.: ¿Y por qué dice que dura cerca de 300 años?

Marianne: Fue cuando duró todo: hubieron los 63 virreyes en los 300 años, junto con Antonio de Mendoza.

Invest.: Pero, ¿dura 300 años exactamente?

Marianne: Cerca de 300 años, no exactamente, es un aproximado.

La formulación que hace Marianne de la secuencia y los razonamientos que lleva a cabo para elaborarla coincide de manera importante con la de Mauricio. Lo interesante en ella, es que algunos elementos que él da por sentados con naturalidad, le causan todavía alguna duda a ella (particularmente, la pertenencia de Antonio de Mendoza al conjunto de los virreyes y la elección de la información temporal pertinente). Básicamente, esto nos habla de la complejidad de la tarea incluso para los chicos más avanzados.

Un elemento llamativo de las respuestas anteriores es la recurrente incorporación de información histórica. Esto podría llevar a pensar que estos niños hacen una mejor interpretación del texto porque tienen un conocimiento histórico más completo y más estructurado. No podemos descartar totalmente esta opción. Sin embargo, también es posible postular que sus avances en la interpretación del texto y en la organización temporal de su contenido les permiten incorporar información histórica de manera pertinente. El propósito de nuestro trabajo es indagar sobre esos avances.

La diferencia fundamental de los niños de este grupo respecto de los del grupo anterior está dado por la posibilidad de interpretar el proceso narrado como una

continuidad de acontecimientos articulados causalmente. Desde nuestro punto de vista, esto se relaciona con dos aspectos. En primer lugar, le otorgan un mayor peso a las relaciones causales como criterio de articulación temporal del relato, pero coordinándolas con las diferentes informaciones que provee el texto. Es decir, los niños de los grupos anteriores también buscan una articulación causal de los acontecimientos; sin embargo, o “se disparan” fuera del texto y sólo toman elementos aislados del mismo para componer una historia original, o articulan causalmente elementos puntuales del mismo, centrando su atención en otros indicadores de organización temporal. En segundo lugar, conciben al texto como una totalidad de sentido coherente, en el que los diferentes elementos y niveles que lo componen están interrelacionados funcionalmente para narrar una sola trama. Esto será más evidente al analizar las respuestas correspondientes al episodio HC-A, en el próximo capítulo.

G. DISTRIBUCIÓN DE LA POBLACIÓN EN LOS GRUPOS

Uno de los objetivos que guían el presente trabajo es aproximarnos a la descripción de una pauta evolutiva en la interpretación de la temporalidad en el lenguaje escrito. Pensamos que la clasificación de respuestas que acabamos de presentar, en relación a los episodios VTO y C-HC, pone en evidencia algunas pistas sobre el avance de los niños en la lectura de un texto narrativo de contenido histórico de intención didáctica. En este sentido, será relevante revisar si la distribución de las edades de la población entrevistada guarda alguna correlación con los grupos en que hemos clasificado las respuestas. Éste es uno de los objetivos del presente apartado.

Hemos mencionado, al inicio de este capítulo, que propusimos una clasificación particular para las respuestas de cada episodio del texto, pero que en el caso de los que están presentados en pasajes que guardan características discursivas comunes, especialmente en lo relativo a los recursos de organización temporal, procuramos destacar las coincidencias en el desempeño de los niños dentro de los grupos que representan el mismo nivel de avance. Esto fue lo que hicimos en los apartados anteriores respecto de las respuestas relativas a los episodios C-HC y VTO: describimos los grupos de manera conjunta, pero con la conciencia de que, en sentido estricto, se trataba de dos clasificaciones paralelas. Esto se evidenció por el hecho de que en los ejemplos analizados, algunos niños aparecieron en grupos distintos en relación a cada uno de los episodios. Ahora será relevante indagar qué tan congruente fue el comportamiento de los

niños en las respuestas de ambos episodios, comparando su distribución en ambas clasificaciones, con el fin de corroborar si éstas realmente dan una pauta del avance cognitivo de los niños en la interpretación de la temporalidad. Éste es nuestro segundo objetivo.

De acuerdo con lo anterior, en primer lugar, revisaremos cómo se distribuyó la población, por separado, en cada uno de los episodios que conforman el “caso 1” de organización discursiva. En segundo lugar, compararemos el comportamiento de los niños en ambos episodios, revisando, básicamente, cuántos quedaron en el mismo grupo y cuántos cambiaron de categoría.

3. DISTRIBUCIÓN EN LOS GRUPOS DE CADA EPISODIO

En el siguiente cuadro presentamos la distribución de la población, por grupo de edad, en los grupos en que clasificamos las respuestas para el episodio C-HC.

DISTRIBUCIÓN EN LOS GRUPOS DEL EPISODIO C-HC

Grupos de respuesta	Grupos de edad			Total
	9 a 10 años	11 a 12 años	13 a 14 años	
A	5	0	1	6
B	3	3	1	7
C	2	5	3	10
D	0	2	5	7
Total	10	10	10	30

En primer lugar, es posible observar cierta dispersión de los niños de un mismo grupo de edad dentro de los grupos de respuesta. Los niños de 9 a 10 años presentan respuestas correspondientes a los grupos A, B y C. De la misma forma, los de 11 a 12 están dispersos en los grupos B, C y D. Quienes presentan una mayor dispersión son los de 13 a 14, que se distribuyen en todos los grupos de respuesta.

Sin embargo, también es reconocible una importante regularidad en la distribución de los niños de cada grupo de edad en los grupos de respuesta, que nos habla de que las

respuestas más elaboradas corresponden, paulatinamente, a los niños de más edad. El 50% de la población de 9 a 10 años se concentra en el grupo A; el mismo porcentaje de la población de 11 a 12 años en el grupo C, y la mitad de los chicos de 13 a 14 años en el grupo D. Todavía es posible ampliar más esta mirada y percatarnos que el 80% de los niños de cada edad se concentra en dos grupos de respuesta consecutivos, que en cada caso implican un mayor avance en las características de las respuestas: los niños de 9 a 10 años se concentran en los grupos A y B; los de 11 a 12 años, en los grupos B y C, y los de 13 a 14, en los grupos C y D.

Algo parecido sucede con la distribución de los niños en los grupos de respuesta para el episodio VTO, que mostramos a continuación, pero con algunas diferencias significativas.

DISTRIBUCIÓN EN LOS GRUPOS DEL EPISODIO VTO

Grupos de respuesta	Grupos de edad			Total
	9 a 10 años	11 a 12 años	13 a 14 años	
A	5	0	2	7
B	4	2	0	6
C	0	3	2	5
D	1	5	6	12
Total	10	10	10	30

De manera parecida a lo que ocurre con la dispersión de la población en los grupos de respuesta para el episodio C-HC, en las del episodio VTO, la distribución de la población presenta importantes regularidades. La diferencia radica en dónde se concentran las respuestas, particularmente de los niños de 11 a 12 años. Como sucedía en el otro episodio, el 50% de los niños de 9 a 10 años se concentra en el grupo A, y, con un leve incremento, el 60% de los de 13 a 14, en el grupo D. En cambio, el 50% de la población de 11 a 12 años ahora se concentra en el grupo D, y no en el C. En una correlación parecida, el 90% de los niños de 9 a 10 años se concentra en las respuestas A y B (aquí con un leve incremento), y el 80% de los chicos de 13 a 14, en los grupos C y D. La diferencia nuevamente está en los niños de 11 a 12, para los que el 80% se concentra en los grupos C y D, y no en B y C.

Desde nuestro punto de vista, esta diferencia en el comportamiento de los niños de 11 a 12 años es que para ellos representa una mayor dificultad organizar temporalmente el episodio C-HC que el episodio VTO. Otra posible evidencia de esta mayor dificultad del episodio presentado en el primer párrafo del texto la podemos encontrar en la forma en que se distribuye la población total en cada grupo de respuesta. En el episodio C-HC, la mayor concentración de población total la encontramos en el grupo C, con un total de 10 niños. En cambio, en el episodio VTO, la mayor concentración la encontramos en el grupo D, con un total de 12 niños.

Desde nuestra interpretación, el episodio C-HC puede ser más difícil, puesto que la construcción de la organización temporal requiere una mayor consideración de las relaciones causales y de la duración interna de los acontecimientos para reconocer sus límites temporales. En cambio, en el episodio VTO, a final de cuentas, se trata de una secuencia lineal de gobernantes, cuyo desafío consiste en reconocer cuál es el primero y cuál es el último.

4. MOVILIDAD DE LA POBLACIÓN EN LOS GRUPOS DE RESPUESTA DE CADA EPISODIO

Un primer recuento que es posible realizar para identificar qué tanto varían las respuestas de los niños de un episodio a otro, es el de cuántos niños permanecen en el mismo grupo para ambos episodios y cuántos dan respuestas que corresponden a diferentes grupos. Éste lo mostramos en el siguiente cuadro.

MOVILIDAD ABSOLUTA DE LA POBLACIÓN

Tipo de movilidad	Grupos de edad			Total	% respecto población total
	9 a 10 años	11 a 12 años	13 a 14 años		
Estable en el mismo grupo	6	4	8	18	60%
Cambia de grupo	4	6	2	12	40%
Total	10	10	10	30	100%

Un primer dato importante es que el 60% de la población da el mismo tipo de respuestas para ambos episodios. Esto habla de una importante estabilidad en las características de

las respuestas de los niños. También es posible apreciar que los chicos que dan respuestas más estables son los de 13 a 14 años: el 80% de ellos no varía el tipo de respuesta de un episodio a otro. Le siguen los más chicos, de 9 a 10 años, con el 60%. En cambio, los niños intermedios de 11 a 12 años son los que presentan respuestas más variables, también con el 60%.

Con el fin de apreciar más de cerca cómo permanecen estables o varían los tipos de respuestas dados por los niños, en el siguiente cuadro mostramos, de manera desglosada, la cantidad de niños que permanecen estables en un cada grupo de respuesta, y la cantidad de niños cuyas respuestas oscilan entre grupos específicos. Es de resaltar que no omitimos ninguna combinación de grupos de respuestas en la elaboración del cuadro.

MOVILIDAD DESGLOSADA DE LA POBLACIÓN EN LAS RESPUESTAS DE AMBOS EPISODIOS

Grupos de respuesta	Grupos de edad			Total
	9 a 10 años	11 a 12 años	13 a 14 años	
Consistente en el grupo A	4	0	1	5
Se desplaza entre los grupos A y B	2	0	1	3
Consistente en el grupo B	2	1	0	3
Se desplaza entre los grupos B y C	1	3	0	4
Consistente en el grupo C	0	1	2	3
Se desplaza entre los grupos C y D	1	3	1	5
Consistente en el grupo D	0	2	5	7
Total	10	10	10	30

Lo primero que es posible resaltar es que, de un episodio a otro, las respuestas de los niños oscilan únicamente entre grupos consecutivos. Por ejemplo, ningún niño que presentó una respuesta del grupo A en un episodio, presentó una del tipo C o D en el otro, únicamente saltó a una del grupo B. Los niños que para un episodio dieron una respuesta correspondiente a uno de los grupos intermedios, el C por ejemplo, en el otro episodio pudieron dar una respuesta del grupo B o del grupo D.

En este cuadro también es posible apreciar quiénes dan respuestas más estables y en qué grupos se ubican, y quiénes presentan una mayor movilidad y entre qué grupos de respuestas se desplazan. Por una parte, las respuestas más estables se encuentran en los extremos: 4 niños de 9 a 10 años sólo dan respuestas tipo A, mientras que 5 niños de 13 a 14 años sólo dan respuestas tipo D. Por otra parte, quienes presentan mayor movilidad son los niños de 11 a 12 años: 3 de ellos se ubican entre los grupos B y C y otros 3 entre los grupos C y D. Es de resaltar que de estos 6 niños, 5 presentan una respuesta más avanzada en el episodio VTO que en el episodio C-HC. Es decir, los diferentes problemas específicos que presentan los pasajes correspondientes a estos episodios parecen incidir en esta movilidad. En cambio, los niños que se encuentran en los extremos en cuanto a los recursos que tienen para organizar la temporalidad del texto, se desempeñan de manera similar en ambos episodios.

Finalmente, en el siguiente cuadro presentamos una visión sintética de cómo se distribuye la población en los grupos de respuesta correspondientes a ambos episodios. En cada fila hemos agrupado a los niños cuyas respuestas permanecen estables en un nivel y a los que oscilan entre las respuestas de ese mismo nivel y el siguiente.

DISTRIBUCIÓN GLOBAL DE LA POBLACIÓN EN AMBOS EPISODIOS

Grupos de respuesta	Grupos de edad			Total
	9 a 10 años	11 a 12 años	13 a 14 años	
Estable en A u oscila entre A y B	6	0	2	8
Estable en B u oscila entre B y C	3	4	0	7
Estable en C u oscila entre C y D	1	4	3	8
Estable en D	0	2	5	7
Total	10	10	10	30

La distribución de la población en estos grupos combinados también sugiere una progresión en los tipos de respuestas que dan los niños de acuerdo con su edad. El 60% de los niños más chicos se concentra en el primer grupo y el 90% de ellos en los dos primeros grupos. El 80% de los niños de 11 a 12 años se concentra en los grupos intermedios, distribuyéndose por igual en ambos. Finalmente, el 50% de los chicos de 13 a 14 años permanece estable en D y el 80% se concentra en los dos últimos grupos.

H. COMENTARIOS FINALES

Los resultados que hemos presentado a lo largo de este capítulo nos permiten corroborar algunos de los supuestos planteados en los capítulos iniciales. Particularmente, la interpretación de la organización temporal de un texto didáctico de contenido histórico involucra la reconstrucción global de su contenido, considerando la interpretación de distintos elementos de contenido (como la reconstrucción del universo referencial) y los diversos recursos lingüísticos y de organización textual presentes en la organización discursiva del texto. Además, hemos podido observar la profunda interrelación que hay entre las posibilidades de los niños para definir los acontecimientos que incorporan a sus relatos, particularmente, a partir de la referencia a los enunciados textuales o involucrando otro tipo de información, y sus posibilidades de organización temporal del relato. En resumen, la interpretación de la organización temporal del texto requiere de la coordinación de distintos tipos de información provenientes de los diferentes niveles de organización textual, así como de los propios conocimientos sobre los procesos históricos.

Sin embargo, para cerrar este capítulo, consideramos que puede ser significativo hacer un recuento de cómo los niños avanzan en la interpretación de dos variables relevantes en las características discursivas del texto de referencia: el orden de enunciación y las fechas y duraciones mencionadas en el texto.

Respecto del orden de enunciación, para los chicos del grupo A no parece constituir un indicador relevante de organización temporal. Por una parte, la organización sintáctica de los enunciados textuales, que puede no ser transparente para los niños, parece incidir en su posibilidad de delimitar convencionalmente unidades sintáctico-semánticas que puedan concatenarse linealmente de acuerdo con el orden de presentación. Por otra parte, al tratar de coordinar la información textual en su conjunto, pueden incidir otros criterios, como el papel que le otorgan a los personajes o la propia relevancia que le otorgan a las fechas del texto como criterios de organización temporal, para que el orden de enunciación quede relegado como indicador de temporalidad.

Para los niños del grupo B el orden de enunciación, en cambio, es el indicador primordial de organización temporal. La delimitación que hacen de otros elementos de contenido en la reconstrucción del sentido del relato, como los personajes y los espacios que participan en el desarrollo de las acciones, se subordinan a este criterio de organización: cada una de las instancias personales o espaciales que se nombran en el

texto constituye un nuevo personaje o un nuevo espacio que hay que incorporar al relato precisamente en el orden en que son mencionados. Incluso, la interpretación de las fechas y duraciones puede perder importancia como indicadores de temporalidad frente al orden de enunciación.

En el grupo C, el orden de enunciación continúa preservándose como indicador de organización temporal, pero puede perder importancia frente a otros aspectos que inciden en la organización temporal, como el valor semántico de las acciones o la interpretación de fechas y duraciones. En cambio, para los chicos del grupo D, el orden de enunciación se preserva como resultado de la coordinación de los diferentes elementos informativos que inciden en la temporalidad del relato: las relaciones causales, particularmente, constituyen el elemento fundamental que articula temporalmente la secuencia de acontecimientos.

En cuanto a la interpretación de fechas y duraciones expresadas numéricamente en frases adverbiales, los niños del grupo A les otorgan sentido de manera inestable, generalmente, señalando de manera no convencional el tipo de unidades que delimitan (la frase “entre 1519 y 1521” puede referirse a un acontecimiento ocurrido en 1519, a otro en 1521 y a otro más en el periodo comprendido entre ambos años), o trastocando su valor ordinal y cardinal: el periodo de 1535 a 1821 puede anteceder al de 1519 a 1521; la magnitud de los 300 años del virreinato puede equipararse al lapso de una vida humana. Sin embargo, en la reconstrucción de la secuencia global puede ser el indicador al que le otorgan mayor relevancia para organizar temporalmente los acontecimientos.

El grupo B se caracteriza por una interpretación más convencional de estos elementos, pero en algunos casos prefieren omitir hacer definiciones sobre los lapsos de ocurrencia o las duraciones de los acontecimientos y la mayoría de los niños de este grupo no se plantean el problema de coordinar las diferentes informaciones temporales para delimitar lapsos y duraciones. En esto se diferencian de manera fundamental de la forma de proceder de los niños del grupo C, para quienes la búsqueda de esta coordinación puede representar un desafío relevante, particularmente en la delimitación de límites entre acontecimientos y la determinación de sus duraciones. Sin embargo, los chicos de ambos grupos comparten un rasgo en común, que se da de manera más acusada y frecuente en el grupo C: hacen estimaciones precisas, pero arbitrarias, de los límites temporales de los acontecimientos. Como mencionamos, para los chicos de este último grupo se torna observable la duración interior de los acontecimientos, y esto

plantea para ellos la necesidad de establecer límites precisos entre ellos, aunque esto signifique la existencia de discontinuidades en el desarrollo de la acción.

Finalmente, los chicos del grupo D coordinan la delimitación entre límites temporales y duraciones, incluso donde no hay información explícita que marque la frontera entre los acontecimientos y su interpretación de estos elementos es congruente con la continuidad de los acontecimientos en el desarrollo de la acción.

En este posible itinerario de avance, la interpretación de las fechas y duraciones no sólo se relaciona con el valor que los niños adjudican a otros elementos de contenido, se ve condicionada por su posibilidad de aspectualizar el desarrollo de las acciones: de concebir el proceso narrado como una serie de elementos discretos e independientes, con límites temporales difusos y poco significativos, o bien, como una continuidad articulada de acontecimientos que se interrelacionan, que tienen duración interna y entre los que reconocen límites temporales, aunque sean implícitos.

V. LA ORGANIZACIÓN TEMPORAL DEL RELATO. CASO 2: LA NECESARIA COORDINACIÓN ENTRE SIMULTANEIDAD Y CAUSALIDAD

Como mencionamos en capítulos anteriores, algunas investigaciones psicolingüísticas le ha otorgado una atención particular a las posibilidades de los niños para producir e interpretar enunciados, orales y escritos, en los que el orden temporal no corresponde con el orden de enunciación. En una variedad de situaciones experimentales, se les ha pedido a los niños, por ejemplo, recontar una serie de eventos en el orden inverso en que les fueron presentados pero preservando el orden temporal de los enunciados originales, o escribir su versión de acontecimientos que se han desarrollado simultáneamente en su presencia. En ellas se ha considerado el uso que los niños hacían de ciertos recursos lingüísticos para organizar temporalmente su producción y superar las restricciones que podía imponerles el orden de enunciación.

El segundo párrafo del texto utilizado en nuestra situación experimental, así como el inicio del tercero, presenta acontecimientos en relación de simultaneidad durativa, en los que los lapsos de ocurrencia de algunos de ellos contienen las duraciones de otros. Incluso, algunos elementos relevantes para la interpretación del relato anteceden a los eventos narrados y tienen una duración que se prolonga a lo largo de todo el proceso. Desde la perspectiva de las investigaciones anteriores, estas anacronías plantean un desafío importante para la interpretación de los niños; especialmente, si se considera que el pasaje no contiene marcadores lingüísticos de temporalidad o frases adverbiales con fechas; solamente, algunos conectores de causalidad. En este sentido, el contenido semántico de los enunciados y la vinculación entre los distintos elementos informativos del pasaje constituyen los principales indicadores de temporalidad.

Particularmente, la causalidad cobra una gran importancia como criterio de organización temporal. En la descripción del avance de los niños será evidente cómo el establecimiento de relaciones de causalidad adquiere una creciente relevancia en el establecimiento de relaciones de simultaneidad que permitan articular el relato de manera coherente y abandonar la centración en el orden de enunciación.

En este capítulo presentaremos las respuestas de los niños relativas a este pasaje, correspondiente al caso 2 de organización temporal de nuestro texto, que contiene el episodio HC-A. En éste, se refiere cómo los gobiernos de Hernán Cortés y la Audiencia defraudaron las expectativas del rey de España para organizar política y

económicamente los territorios conquistados, lo que lo llevó a nombrar, en cada caso, un nuevo gobernante.

Resulta evidente que este episodio está constituido por dos episodios particulares: el primero, referente a la transición entre el gobierno de Hernán Cortés y la Audiencia; el segundo, a la sustitución de ésta por el primer virrey. En el análisis de las formulaciones de los niños sobre la organización temporal del episodio HC-A, haremos una distinción entre lo que hacen los niños con cada uno de estos dos episodios específicos; pero, dadas las características comunes de todo el pasaje, propondremos una clasificación única para todas las respuestas. En algunos casos, de acuerdo con las características de las respuestas de los niños, presentaremos fragmentos de las entrevistas en que organizan ambos episodios; o bien, presentaremos pasajes distintos correspondientes a cada uno de ellos.

Como en el capítulo anterior, dedicaremos un apartado para cada uno de los cuatro grupos en que clasificamos las respuestas. En cada uno propondremos una descripción general de las formas en que definieron los acontecimientos y organizaron temporalmente los episodios; más adelante, presentaremos algunos ejemplos y, finalmente, haremos algunos comentarios sobre los avances que son reconocibles en los niños de su interpretación de los diversos indicadores de organización temporal que presenta el texto; particularmente, como coordinan todos estos elementos informativos para establecer la secuencia temporal.

Dentro de este esquema resulta necesario resaltar una diferencia respecto de la presentación de resultados para el caso 1. De esta forma, en el capítulo anterior pudimos integrar en la caracterización inicial de cada grupo la descripción de las formas en que organizaban temporalmente los episodios con algunas consideraciones sobre su avance en la comprensión de la temporalidad; al final, se resaltaban algunos puntos relevantes o se analizaban algunos matices en su desempeño. Dadas las características del pasaje que ahora nos ocupa, las respuestas de los niños fueron más variadas y complejas, por lo que la caracterización inicial está dedicada casi exclusivamente a la descripción general de las respuestas. Después de la presentación de los ejemplos es que resaltamos los puntos importantes de su desempeño que ponen en evidencia cómo interpretan y coordinan los diferentes elementos de temporalidad que les ofrece el texto.

Al final del capítulo presentamos una revisión de cómo se distribuye la población en los grupos que hemos definido. Además, comparamos esta distribución con la de los grupos correspondientes a los episodios del caso 1, con el fin de avanzar en una

caracterización global del avance de los niños en la organización temporal del texto en su conjunto.

D. DESCRIPCIÓN DE LOS GRUPOS

5. GRUPO A

a. DESCRIPCIÓN GENERAL

Las respuestas clasificadas en este grupo muestran dos tendencias en las formas de definir los acontecimientos y organizar la secuencia temporal. La primera de ellas consiste en la elaboración de una historia original con base en algunos elementos de contenido del pasaje, interpretados de manera no convencional pero articulados en un relato que puede considerarse coherente. En la segunda tendencia, los niños definen los acontecimientos mediante una paráfrasis de los enunciados textuales que puede ser sumamente escueta o en la que la organización sintáctica o el contenido semántico de los mismos se ve transformado. En esta última, la organización temporal puede seguir varios caminos, en los que el orden de enunciación y las fechas mencionadas en el texto son consideradas de manera parcial o heterodoxa, mientras que la interpretación que los niños hacen de los enunciados y sus vínculos semánticos no es evidente.

La primera tendencia es seguida por 5 de los 6 niños clasificados en este grupo, en algunos de los momentos de la entrevista correspondientes a pasajes particulares (P2, P1-2 y P3). En todos los casos, plantean una lucha por el dominio de la Nueva España para justificar la transición entre un gobierno y el que les sigue. Con algunas variantes, en este *script* incorporado por los niños a la construcción de su relato³⁴, el gobernante en turno (Hernán Cortés o la Audiencia) pelea contra un agente externo (el rey de España, el monarca, la propia Audiencia o el virrey) para poseer o defender la Nueva España como objeto de dominio, para ser finalmente derrotado. En este sentido, el orden de enunciación constituye una pauta parcial para la reconstrucción de la secuencia: aparece primero un personaje que gobierna un espacio, luego un conflicto (que involucra una interpretación abierta de los abusos de Hernán Cortés o los problemas de la Audiencia) y,

³⁴ “Un *script* es una secuencia de acciones que presenta un carácter estereotipado. Actividades como “ir al cine o al restaurante”, “tomar el tren” o “ir de compras” implican una serie de acciones convencionales, socialmente establecidas, cuyo orden (crono)lógico está predeterminado. [...] Quienes pertenecen a la misma cultura pueden interpretar acciones que en los textos quedan algo elípticas porque disponen de *scripts*” (Adam y Lorda: 1999, pp. 100-101).

finalmente, el nombramiento de un nuevo gobernante. Sin embargo, no todos los elementos de los enunciados textuales son considerados de manera reconocible (la necesidad del rey de España de administradores ordenados y obedientes, la explotación de los recursos naturales, por ejemplo) y numerosos elementos extratextuales son aportados por los niños.

Las diferencias entre los pasajes en cuanto a información temporal explícita inciden en la conclusión que los niños proponen para cada episodio. En el segundo párrafo, no hay señalamientos temporales sobre el fin del gobierno de Hernán Cortés o el inicio del gobierno de la Audiencia. Esto lleva a los niños a plantear que el primer personaje continúe gobernando mientras lo hace el segundo. En cambio, al principio del tercer párrafo, se señala la fecha de inicio del gobierno de Antonio de Mendoza como primer virrey. Si bien, como lo mencionamos en el capítulo anterior, esta información plantea diferentes desafíos a los niños, lo común es que consideren que, una vez derrotada, la Audiencia deja de gobernar. Esta diferencia en la delimitación del término de estos acontecimientos (Hernán Cortés sigue gobernando, la Audiencia termina de gobernar) pone en evidencia la importancia de los marcadores temporales en el plano cronológico y la dificultad de asignar un valor temporal a los marcadores de causalidad.

Estos relatos también muestran la interrelación entre la delimitación de los espacios y personajes, por una parte, y la organización temporal: sin el reconocimiento, o con un reconocimiento parcial de sus identidades y de la jerarquía entre ellos, los personajes pueden ser antagonistas que se enfrentan en un mismo nivel por la posesión de un objeto. La identificación de los espacios y sus relaciones geopolíticas opera en el mismo sentido. Particularmente, la distinción que los niños hacen entre los territorios mexicas, del primer párrafo, y la Nueva España, del segundo, le otorgan características particulares al primero de los relatos.

La segunda tendencia es seguida por 4 de los 6 niños de este grupo de manera consistente en alguno de los dos episodios (de ellos, sólo Claudia, 03.09.4P, lo hace en ambos), y todos los niños del grupo la siguen en la reconstrucción de la secuencia global. En forma predominante, los niños se refieren únicamente a los acontecimientos principales de los episodios (los respectivos gobiernos de Hernán Cortés y la Audiencia y el nombramiento del primer virrey) y sólo en casos aislados aluden a los otros eventos o circunstancias (las demandas del rey de España, los abusos y los problemas de Hernán Cortés y la Audiencia).

El criterio más recurrente para organizar la secuencia consiste en ajustarse a las fechas mencionadas en el texto, interpretándolas de manera no convencional. En algunos casos, los dos primeros acontecimientos ocurren simultáneamente en el periodo de 1519 a 1521; en otros, uno ocurre entre estas fechas y el otro entre 1521 y 1535. De esta forma, el orden de enunciación queda en segundo plano como indicador de temporalidad. Esto se evidencia de manera particular porque la mitad de los niños sitúa los gobiernos de Hernán Cortés y la Audiencia en desorden respecto de los acontecimientos del conjunto del relato.

Excepto por el caso de Hugo Alejandro (30.15. 2S), que es el chico de mayor edad en el grupo, en ninguna de las tendencias los niños consideran la continuidad del rey de España como instancia de gobierno. Solamente otros dos niños lo señalan como gobernante en un periodo delimitado (Claudia, 03.09.4P, y Brandon, 08.09.4P). En este sentido es de destacar que todos los niños cuyas respuestas fueron clasificadas en este grupo manifestaron una delimitación no convencional de espacios y personajes.

A continuación, presentamos el análisis de algunas de las respuestas correspondientes a ambos episodios.

b. ANÁLISIS DE LAS RESPUESTAS CORRESPONDIENTES A AMBOS EPISODIOS

Para comenzar, veamos dos relatos sobre la lucha de Hernán Cortés con el rey de España por el dominio de la Nueva España.

Brandon (08.09.4P/P1-2)

Invest.: Cuéntame, en tus propias palabras, ¿qué pasó de acá hasta acá?, ¿qué pasó primero y qué pasó después? [...]

Brandon: Primero pasó lo de la conquista, [...] primero, fue que ellos hicieron, los españoles hicieron México-Tenochtitlan; y luego, en los años siguientes, los antiguos mexicas, fue gobernadas las tierras por Hernán Cortés; y luego, Hernán Cortés, como no fue satisfecho con esas tierras, el rey de España ya tenía esta tierra ([la Nueva España]); entonces, como ellos eran ambiciosos de tierra fueron por ésta, pero no ganaron sino que se quedaron con estas tierras.

[...]

Invest.: ¿Y él seguía gobernando los territorios mexicas cuando luchó con el rey de España por la Nueva España?

Brandon: Sí.

Invest.: ¿Sí seguía gobernando?

Brandon: ¡No! [...] Ahí terminó de 1519 a 1521, y ya dejó de gobernar. Entonces... ¡no!, ¡no!, ¡no!... Sí seguía gobernando, porque aquí no explica desde cuándo terminó y desde cuándo empezó.

Invest.: [...] Y cuando la Audiencia gobierna la Nueva España, ¿Hernán Cortés sigue gobernando los territorios mexicas?
Brandon: Sí, porque también fue acá, pero como no pudo gobernar, entonces se regresó a gobernar allá.

Diego (04.09.4P/P1-2)

Invest.: ¿Qué pasó primero y qué pasó después?
Diego: Primero el rey de España quería conquistar a Hernán Cortés. Pero, luego, cuando derrotaron a Hernán Cortés, sus colaboradores se querían quedar con la Nueva España. Fueron ambiciosos y se querían quedar con la Nueva España.

Invest.: ¿Los colaboradores de Hernán Cortés?
Diego: Sí.
Invest.: ¿Y ya nada más?
Diego: No. Luego el monarca decidió nombrar a un grupo de cinco funcionarios denominado Audiencia, que es lo que la Audiencia quería, para gobernar la Nueva España.

[...]
Invest.: Oye, ¿entonces quién se queda gobernando los territorios conquistados de Hernán Cortés?
Diego: La Nueva España.

[...]
Invest.: “Los recursos naturales” y “la fuerza de trabajo de las tierras conquistadas”, que tú me dijiste que son cosas que pasan al mismo tiempo, [...] ¿cómo pasan respecto a las otras? ¿Antes, al mismo tiempo, después o en medio de algunas de las otras que mencionaste?
Diego: Después.

[...]
Invest.: ¿Cómo lo sabes?
Diego: [...] Pues aquí dice: el rey de España necesitaba, **después de su derrota**, necesitaba administradores ordenados y obedientes para organizar la explotación de los recursos naturales... [y] la fuerza de trabajo de las tierras conquistadas.

Invest.: ¿Después de su derrota? ¿Quién lo derrotó?
Diego: Primero fue Hernán Cortés y luego, ellos... su venganza... lo que hicieron... lo derrotaron... y se quedaron con sus tierras.

Invest.: ¿Quién? ¿Hernán Cortés y sus colaboradores?
Diego: No, la Nueva España.
Invest.: La Nueva España derrotó al rey de España, ¿sí?
Diego: No. El rey de España a Hernán Cortés [...] Y luego Hernán Cortés al rey de España.

Invest.: Al rey de España. ¡Ah, mira! Eso no me habías comentado, que Hernán Cortés se había vengado. ¿Y eso fue antes o después que lo de la Audiencia?
Diego: Eso ya fue después.

Es posible reconocer varios elementos en común en estos relatos. En primer lugar, la definición de los espacios y personajes es heterodoxa y es determinante para el desarrollo de la acción: los territorios mexicas, gobernados por Hernán Cortés, constituyen un espacio distinto a la Nueva España; Hernán Cortés y sus colaboradores se enfrentan con el rey como adversarios en plano de igualdad; la ambición de los

personajes es lo que motiva esta lucha. A pesar de esta interpretación heterodoxa, es posible reconocer algunos elementos del texto en los relatos, como la ambición de los personajes o el nombramiento de la Audiencia como resultado del proceso. En este sentido, los niños conservan parcialmente el orden de enunciación al plantear la secuencia y, también de manera amplia, la estructura narrativa del episodio junto con el encadenamiento causal de los eventos: la acción parte de un conflicto, vinculado a la ambición o los problemas que causa uno de los personajes, y esto da como resultado un nuevo orden de cosas, dado por el nombramiento de un nuevo gobernante. Sin embargo, ellos buscan fuera del texto, en sus propios referentes culturales, la explicación específica que les permite articular causalmente los acontecimientos.

Finalmente, una coincidencia importante en ambos relatos es que Hernán Cortés continúa gobernando los territorios mexicas después de la pelea con el rey de España. Esto parece obedecer a la distinción de los espacios (la Nueva España y los territorios mexicas) y a la forma en que interpretan la ausencia de límites temporales explícitos entre el gobierno de Hernán Cortés y el de la Audiencia. En este sentido, es de resaltar la forma en que Diego agrega acontecimientos a su relato conforme le conviene para justificar esta continuidad, mientras que Brandon simplemente establece el regreso de Hernán Cortés a sus posesiones.

Veamos ahora cómo plantea Kevin la lucha entre la Audiencia y los españoles por el dominio de la Nueva España, en una variante que evoca el discurso escolar habitual sobre la Independencia de México.

Kevin (10.10.4P/P3)

Invest.: *(Lee el tercer párrafo.)* ¿Qué pasó con la Audiencia?

Kevin: ¿Fue derrotada?

Invest.: ¿Por quién fue derrotada?, ¿cómo fue derrotada?

Kevin: ¿Por los españoles?

Invest.: Entonces, ¿la Audiencia no era parte de los españoles?

Kevin: No.

[...]

Invest.: *(Lee:) el rey de España decidió nombrar a un grupo de cinco funcionarios, denominado Audiencia, para gobernar lo que se llamó la Nueva España.*
¿Eso qué significa?

Kevin: Que gobernó a la Nueva España.

Invest.: [...] ¿Quién?

Kevin: Los españoles, y el virrey... el monarquía.

Invest.: Los españoles.

Kevin: Y... el virrey... el... monarquía.

[...]

Invest.: *(Lee:) la Audiencia creó nuevos problemas, ¿qué significa esto de “creó nuevos problemas”?*

Kevin: Porque hizo que los indios se defendieran de la Nueva España, y ocasionó problemas, por eso hubo una... como pelea.
Invest.: ¿Y aquí dónde menciona lo de la pelea?
Kevin: (*Guarda silencio.*)

En este esbozo de relato es posible destacar dos cuestiones. En primer lugar, la Audiencia es derrotada y Kevin no incorpora nuevas peripecias que le den continuidad a su acción. Esto marca una diferencia respecto de los relatos anteriores, en que es evidente el esfuerzo de los niños en justificar la continuidad de Hernán Cortés. Como lo mencionamos, es posible que dos factores incidan en la forma de proceder: la presencia en el texto de una fecha que marca el inicio de otro acontecimiento, distinto a la acción de la Audiencia, y la identidad de los espacios. Es decir, al final del segundo párrafo se establece la Nueva España como espacio único de la acción, que ya no se presta a confusión con los antiguos territorios mexicanos. Es posible que esto facilite a los niños la idea de establecer un límite entre la acción de la Audiencia y la de los virreyes.

En segundo lugar, en el caso particular de Kevin, es notable la indefinición de los personajes y las acciones que les atribuye. Para él, son “los españoles, el virrey y el monarquía” quienes gobiernan la Nueva España. Sin embargo, no especifica si lo hacen al mismo tiempo o en distintos momentos. Esta indefinición se manifiesta en la reconstrucción de la secuencia global, la cual constituye un ejemplo de la segunda tendencia que caracteriza las respuestas de este grupo.

Kevin (10.10.4P/SG)

Invest.: (*Lee el tercer párrafo.*) ¿Don Antonio de Mendoza fue virrey?
Kevin: Sí.
Invest.: ¿El gobernó como parte de la Audiencia?, ¿al mismo tiempo que la Audiencia?, o ¿después que la Audiencia?
Kevin: No, él no gobernó.
Invest.: ¿Él no gobernó? ¿Los virreyes no gobernaban?
Kevin: ¡Ah! No, sí.
Invest.: ¿El gobernó después que la Audiencia o al mismo tiempo?
Kevin: Él gobernó primero.
Invest.: [...] ¿Y después la Audiencia?
Kevin: Sí.
Invest.: ¿Y los demás virreyes gobernaron después de la Audiencia o la Audiencia gobernó hasta el final?
Kevin: (*Revisa el texto.*) Y siguieron gobernando hasta el... todo el... ¿cómo se llama?, América.
Invest.: (*Asiente.*)
Kevin: (*Guarda silencio.*)
Invest.: ¿Y la Audiencia gobernó en algún momento?
Kevin: Sí.
Invest.: ¿Antes o después que los virreyes?
Kevin: Antes de los virreyes.

Invest.: ¿Hernán Cortés gobernó antes de la Audiencia?, ¿o después de la Audiencia o al mismo tiempo?, ¿cómo está eso?

Kevin: ¿Al mismo tiempo?

Invest.: Al mismo tiempo. ¿Cómo lo sabes?

Kevin: (*Guarda silencio.*)

[...]

Invest.: ¿De cuándo a cuándo gobernó Hernán Cortés?, ¿lo podemos saber?

Kevin: [...] 1519 y 1521.

Invest.: ¿Ahí gobernó Hernán Cortés, en esos años?

Kevin: Sí.

Invest.: ¿Los virreyes de cuándo a cuándo gobernaron?

Kevin: ¿En 1535?

Invest.: ¿En 1535 nada más o hasta otro año?

Kevin: En ese año nada más.

Kevin recupera lacónicamente los elementos del texto para organizar la secuencia temporal de los gobiernos mencionados. Sus respuestas son oscilantes, por lo que la identidad y lugar temporal de algunos de los personajes quedan indefinidos; particularmente el de la Audiencia y el primer virrey. De manera parecida a lo que hacen otros niños de este grupo al seguir esta tendencia, Kevin presta gran atención a las fechas, aunque las interpreta de manera no convencional. En este caso, el gobierno de Hernán Cortés (y posiblemente el de la Audiencia) se desarrollan en los años “1519 y 1521”, mientras que el gobierno de los virreyes ocurre en 1535. En consecuencia, la reconstrucción de la secuencia temporal es discontinua, como la de Claudia (03.09.4P) que citamos en el capítulo anterior.

C. CONSIDERACIONES SOBRE EL AVANCE DE LOS NIÑOS

En la descripción general del grupo y en los ejemplos que acabamos de revisar es posible reconocer dos formas de proceder contrastantes que, no obstante, manifiestan elementos comunes en la interpretación que los niños hacen de la temporalidad en el texto. Por una parte, la elaboración de un relato propio resalta la búsqueda de relaciones causales, fuera del texto, que articulen los acontecimientos; además, éste se presenta como un proceso continuo, en el que se describe de manera original el desarrollo de las acciones. Desde nuestra perspectiva, esto pone en evidencia que los niños que siguen la primera tendencia poseen lo que Ricoeur llama una “comprensión narrativa” (Ricoeur: 1995, p. 119), que proviene de su entorno cultural y les posibilita reconocer o anticipar tramas plausibles y aceptables. Sin embargo, también revela la enorme dificultad que tienen para coordinar sus expectativas con la información que les provee el texto, al cual hacen

referencia de manera tan difusa e inestable como sucede en las respuestas de la segunda tendencia, la cual siguen ellos mismo al tratar de reconstruir la secuencia global.

En esta segunda tendencia, la referencia muchas veces escueta a los enunciados del texto resulta opaca respecto de lo que los niños interpretan de los mismos y de las relaciones que establecen entre ellos. El énfasis que los niños ponen en las fechas al proceder de esta manera da como resultado una secuencia temporal discontinua entre acontecimientos cuyos límites temporales y duración son difusos. Esta falta de especificidad parece quedar reforzada por el hecho de que los niños solamente retoman los acontecimientos principales en la secuencia global, sin considerar los eventos “menudos” que marcarían su desarrollo: omiten tanto los que pudieran referirse a los enunciados del texto como los que pudieron haber definido en la elaboración de un relato propio. Incluso, la secuencia temporal que proponen en la secuencia global llega a contradecir el orden que se manifiesta en sus formulaciones anteriores.

De acuerdo con lo anterior, parecería contrastante la forma en que los niños postulan relaciones de simultaneidad en ambas tendencias. En la primera, otorgan continuidad al dominio de Hernán Cortés sobre los territorios mexicas, mientras lucha con el rey de España y cuando gobierna con la Audiencia. En la segunda, se trata de ajustar los acontecimientos a las fechas y periodos que reconocen en el texto, independientemente de algún vínculo causal entre ellos. Sin embargo, como hemos señalado, no son tan distintos: al proponer la continuidad del gobierno de Hernán Cortés no están considerando cualitativamente la duración interna del acontecimiento, sino el mismo ajuste no convencional a las fechas del texto que plantean en la segunda tendencia. En este sentido, las relaciones causales que proponen para justificar esta continuidad son más un resultado de la atención que ponen en las fechas del texto que una coordinación entre la información temporal y la construcción temporal del acontecimiento. Una prueba de esta descoordinación es la desaparición del relato elaborado por ellos mismos en la reconstrucción de la secuencia global y la preeminencia que adquiere el ajuste no convencional a las fechas del texto.

6. GRUPO B

a. DESCRIPCIÓN GENERAL

Las principales características de las respuestas clasificadas en este grupo son dos. En primer lugar, los niños definen los acontecimientos a partir de una paráfrasis muy cercana a la construcción y el léxico de los enunciados textuales o, con frecuencia, citándolos literalmente. En segundo lugar, el orden de enunciación constituye el principal criterio de organización temporal. Ambas características se presentan con diferentes matices que describimos a continuación.

Respecto de la definición de los acontecimientos, 8 de los 10 niños que conforman este grupo incorporan de manera puntual acontecimientos derivados de la delimitación no convencional de los personajes; principalmente, para señalar lo que consideran el inicio del gobierno del rey de España. Además, en el episodio relativo a la transición de la Audiencia al primer virrey, 4 de ellos especifican cuáles fueron los problemas causados por los cinco funcionarios. Solamente una chica, Tania (26.13.2S), centra la definición de los acontecimientos en la referencia exclusiva a los enunciados del texto.

En relación con el ajuste de la secuencia temporal al orden de enunciación, es posible encontrar varias tendencias relacionadas con dos aspectos: la cantidad de acontecimientos que los niños incluyen en la secuencia temporal y la forma en que establecen algunas relaciones de simultaneidad entre ellos. Veamos qué sucede en cada uno de los episodios particulares.

En el episodio consistente en la transición del gobierno de Hernán Cortés al de la Audiencia, 8 de los 10 niños construyen el relato incluyendo todos los acontecimientos que es posible delimitar en el segundo párrafo o en los dos primeros párrafos, según el momento de la entrevista (P2 o P1-2). En algunas de sus formulaciones (principalmente en P2), el orden temporal coincide de manera estricta con el orden de enunciación. En otras (principalmente en P1-2), establecen algunas relaciones de simultaneidad, considerando en éstas la proximidad gráfica de los enunciados como criterio de coincidencia temporal. Solamente dos chicas de este grupo, Itzel Elena (21.13.6P) y Tania (26.13,2S), proponen un orden temporal que trastoca el orden de enunciación, buscando una asociación semántica entre los enunciados textuales. Sin embargo, el énfasis que

ellas ponen en la citación literal les dificulta explicar en qué consiste este vínculo, y sus formulaciones terminan siendo inestables.

Otra tendencia que es posible reconocer en este episodio consiste en reducir el relato a dos o tres acontecimientos: los gobiernos de Hernán Cortés y la Audiencia, y un tercer elemento que puede ser, con mayor frecuencia, el gobierno del rey de España. Esta tendencia es frecuente en la reconstrucción de la secuencia global: 7 de los 10 chicos integrantes de este grupo la presentaron en ese momento de la entrevista y uno más en un momento anterior. En 6 de estas 8 incidencias, el tercer elemento fue, precisamente, el inicio del gobierno del rey de España; en otro caso, fueron los abusos de Hernán Cortés y, en otro más, no hubo un tercer elemento.

Por otra parte, en el episodio correspondiente a la transición entre el gobierno de la Audiencia y el virrey, 7 de los 10 niños logran establecer la simultaneidad entre el gobierno de la Audiencia y los problemas que causó; ambos acontecimientos anteceden al nombramiento del virrey o de Antonio de Mendoza (como mencionamos en el capítulo anterior, no todos identifican estas instancias como el mismo personaje). Incluso, 6 de estos chicos reconocen que fueron precisamente estos problemas los que motivan la destitución de la Audiencia y la llegada de un nuevo gobernante. Solamente 3 chicos omiten la mención de los problemas al reconstruir la secuencia o no logran establecer en qué momento pudieron ocurrir éstos, pero señalan la relación de secuencia estricta entre los gobiernos de la Audiencia y el virrey. De manera parecida a lo que hicieron en el episodio anterior, la mayor parte de los niños reduce la formulación de la secuencia global a estos dos elementos.

La interpretación de las fechas mencionadas en el primer y el tercer párrafo presenta avances importantes respecto de lo que hacen los niños del grupo A. Todos aceptan que en 1535 dejó de gobernar la Audiencia y comenzó el ejercicio del siguiente gobernante o el virreinato. En cambio, respecto del periodo en que gobernó Hernán Cortés es posible identificar tres formas de proceder que parecen relacionarse con la edad de los niños que conforman este grupo: los 3 niños de este grupo que tienen entre 9 y 10 años estiman fechas específicas para su gobierno; 3 de los 4 niños entre 11 y 12 años dejan indefinido este periodo; en cambio, uno de los de 11 a 12 y los 3 chicos de 13 a 14 años señalan que Hernán Cortés comenzó a gobernar desde 1521 ó 1522 y que su límite es el inicio del gobierno de la Audiencia. Entre estas incidencias, de manera similar a lo que hacen los niños del grupo A, dos chicos, Víctor (01.09.6P) y Luis Bryan

(15.11.6P) sostienen que el gobierno de Hernán Cortés continuó mientras gobernaba la Audiencia.

Finalmente, es de resaltar que todos los niños de este grupo, definen de manera heterodoxa o vaga la identidad y relación entre personajes y espacios. Solamente uno de los más grandes, Mauricio Alejandro (27.14.2S), establece estas identidades de manera casi convencional, pero hace una distinción entre el rey de España y el monarca. Por otra parte, Gibrán (12.11.6P), a quien citamos el capítulo anterior, pasa de una definición heterodoxa de los espacios a una bastante convencional con base en consideraciones temporales, pero deja indefinida la relación entre los personajes. De manera preponderante, esta delimitación de espacios y personajes sólo se manifiesta en la incorporación de acontecimientos relativos al rey de España, a quien sí reconocen como instancia de gobierno, pero no necesariamente con una jerarquía superior a la de los gobernantes de la Nueva España.

A continuación, presentamos el análisis de algunas de las respuestas correspondientes a ambos episodios.

b. ANÁLISIS DE LAS RESPUESTAS CORRESPONDIENTES A AMBOS EPISODIOS

En primer lugar, veamos un ejemplo de reconstrucción de la secuencia a partir del seguimiento estricto del orden de enunciación.

Gibrán (12.11.6P/P1-2)

- Invest.:** De todas las cosas que pasan en estos dos párrafos, ¿qué pasa primero y qué pasa después?
- Gibrán:** Primero pasaría la conquista de México-Tenochtitlan, de 1519 a 1521. Luego, que Hernán Cortés gobernó los territorios mexicas. Y luego, que el rey de España necesita nuevos administradores ordenados y obedientes para organizar una explotación de recursos naturales. Luego, *los recursos naturales y la fuerza de trabajo de las tierras conquistadas*.
- Invest.:** A ver... Continúa, continúa.
- Gibrán:** Luego, sobre *Hernán Cortés y sus colaboradores eran ambiciosos y cometían numerosos abusos*. Luego, el monarca decidió nombrar a un grupo de cinco funcionarios denominados la Audiencia para gobernar lo que se llamó la Nueva Tenochtitlan... ¡Ah! Es que aquí no le entendí, sólo que aquí sí gobernaron la Nueva Tenochtitlan.
- Invest.:** ¿La Nueva Tenochtitlan?
- Gibrán:** ¡Perdón! La Nueva España.

En la reconstrucción de la secuencia de acontecimientos correspondiente a los dos primeros párrafos, Gibrán define los acontecimientos a partir de una paráfrasis muy

cercana a los enunciados originales; en algunos casos los cita. En el primer periodo del segundo párrafo, toma una frase de la oración subordinada, desligada de un verbo, para delimitar un acontecimiento: “los recursos naturales y la fuerza de trabajo de las tierras conquistadas”. Él incluye todos los enunciados del pasaje para formular la secuencia. Es evidente que para él, en este momento de la entrevista, el orden temporal coincide de manera estricta con el orden de enunciación, sin postular ninguna relación de simultaneidad.

En los siguientes dos ejemplos, los chicos también consideran todos los enunciados del pasaje, a veces por sugerencia del investigador, y toman como criterio de organización temporal el orden de enunciación. A diferencia de Gibrán, ellos postulan algunas relaciones de simultaneidad.

Víctor (01.09.4P/P1-2)

- Invest.:** Entonces de las cosas que hay aquí, vamos a enumerarlas y a decir cuál fue primero y cuál fue después. ¿Cuál fue primero?
- Víctor:** La conquista de México-Tenochtitlan.
- Invest.:** ¿Después?
- Víctor:** Los antiguos territorios mexicas, gobernados por Hernán Cortés.
- Invest.:** ¿Después?
- Víctor:** Hernán Cortés y sus colaboradores con los grupos de cinco funcionarios denominados gobernaron a la Nueva España.
- [...]
- Invest.:** ¿Dónde queda, por ejemplo, *el rey de España necesitaba administradores ordenados y obedientes* y *Hernán Cortés y sus colaboradores cometían abusos*? Mencionaste tres cosas, ¿eso sucede al mismo tiempo, antes o después de alguna de estas tres cosas?
- Víctor:** Después de que Hernán Cortés gobernó los territorios antiguos.
- Invest.:** ¿Ahí que va?
- Víctor:** El rey de España necesitaba administradores ordenados y obedientes.
- Invest.:** [...] ¿Dónde queda lo de *Hernán Cortés y sus colaboradores eran ambiciosos y cometían numerosos abusos*? ¿Forma parte de estas cosas o va en algún lugar dentro de esta secuencia?
- Víctor:** Va en un lugar.
- Invest.:** ¿En cuál lugar?
- Víctor:** En “el rey de España necesitaba administradores ordenados y obedientes”.
- Invest.:** ¿Ahí va? O sea, ¿sucede al mismo tiempo que eso?
- [...]
- Víctor:** Después.
- Invest.:** Y lo de Hernán Cortés y los cinco funcionarios gobiernan la Nueva España, ¿sucede antes o después o al mismo tiempo?
- Víctor:** Después.

De manera espontánea, Víctor señala tres acontecimientos como parte de la secuencia temporal relativa a los dos primeros párrafos: la conquista, el gobierno de Hernán Cortés y un gobierno conjunto de Hernán Cortés y la Audiencia. La incorporación de este último

acontecimiento es su manera de resolver la ausencia de fechas y límites temporales en el segundo párrafo, de manera parecida a lo que hacen los niños del grupo A. Cuando le pedimos que señalara la localización en la secuencia de las demandas del rey de España y los abusos de Hernán Cortés, él sigue el orden de enunciación y los ubica “después de que Hernán Cortés gobernó los territorios antiguos” y antes del gobierno conjunto de este personaje y la Audiencia, sin establecer si marcan un interludio entre ambos gobiernos o el primero continúa. Sin embargo, en la secuencia global, él postula que el gobierno de Hernán Cortés se extiende de 1521 a 1535, por lo que queda definida de manera implícita esta simultaneidad. Además, él señala que los funcionarios de la Audiencia “no eran malos” y, cuando ellos entraron a gobernar junto con Hernán Cortés, “ya no cometieron abusos”.

Itzel Elena (21.13.6P/P1-2)

- Invest.:** Entonces, ¿cómo ordenaríamos ahora las cosas?, ¿qué cosas pasaron primero, qué cosas pasaron al mismo tiempo y cuáles después?
- Itzel:** Lo que pasó primero fue la conquista de México-Tenochtitlan; y lo que pienso que pasó al mismo tiempo fue lo de que el territorio mexica fue gobernado por Hernán Cortés y *Hernán Cortés y sus colaboradores eran ambiciosos y cometían numerosos abusos*. Y después de eso, que el rey de España necesitaba administradores. Y por último, que el monarca [necesitaba] a cinco funcionarios para gobernar lo que se llamó la Nueva España.
- Invest.:** Oye, fíjate, ahorita pusiste primero la conquista; luego, el gobierno de Hernán Cortés al mismo tiempo que “cometía numerosos abusos”; luego “el rey de España necesitaba administradores”, y luego nombran a la Audiencia. Hace rato me habías dicho lo de “*el rey de España necesitaba administradores*” era al mismo tiempo que lo de “*Hernán Cortés y sus colaboradores eran ambiciosos*”, ¿con cuál te quedas, con que fue al mismo tiempo que esto o que fue después?
- Itzel:** Que fue después.
- Invest.:** Y, ¿qué te lleva a concluir eso?
- Itzel:** Que está después de que los antiguos territorios fueron gobernados por Hernán Cortés.
- [...]
- Invest.:** ¿Pero sí te quedas con esta idea de que el gobierno de Hernán Cortés fue al mismo tiempo que cometían numerosos abusos?
- Itzel:** (*Asiente.*)
- Invest.:** [...] ¿Y qué te lleva a pensar que esto sí sucede al mismo tiempo que esto?
- Itzel:** Porque habla de Hernán Cortés.

En la respuesta de Itzel Elena se evidencian dos intentos de establecer relaciones de simultaneidad. Uno, evocado por el investigador, se refiere a su formulación en P2, donde afirmó que la necesidad del rey de España de administradores ordenados y obedientes era simultánea a los abusos de Hernán Cortés. La otra, manifestada por ella en esta respuesta, consiste en que el gobierno de Hernán Cortés es simultáneo a los abusos por

él cometido. En cada caso, organiza los demás acontecimientos en secuencia estricta de acuerdo con el orden de enunciación.

Es posible suponer que en ambos casos ella sigue criterios gráficos para postular estas relaciones de simultaneidad. En su primera formulación, aunque no lo explicita, considera simultáneos dos acontecimientos correspondientes a enunciados contiguos en el mismo párrafo. En la segunda formulación es su justificación la que hace explícito un criterio gráfico: la necesidad del rey de España se menciona después que el gobierno de Hernán Cortés. Esta respuesta puede conducirnos al siguiente cuestionamiento: si ella argumenta con base en el orden de enunciación, ¿por qué considera simultáneos dos acontecimientos referidos en enunciados que están separados por uno intermedio? La respuesta es que la presencia del mismo nombre en ambos enunciados la autoriza a postular esa simultaneidad, lo cual también constituye un criterio gráfico de organización temporal.

Finalmente, veamos dos ejemplos que ejemplifican la supresión de acontecimientos en la formulación de los episodios.

Luis Bryan (15.11.6P/SG)

Invest.: [...] ¿Podemos saber, de estos cuatro tipos de gobierno, cuál fue primero y cuál fue después?

[...]

Luis: Primero fue Hernán Cortés, que gobernó los territorios mexicas, luego es el rey de España, luego la Audiencia y luego el virrey.

[...]

Invest.: ¿Cuáles crees que en algún momento gobernaron al mismo tiempo?

Luis: Ninguno.

Invest.: ¿Hernán Cortés dejó de gobernar cuando empezó a gobernar el rey de España?

Luis: O sea, seguía gobernando y luego puso al rey; y luego, cuando ya gobernó el rey, empezó la Audiencia; y luego la quitaron la Audiencia, porque generó nuevos problemas y pusieron al virrey.

[...]

Invest.: Cuando entra el virrey, ¿gobiernan todavía Hernán Cortés y el rey de España?

Luis: Ya no.

Invest.: ¿Cómo lo sabes?

Luis: Porque aquí lo dice: que luego explican ya, cómo, demasiado tiempo para que luego la Audiencia gobierne; luego pasa más tiempo; luego generó más problemas, y, por eso, el rey decidió, el monarca, que fuera virrey.

Este pasaje, perteneciente a la reconstrucción que hace Luis Bryan de la secuencia global, muestra dos formas recurrentes de proceder de los niños al reconstruir los dos episodios particulares que conforman este caso de organización temporal. Respecto de la transición entre el gobierno de Hernán Cortés y la Audiencia, fue común que los niños

suprimieran algunos acontecimientos referidos en el segundo párrafo y se centraran en la secuencia de gobernantes, incorporando el inicio del rey de España. En este caso, Luis Bryan llega al extremo de afirmar que el propio Hernán Cortés fue quien “lo puso” en su puesto. De esta manera, puede justificar su aparición al principio del segundo párrafo y darle coherencia al relato.

En relación con la transición entre el gobierno de la Audiencia y el del primer virrey, Luis Bryan considera espontáneamente que los problemas que ésta causó son la causa de su destitución y del nombramiento del virrey. Como otros niños de este grupo, él trata de explicar en qué consistieron estos problemas, y da una respuesta más basada en su especulación o sus conocimientos que en la información del texto. De esta forma, vincula estos problemas con el tiempo que gobernó la Audiencia: pasó “demasiado tiempo para que luego la Audiencia gobierne; luego pasa más tiempo; luego generó más problemas”.

Luisa Gabriela (11.11.6P/SG)

Invest.: ¿Quién gobernó primero?
Luisa: Los españoles.
Invest.: Los españoles. ¿Luego?
Luisa: La Audiencia.
Invest.: ¿Y luego?
Luisa: Los virreyes.

En esta escueta lista, Luisa Gabriela presenta la secuencia de los gobernantes de la Nueva España que ella identifica en el texto. Salta a la vista que ella omite el gobierno de Hernán Cortés y, en su lugar, introduce el de los españoles. Esto se relaciona con la distinción que establece entre los territorios mexicas del primer párrafo y la Nueva España. Como mencionamos en el capítulo anterior, esto implica para algunos de los niños líneas de acción distintas que difícilmente pueden ser puestas en relación temporal.

En lo que se refiere a la transición entre la Audiencia y los virreyes, ella se limita a señalar la secuencia estricta entre estos gobernantes, sin hacer referencia a los problemas causados por esa primera instancia de gobierno. Es de resaltar que en las respuestas sobre el pasaje en que se menciona esta transición (P3), ella tampoco logra ubicar los problemas como parte de los acontecimientos del episodio:

C. CONSIDERACIONES SOBRE EL AVANCE DE LOS NIÑOS

Con base en la descripción general del grupo y de la revisión de estos ejemplos, es posible señalar tres aspectos que requieren una reflexión particular. En primer lugar, una diferencia significativa en el desempeño de los niños de este grupo al establecer relaciones de simultaneidad en cada uno de los episodios que conforman este caso. En el primero, las relaciones de simultaneidad obedecen a criterios gráficos y, en algunos casos, a la interpretación de las fechas del texto. En el segundo, en estas relaciones se manifiesta una mayor consideración de los vínculos causales entre los acontecimientos. Esta diferencia se deriva de las características de cada pasaje: entre la mención del gobierno de Hernán Cortés y la referencia a los abusos se encuentra una construcción oracional compuesta que introduce la acción y la presencia de un personaje distinto con una variedad de elementos semánticos que gravitan en torno a él. Además, en la interpretación de los niños, están presentes varios espacios en los que se desarrolla la acción. En cambio, entre la mención del gobierno de la Audiencia y los problemas que causa no se interpone otro enunciado ni otros elementos informativos; la introducción de otro personaje es posterior. De esta manera, en este último pasaje, la hipótesis de Itzel Elena, de que la mención de un mismo personaje en dos enunciados distintos permite postular la simultaneidad de los acontecimientos que refieren, se refuerza por la contigüidad gráfica de los mismos. Además, la menor cantidad de elementos informativos puede facilitar esta coordinación entre causalidad y simultaneidad. La relevancia que puede tener la cantidad de elementos semánticos considerados en la coordinación entre simultaneidad y causalidad al construir la secuencia temporal será observable en la descripción de los grupos C y D.

En segundo lugar, una pregunta que surge de la descripción de este grupo se relaciona con la diversidad con que los niños interpretaron las fechas del texto, lo cual constituyó un criterio relevante en la conformación de grupos para el caso 1, descritos en el capítulo anterior: ¿cómo es que niños que muestran formas distintas de establecer límites entre acontecimientos con base en los años mencionados muestren un desempeño similar al proponer la organización temporal de esta parte del texto? Una posible respuesta es la siguiente: la construcción de la organización temporal en pasajes donde semánticamente hay mayor simultaneidad y menos indicios gráficos de organización temporal requiere de un mayor análisis semántico de los enunciados. Esto puede constituir una línea de avance en la comprensión de la temporalidad que no es del

todo coincidente con la progresión que pueden seguir los niños al interpretar los indicios de temporalidad que tienen un carácter más gráfico.

Finalmente, como lo hemos reiterado, los niños de este grupo centran su interpretación en el supuesto de que el orden de enunciación es el indicador preponderante de organización temporal. Este supuesto plantea una concepción particular de la unidad semántica y temporal del texto: el de la cronología como sucesión de eventos entre los que no siempre es posible o necesario establecer un vínculo causal. Cada uno de los elementos que lo constituyen puede considerarse autónomo respecto de los demás. En este sentido, el contenido del texto no constituye una trama, como lo plantea Ricoeur, que integra de manera aceptable y coherente un conjunto de elementos heterogéneos. De manera particular, esta concepción del texto incide en una aspectualización del desarrollo del texto que puede ser caracterizada por su discontinuidad: aunque establezcan lo que ellos consideran una secuencia temporal entre los acontecimientos, no hay una vinculación causal entre ellos y sus límites temporales son difusos, por lo que no es reconocible la reconstrucción de un proceso que transite de manera fluida de un acontecimiento a otro.

7. GRUPO C

a. DESCRIPCIÓN GENERAL

Las respuestas clasificadas en este grupo muestran una coordinación de diferentes indicadores de temporalidad como criterio para organizar el relato: el orden de enunciación, la interpretación de las fechas, el contenido semántico de los enunciados y las relaciones, particularmente causales, entre los acontecimientos definidos. De esta manera, es posible reconocer en la formulación de ambos episodios el establecimiento de relaciones de simultaneidad que se derivan o inciden en el establecimiento de relaciones causales. Sin embargo, los niños logran esta coordinación a costa de descartar algunos acontecimientos de la secuencia, principalmente en el primer episodio, o de cometer errores (algunas veces reconocibles para ellos) cuando tratan de incorporar todos los elementos de contenido referidos en el pasaje.

En general, los niños definen los acontecimientos de sus relatos mediante una paráfrasis “más abierta” que la realizada por los niños del grupo anterior: utilizan con mayor frecuencia un léxico propio, están menos atados a las construcciones sintácticas

de los enunciados originales, utilizan más nexos para expresar las relaciones que establecen entre los acontecimientos. La mayor parte de las veces su interpretación puede considerarse congruente con el sentido de los enunciados del texto. Solamente algunos niños, en algunas de sus formulaciones, utilizan la cita textual como recurso para definir los acontecimientos. Además, prácticamente la totalidad de los niños del grupo (6 de 7) incorporan acontecimientos derivados de inferencias sobre el contenido del texto.

La mayor parte de las veces, estos acontecimientos insertados se refieren a las relaciones o intenciones de los personajes y parecen denotar una delimitación convencional del universo referencial. Por ejemplo, el rey de España “se da cuenta” de los abusos cometidos por Hernán Cortés o “se enoja” por los mismos. Sin embargo, de manera parecida a lo que hacen los niños del grupo B, 4 niños de este grupo incluyen el comienzo del gobierno del rey de España en alguna parte de la secuencia. Además, 2 niños plantean acontecimientos que implican la distinción entre los territorios mexicanos y la Nueva España. (Es de señalar que dos chicos de este grupo definen de manera convencional el papel jerárquico del rey de España y postulan su continuidad a lo largo del proceso narrado en el texto.)

En el episodio correspondiente a la transición entre el gobierno de Hernán Cortés y la Audiencia es posible reconocer tres tendencias específicas referentes a la forma en que los niños organizan la secuencia temporal. Dos de ellas son comunes en la interpretación de los pasajes específicos (P2, P1-2 e incluso P3) y la tercera predomina en la reconstrucción de la secuencia global, y puede considerarse como la que muestra plenamente las posibilidades de los niños de este grupo.

En la primera tendencia, las formulaciones de los niños consideran todos los elementos informativos del pasaje (aunque en algunos casos limitan el número de acontecimientos a 2 ó 3 de ellos) y están centradas de manera estricta en el orden de enunciación como criterio de organización temporal. En ninguna de ellas proponen relaciones de simultaneidad. En total, 6 de los 7 niños plantean este tipo de formulación en la interpretación de pasajes específicos (P2, P1-2 y P3) y sólo una chica, Marianne (29.14.2S), en la reconstrucción de la secuencia global.

En la segunda tendencia, los niños también consideran todos los elementos informativos del pasaje y proponen relaciones de simultaneidad y causalidad entre los acontecimientos, parecidas a las planteadas por los niños del grupo D: la necesidad del rey de España de administradores ordenados y obedientes, así como los abusos cometidos por Hernán Cortés son simultáneos al gobierno de este personaje y anteceden

al nombramiento de la Audiencia. Sin embargo, comparando sus respuestas con las de los niños de ese grupo, éstas presentan algunas limitaciones: en general, sólo vinculan causalmente los abusos de Hernán Cortés a su destitución, sin considerar el papel que pudieron haber tenido las demandas del rey de España; tienen problemas para definir el estatus temporal del rey de España, y definen de manera no convencional los espacios y sus relaciones geopolíticas, por lo que, en algunos casos, incorporan una lucha por el dominio de la Nueva España para justificar la transición entre gobernantes. Estos elementos discordantes los llevan a reformular la secuencia: a descartar acontecimientos o a plantear relaciones de secuencia estricta ahí donde primero habían considerado la simultaneidad. De esta manera, sus formulaciones finales corresponden, de manera predominante, a la última tendencia que describiremos a continuación. De los 4 niños que siguen esta tendencia en P2 o P1-2, solamente Marianne reconstruye la secuencia global ajustando los acontecimientos de manera estricta al orden de enunciación y manifestando una delimitación no convencional de espacios y personajes, por lo que su formulación final corresponde a la primera tendencia.

Finalmente, la tercera tendencia se caracteriza fundamentalmente por la inclusión de 3 acontecimientos, dejando fuera algunos de los elementos de contenido del pasaje, dos de ellos son simultáneos y generan una transformación que tiene como consecuencia el tercer acontecimiento. En general, los acontecimientos principales de este relato son los gobiernos de Hernán Cortés y la Audiencia, en relación de secuencia temporal estricta, y el tercero, que incide en la transición del primero al segundo, suele estar dado, en la mitad de este tipo de formulaciones, por los abusos cometidos por Hernán Cortés. En otros dos casos, el tercer elemento es la lucha por el dominio de la Nueva España (planteada más puntual y acotada que en los elaborados relatos de los niños del grupo A), y en uno más son las demandas del rey de España.

En el episodio relativo a la transición entre la Audiencia y el virrey, 6 de los 7 niños del grupo proceden de manera parecida a esta última tendencia: los problemas que ocasiona la Audiencia son simultáneos a su gobierno y constituyen la causa de su destitución y del nombramiento del virrey. Solamente un chico, Carlos (22.13.2S), se limita a señalar de manera consistente la relación de secuencia estricta entre los gobiernos de estas instancias, sin asignar un papel a los problemas de la Audiencia.

De manera parecida a lo que ocurre en el grupo B, la interpretación de las fechas mencionadas en el texto presenta cierta variedad. En el primer episodio, 5 de los 7 niños del grupo señalan que el inicio del gobierno de Hernán Cortés como posterior a 1521 (4

de ellos proponen que hubo una pausa y sólo Marianne postula la continuidad entre la conquista y este gobierno) y que su término está dado por el inicio del gobierno de la Audiencia. Solamente Carlos estima de manera estricta los límites temporales (1522-1530) y Misael (06.09.4P) los deja indefinidos. De igual forma, en el segundo episodio, 5 de 7 niños asumen que en 1535 se da la transición entre la Audiencia y el virrey, y que este año marca el inicio del virreinato. Solamente Misael e Itiel (18.12.6P) dejan indefinidos estos límites. En realidad, el repertorio de respuestas es similar al del grupo anterior, pero son un poco más frecuentes las estimaciones más avanzadas.

A continuación, presentamos el análisis de algunas de las respuestas correspondientes a ambos episodios.

b. ANÁLISIS DE LAS RESPUESTAS CORRESPONDIENTES A AMBOS EPISODIOS

En los siguientes ejemplos, veremos cómo los niños transitan entre distintas formas de organizar la secuencia temporal, particularmente para el primer episodio. En algunos de los pasajes transcritos también se hará evidente la tendencia predominante al formular el segundo episodio.

Itiel (18.12.6P/P2)

Invest.: ¿Podrías explicarme nuevamente qué sucede primero y qué sucede después, en este párrafo?

[...]

Itiel: Creo que es, primero, *Hernán Cortés y sus colaboradores eran ambiciosos y cometían numerosos abusos*; y aquí, *el rey de España necesitaba administradores ordenados y obedientes para organizar la explotación de los recursos naturales y la fuerza de trabajo de las tierras conquistadas... el monarca decidió nombrar a un grupo de cinco funcionarios denominado Audiencia para gobernar lo que se llamó la Nueva España*.

Invest.: Entonces sucede, primero, que Hernán Cortés y sus colaboradores eran ambiciosos, y luego, que el rey de España necesitaba administradores ordenados y obedientes, y luego, que el monarca decidió nombrar a la Audiencia.

Itiel: Sí.

Invest.: ¿Hay cosas que podrías decir que sucedieron al mismo tiempo?

Itiel: No. No sabría.

Invest.: ¿Cómo sabes o qué te llevó a pensar que primero había sido que Hernán Cortés y sus colaboradores eran ambiciosos y luego que el rey de España necesitaba administradores ordenados y obedientes?

Itiel: Porque aquí dice *eran ambiciosos y cometían numerosos abusos* y *el rey de España necesitaba administradores ordenados y obedientes*, no ambiciosos y que cometieran abusos.

Itiel (18.12.6P/SG)

- Invest.:** Bueno, de los que gobernaron aquí en la Nueva España, nuevamente, ¿quién gobernó primero y quién gobernó después?
- Itiel:** Primero fue Hernán Cortés, más o menos después de la conquista. Pero al rey no le pareció su forma de gobierno y mandó a unos funcionarios, que fue la Audiencia; pero esos le llevaron nuevos problemas; entonces, no, tampoco le gustó y mejor mandó un representante de él, el cual se llamó virrey, para que gobernara lo que era ahora la Nueva España.

En la respuesta correspondiente a P2, Itiel procede de manera muy parecida a los niños del grupo B. Toma los enunciados como bloques que pueden ser puestos en secuencia temporal estricta, siguiendo de manera predominante el orden de enunciación. Sin embargo, es reconocible que trastoca ese criterio mediante el análisis de la relación semántica entre los acontecimientos: la oposición entre los deseos del rey y las acciones de Hernán Cortés lo llevan a suponer que éstas precedieron a aquéllas. Entre los ejemplos del apartado anterior, vimos como algunos de los niños de aquel grupo ensayaban este tipo de cambios en el orden, pero lo justificaban primordialmente mediante un criterio gráfico. En este sentido, lo que hace Itiel representa un avance importante.

En la formulación que propone para la secuencia global, Itiel centra su atención en las causas que propiciaron la destitución de unos gobernantes y el nombramiento de otros: menciona los problemas que causó la Audiencia y permanecen implícitos los abusos de Hernán Cortés, pero ambos causaron la misma respuesta por parte del rey de España (“no le pareció su forma de gobierno” y “tampoco le gustó”) y lo indujeron a mandar otros gobernantes. De esta forma, es la percepción y la voluntad del rey lo que articula causalmente el desarrollo de los acontecimientos.

En ambas respuestas, es notable que le asigna al rey una superioridad jerárquica en su relación con los otros gobernantes. De hecho, Itiel es uno de los dos chicos del grupo que postularon la simultaneidad y la permanencia del rey a lo largo de todo el proceso.

María Fernanda (16.12.6P/P2)

- Invest.:** ¿Qué tenían que ver Hernán Cortés, sus colaboradores y el rey de España? [...]
- María F.:** ¿Con el rey de España? Porque dice... (*relee el segundo párrafo.*) [...] Yo digo que porque, a lo mejor, el rey de España se dio cuenta de que Hernán Cortés y sus colaboradores eran ambiciosos y cometían numerosos abusos, y luego decidió nombrar a un grupo de cinco funcionarios para gobernar lo que se llamó la Nueva España.

Invest.: Lo de Hernán Cortés y sus colaboradores eran ambiciosos y cometían numerosos abusos, ¿se relaciona de alguna manera con esto de que el rey necesitaba administradores ordenados y obedientes para organizar la explotación de los recursos naturales y la fuerza de trabajo de las tierras conquistadas?

María F.: No. Creo que no.

María Fernanda (16.12.6P/SG)

Invest.: [...] ¿Qué relación habría entre Hernán Cortés gobernó los territorios mexicas y la Audiencia gobernó la Nueva España?

María F.: [...] (*Relee el segundo párrafo.*) Porque, ¿Hernán Cortés gobernó primero y luego la Audiencia?

Invest.: Hernán Cortés gobernó primero y luego la Audiencia. ¿Ésa puede ser una respuesta?

María F.: ¿Y cuál otra? Pues creo que nada más. Bueno a mí nada más se me ocurrió ésa.

[...]

Invest.: Esto de *Hernán Cortés y sus colaboradores eran ambiciosos y cometían numerosos abusos...* ¿Eso habrá sido mientras gobernaron, después de que gobernaron o antes de que gobernaron?

María F.: Mientras, ¿no?

Invest.: [...] ¿Cómo lo sabes?

María F.: [...] Hace rato le dije, ¿no?, que a la mejor se dieron cuenta que Hernán Cortés y sus colaboradores eran ambiciosos y cometían numerosos abusos. Porque Hernán Cortés, bueno, después de Hernán Cortés y sus colaboradores siguió el grupo de cinco funcionarios denominado Audiencia, a lo mejor por eso.

En las respuestas de María Fernanda destacan dos aspectos. El primero de ellos es que, al igual que Itiel, considera que la percepción y la voluntad del rey de España son los elementos que articulan causalmente el relato: su respuesta ante los abusos de Hernán Cortés son la causa de su destitución y del nombramiento de la Audiencia. Además, estos abusos son contemporáneos a su gobierno. El segundo punto es que ella no encuentra un vínculo entre este proceso que reconstruye y la demanda del rey de España de administradores ordenados y obedientes. En este sentido, no le causa problema dejar fuera elementos de contenido del pasaje para construir la secuencia temporal: toma los que le son observables y con ellos reconstruye el episodio.

Marianne (29.14.2S/P1-2)

Invest.: Regresando a lo que te estaba preguntando antes, [...] porque tenemos claro que está la conquista, está el gobierno de Hernán Cortés y está la Audiencia...

Marianne: (*Asiente.*)

Invest.: ¿Dónde ocurre esto de que *el rey necesitaba [administradores ordenados y obedientes para organizar la explotación de los recursos naturales y la fuerza de trabajo...]*? ¿Antes de alguna de estas cosas, después de alguna de estas cosas o al mismo tiempo que alguna de estas cosas?

Marianne: Después de la conquista y cuando gobierna Hernán Cortés.
Invest.: Cuando gobierna Hernán Cortés, o sea, al mismo tiempo.
Marianne: No, después.
Invest.: ¿Después de que gobierna? [...] ¿A qué te refieres?
Marianne: Que fue cuando conquistó a México-Tenochtitlan y gobiernan los territorios, pero contratan a la Audiencia y lo quitan del gobierno y ellos gobiernan la Nueva España.
Invest.: Entonces, ¿está gobernando Hernán Cortés cuando se da esto de que el rey de España necesita [...] o quitan a Hernán Cortés y se da esta situación de que el rey de España necesita administradores ordenados y obedientes?
Marianne: No. Estaba gobernando Hernán Cortés, y como cometía muchos abusos, lo quitaron, pero es que porque él es el rey de España... Era el rey, entonces... ¡No creo que esté gobernando Hernán Cortés!
Invest.: ¿El rey de España gobierna al mismo tiempo que Hernán Cortés?
Marianne: No... no creo que puedan haber ahí dos reyes.

Marianne (29.14.2S/SG)

Invest.: ¿Cuántos tipos de gobierno tuvo la Nueva España?
Marianne: Tuvo tres.
Invest.: ¿Cuáles son?
Marianne: Fue la Audiencia, fue el virrey... No, nada más dos, que fue la Audiencia, fue cuando el rey denominó a la Audiencia, y después al virrey.
Invest.: ¿No podríamos contar entre esos tipos de gobierno a Hernán Cortés?
Marianne: Sí, porque él también gobernaba y cometía muchos abusos; después la Audiencia y después el virrey.
Invest.: ¿Y se puede contar al rey entre quienes gobernaron la Nueva España?
Marianne: No, eran lugares diferentes.
Invest.: ¿Gobernó al mismo tiempo que los otros, el rey o los reyes de España?
Marianne: [...] No, porque fue primero Hernán Cortés, después el rey de España, la Audiencia y el virrey.
 [...]
Invest.: ¿Hernán Cortés gobernaba aquí, los antiguos territorios mexicas, que luego se llamó la Nueva España, [...] cuando el rey de España comenzó a gobernar? ¿O terminó de gobernar Hernán Cortés y empezó a gobernar en España el rey?
Marianne: Terminó de gobernar.
Invest.: ¿Hernán Cortés?
Marianne: Sí. Y después gobernó el rey, que fue cuando tenía a este Hernán Cortés para que explotara los recursos naturales.

En la primera respuesta de Marianne, correspondiente a P1-2, ella se aproxima a las características de las formulaciones del grupo D: vincula las demandas del rey de España a los abusos de Hernán Cortés y estos dos elementos inciden en su destitución y el nombramiento de la Audiencia. Además, estos elementos parecen ser simultáneos a su gobierno. Sin embargo, a diferencia de lo que hacen los niños del otro grupo, ella restringe estas demandas al momento de la transición, sin especificar claramente el momento de su ocurrencia. En este sentido, su respuesta se parece a la primera que revisamos de Itiel: los abusos de Hernán Cortés hacen surgir la necesidad de administradores ordenados y obedientes. La diferencia entre ambas respuestas radica en

que, en ese momento, Itiel está postulando una secuencia estricta entre los acontecimientos, sin postular la posibilidad de relaciones de simultaneidad, que es lo que sí hace Marianne.

Al final de su respuesta se da una transición drástica en su planteamiento. La delimitación que hace de los personajes, sus relaciones y los espacios en que actúan no le permite aceptar la simultaneidad de ambos gobernantes. Ella manifiesta su desconcierto en otra parte de la entrevista: “Es que está medio raro, porque primero dice una cosa y después cambia de tema, y el rey, que ya había un rey. Y entonces... pero se supone que él estaba conquistando los territorios y después estaba el rey de España que le pidió la explotación de los recursos.” La interpretación que hace de estas relaciones se concreta de manera notoria en su reconstrucción de la secuencia global, en la que integra a su manera los elementos del episodio, formulando una organización temporal en la que predomina la secuencia estricta entre acontecimientos.

c. CONSIDERACIONES SOBRE EL AVANCE DE LOS NIÑOS

Como mencionamos en la descripción inicial del grupo, estas respuestas evidencian una mayor coordinación entre distintos índices de temporalidad en el texto: el orden de enunciación, la interpretación de las fechas, el contenido semántico de los enunciados y las relaciones causales entre los acontecimientos definidos. También es evidente que los niños pueden proceder de esta forma con una cantidad restringida de acontecimientos y que no todos han resuelto algunos problemas temporales específicos que les plantea el texto, como la continuidad de la figura del rey de España.

Un aspecto relevante en la caracterización del grupo es que, si bien algunas de sus respuestas son parecidas a las de los grupos B y D, presentan rasgos específicos que las distinguen. Por una parte, cuando centran la organización temporal en el orden de enunciación y citan literalmente los enunciados del texto, hacen una mayor consideración de las relaciones semánticas entre éstos, lo que los lleva a cuestionar y replantear el orden temporal que habían propuesto. Particularmente, en comparación con los niños del grupo B, la coordinación entre causalidad y simultaneidad les ayuda a concebir el proceso narrado, en el conjunto de sus respuestas, como un flujo continuo de acontecimientos en los que hay relaciones de simultaneidad y secuencia definidas con mayor claridad. Es decir, sus respuestas presentan una mayor aspectualización del desarrollo de las acciones.

Por otra parte, cuando logran incorporar a la secuencia todos los elementos informativos del pasaje, estableciendo relaciones de causalidad y simultaneidad, se ponen de manifiesto sus limitaciones en la reconstrucción del universo referencial y las dimensiones temporales involucradas en sus elementos y sus relaciones. Desde nuestro punto de vista, esto se relaciona con la posibilidad de concebir al texto como totalidad articulada de sentido. Es decir, ellos logran establecer vínculos relevantes de temporalidad y causalidad entre elementos singulares del relato; sin embargo, todavía no se plantean la posibilidad de que existan principios que lo articulen en su conjunto. Esto es lo que logran los niños del grupo D.

8. GRUPO D

a. DESCRIPCIÓN GENERAL

De manera consistente, las respuestas clasificadas en este grupo muestran una coordinación de diferentes indicadores de temporalidad como criterio para organizar el relato: el orden de enunciación, la interpretación de las fechas, el contenido semántico de los enunciados y las relaciones causales entre los acontecimientos definidos. En este sentido, las formulaciones de los niños para ambos episodios muestran el establecimiento de relaciones de simultaneidad que se derivan o inciden en el establecimiento de relaciones causales. La gran diferencia respecto del grupo anterior, es que los niños de este grupo logran esta coordinación de elementos temporales independientemente de la cantidad de acontecimientos o elementos informativos involucrados (al menos, dentro del rango de posibilidades de interpretación que ofrece este texto); además, la sostienen en la mayor parte de sus formulaciones de cada uno de los episodios. Algunos de ellos, logran interpretar el texto como una totalidad articulada de sentido, en la que el desarrollo de los acontecimientos está basado en ciertos principios generales. Esto se relaciona con el reconocimiento de que algunos elementos del relato permanecen constantes a lo largo del desarrollo de los acontecimientos, e incluso lo anteceden.

En general, los niños definen los acontecimientos de sus relatos mediante una paráfrasis "abierta": utilizan un léxico propio; no están atados a las construcciones sintácticas de los enunciados originales; con frecuencia, utilizan nexos para expresar las relaciones que establecen entre los acontecimientos, y, además, expresan comentarios y argumentos para dilucidar la naturaleza de los acontecimientos que refieren o para

justificar la secuencia que elaboran. Prácticamente en la totalidad de los casos, su interpretación puede considerarse congruente con el sentido de los enunciados del texto. Excepcionalmente, utilizan la cita textual como recurso para definir los acontecimientos.

La totalidad de los niños de este grupo (7 de 7) incorporan acontecimientos derivados de inferencias basadas en el contenido del texto y que involucran una definición convencional del universo referencial. Éstos les permiten articular causalmente el desarrollo del relato. Igualmente, todos incorporan acontecimientos basados en referencias extratextuales para contextualizar el relato; particularmente, para establecer la relación entre Hernán Cortés y el rey de España. Son escasos, e involucran una interpretación provisional, los acontecimientos que implican una delimitación no convencional de los personajes (particularmente sobre la función de la Audiencia). En este sentido, es de destacar que el 100% de los integrantes de este grupo postulan la anterioridad del rey de España respecto de los eventos relatados, su papel como destinatario de las acciones de los otros personajes y su simultaneidad con las acciones que desarrollan. La mitad de ellos hacen explícita la consideración de que constituye una instancia permanente a lo largo de todo el proceso.

En la organización temporal del episodio relativo a la transición entre el gobierno de Hernán Cortés y el de la Audiencia, la característica primordial de este grupo es que son capaces de reconstruir convencionalmente la secuencia de manera más o menos consistente. Fundamentalmente, consideran que la necesidad del rey de España de administradores ordenados y obedientes (o la explotación de los recursos naturales) y los abusos de Hernán Cortés constituyen eventos simultáneos que, además, se desarrollan durante el gobierno de este personaje. Además, plantean que el nombramiento de la Audiencia es consecuencia de esta concurrencia. En algunos casos, señalan que los objetivos y demandas del rey de España en relación con los territorios bajo su dominio constituyen la causa primordial de la transición entre los distintos gobernantes mencionados en el texto, especialmente por su respuesta ante el desempeño de éstos.

En el episodio relativo a la transición entre la Audiencia y el virrey, todos los niños del grupo proponen que los problemas que ocasiona la Audiencia son simultáneos a su gobierno y constituyen la causa de su destitución y del nombramiento del virrey.

Como sucede en los grupos anteriores, las tendencias en la interpretación de las fechas son variadas, al menos respecto del primer episodio. La tendencia predominante, seguida por 4 de los 7 niños, consiste en señalar que el gobierno de Hernán Cortés comienza en 1521, al término de la conquista, y concluye con la llegada de la Audiencia.

En contraste, dos chicos, Marco Antonio (13.11.6P) y Marcos (23.13.2S), postulan que el gobierno de Hernán Cortés se desarrolló entre 1519 y 1521. El primero de ellos, a quien citamos en el capítulo anterior, considera que este gobierno es simultáneo a la conquista de México-Tenochtitlan; el segundo identifica la conquista con el proceso de dominación española a lo largo de tres siglos. Finalmente, el niño de menor edad en este grupo, Alexis (09.09.4P), estima un periodo delimitado para el gobierno de Hernán Cortés: de 1521 a 1522.

A continuación, presentamos el análisis de algunas de las respuestas correspondientes a ambos episodios.

b. ANÁLISIS DE LAS RESPUESTAS CORRESPONDIENTES A AMBOS EPISODIOS

En los siguientes ejemplos se evidencia cómo los chicos de este grupo toman en cuenta los diferentes elementos de los pasajes para organizar el relato, integrándolos en el establecimiento de relaciones de causalidad y simultaneidad.

Mónica (28.14.2S): P1-2

- Invest.:** De las cosas que se mencionan en estos dos párrafos, ¿qué pasa primero y qué pasa después?
- Mónica:** Pues, la conquista de México; luego, el gobierno de Hernán Cortés; luego, pues ya que quitan a Hernán Cortés y a la gente, y ponen a la Audiencia.
- [...]
- Invest.:** De lo que se menciona en estos dos párrafos, ¿hay cosas que sucedan al mismo tiempo?
- Mónica:** [...] Pues que en España necesitaban recursos naturales y fuerza de trabajo y por eso agarraron lo de la Nueva España, ¿no?
- Invest.:** Entonces, ¿esto sucede al mismo tiempo que qué [otra cosa]?
- Mónica:** Que cuando Hernán Cortés lo quitan porque... No. Cuando Hernán Cortés abusa de su poder.
- Invest.:** Entonces, lo de *el rey necesita administradores ordenados y obedientes para organizar la explotación de recursos naturales...* etcétera, ¿ocurre al mismo tiempo que Hernán Cortés abusa de su poder?
- Mónica:** (Asiente.)
- Invest.:** ¿Sí? Y cuando ponen a la Audiencia, ¿esto termina o continúa?
- Mónica:** Pues tal vez continúa, pero ya después de lo que empezó... de cuando empezó.
- Invest.:** ¿Cómo? No te entiendo.
- Mónica:** De que cuando empezó, era lo de las explotaciones que necesitaba, y ya que ya lo tenía pues ya no.
- Invest.:** Ya no lo necesitaron.
- Mónica:** Sí necesitaba los recursos, pero ya no a la gente, porque ya la tenían, ¿no? [...] A la gente de los conquistados. A la fuerza de trabajo.
- Invest.:** A la fuerza de trabajo... ya no hacía falta que ellos trabajaran.
- Mónica:** No. Ya no necesitaban buscar más porque ya tenían.
- Invest.:** ¿Alguna otra cosa que suceda al mismo tiempo que otra?

Mónica: Nada más.
Invest.: Por ejemplo, ¿esto de que Hernán Cortés gobernaba fue antes de que cometiera abusos?
Mónica: ¡Ah, no! Fue igual.

En esta respuesta, Mónica centra su atención en la segunda parte del primer periodo del segundo párrafo: “la explotación de los recursos naturales y la fuerza de trabajo de las tierras conquistadas”. En este enunciado se expresan los objetivos de la Corona Española en relación con los territorios conquistados. Ella expresa este vínculo resaltando la relación causal: “pues que en España necesitaban recursos naturales y fuerza de trabajo y por eso agarraron lo de la Nueva España”. No resulta trivial esta respuesta en el sentido de que establece un principio general a partir del cual se desarrolla el proceso narrado y establece una perspectiva narrativa a partir de la cual se contemplan los acontecimientos. De hecho, la sucesión de gobernantes parece quedar en segundo plano y su preocupación radica en describir cómo se transforma la satisfacción de esa necesidad en el paso de un gobierno a otro. De cualquier manera, es reconocible que deja trunca una respuesta sobre la destitución de Hernán Cortés a causa de sus abusos y que reconoce la simultaneidad entre su gobierno, los abusos que comete y la demanda de explotación de los recursos y la fuerza de trabajo.

La respuesta de Itzel pone en evidencia elementos similares:

Itzel (14.11.6P): SG

Invest.: ¿Cuántos tipos de gobierno menciona que tuvo la Nueva España, el texto?
Itzel: ¿Tipos de gobierno? Pues el primero fue de Hernán Cortés, que gobernó... no era rey; después, era la Audiencia, y después los del virreinato.
[...]
Invest.: ¿Y se puede contar al rey entre quienes gobernaron la Nueva España?
Itzel: [...] Sí, porque él mandaba directamente las... era el rey de la Nueva España, y también de España. Era rey de estas dos monarquías.
Invest.: ¿Y él, dónde lo pondrías, que gobernó antes, al mismo tiempo, después que...?
Itzel: Al mismo tiempo.
Invest.: ¿Al mismo tiempo que Hernán Cortés, que la Audiencia y que los virreyes?
Itzel: No, era al mismo tiempo que los virreyes. La Audiencia, pues sí. Y Hernán Cortés, no, porque él ya tenía otros planes para esa Nueva España.
Invest.: A ver, ahí no te entendí...
Itzel: Porque [...] no estaba haciendo lo que el rey quería. Estaba haciendo otras cosas. Y entonces estaba impartiendo su forma de gobierno que él quería.
Invest.: Entonces, ahí no se puede decir que el rey gobernaba en la Nueva España.
Itzel: Ahí no.
Invest.: Porque Hernán Cortés no lo obedecía.
Itzel: Porque aquí los quería ordenados y obedientes. Ninguna de esas dos cualidades tenía.
Invest.: Pero, entonces, cuando gobernó la Audiencia y cuando gobernaron los virreyes, sí se puede decir que el rey gobernaba.

Itzel: Sí. Era la autoridad máxima.

[...]

Invest.: Y a esto de *El rey de España necesitaba administradores ordenados y obedientes para organizar la explotación de los recursos naturales y la fuerza de trabajo de las tierras conquistadas*, ¿le puedes poner fecha, de cuándo a cuándo fue?

Itzel: No, porque no sabría cuándo los eligió. Sólo cuándo llegaron a conquistar, pero no cuándo los eligió.

Invest.: ¿A quiénes?

Itzel: A Hernán Cortés y a sus colaboradores, y a sus administradores.

Invest.: ¿Entonces, es a partir del momento en que los elige, a partir de ese momento empieza esto?

Itzel: El gobierno de Hernán Cortés.

Invest.: ¿Y eso de *El rey de España necesitaba administradores ordenados y obedientes* empieza con el gobierno de Hernán Cortés?

Itzel: No, porque antes ya había pasado eso.

Invest.: Antes ya había pasado eso.

Itzel: Sí. Aquí está mencionando cuándo los está eligiendo. Esto podría ser antes de las tierras conquistadas. Y esto, después.

Invest.: ¡Ah, mira! Entonces, esto puede ser antes incluso de que llegaran y realizaran la conquista los españoles.

Itzel: Sí, hasta aquí (*señala en el texto*). Por eso, hasta aquí. Porque aquí ya mandan a la Audiencia.

Invest.: Hasta que mandan a la Audiencia, y la Audiencia ya permite cubrir esa necesidad.

Itzel: Sí.

Invest.: A pesar de que crea nuevos problemas.

Itzel: Sí.

Invest.: Y que tiene que nombrar al virrey.

Itzel: Sí.

Invest.: Entonces ya aquí, cuando nombran a la Audiencia, ya se puede dar por terminado esto de que “El rey necesitaba administradores ordenados y obedientes”.

Itzel: No, por eso mandó a la Audiencia: porque se supone que éstos eran los administradores ordenados y obedientes.

[...]

Invest.: ¿Entonces es algo que vuelve a pasar cada que nombra a alguien?

Itzel: Pues sí, que para eso los mandaba, porque quería administradores ordenados y obedientes: por eso mandó a Hernán Cortés y a sus otros administradores, pero no sucedió lo que él quería, así que mandó a la Audiencia, pero creó nuevos problemas de los que ya había, y por eso al final mandó a los virreyes, para que hicieran eso mismo que quería el rey.

Invest.: Entonces empieza, tiene esta necesidad el rey o está pensando en esto, cuando nombra a Hernán Cortés para que vaya a conquistar.

Itzel: Esto es pensado por que manda a Hernán Cortés y a los demás colaboradores. Manda a ellos para que cumplan esto, que tengan estas cualidades. Manda a la Audiencia para que cumplan esas cualidades. Igual al virrey, para que cumplan esas cualidades.

Itzel establece de manera clara cuál era el papel del rey de España en relación con los otros personajes, “era la autoridad máxima”; su espacio de acción, “era rey de estas dos monarquías” (España y la Nueva España), y, sobre todo, su estatus temporal: es contemporáneo a todos los personajes del texto. De hecho, su acción y sus intenciones

antecedan a todo el proceso narrado: ella deduce que es el propio rey de España quien elige a los conquistadores con el fin de que, eventualmente, se conviertan en los administradores ordenados y obedientes que necesita. Incluso, en un principio, ella restringe la duración de estas intenciones y decisiones del monarca a la llegada de la Audiencia, pero replantea su respuesta para dar continuidad a estos elementos en relación con la designación de todos los gobernantes de la Nueva España. En última instancia, ella reconoce el carácter de cuasi personaje de esta figura política y esto le permite articular de manera coherente todo el relato, incluso con sus elementos implícitos.

C. CONSIDERACIONES SOBRE EL AVANCE DE LOS NIÑOS

En las respuestas de Mónica e Itzel es posible observar los variados avances presentes en las respuestas clasificadas en este grupo. Entre ellos, destacamos los siguientes:

- Establecimiento de un principio general que regula el desarrollo del proceso. La explotación de los recursos o la necesidad del rey de contar con administradores ordenados y obedientes constituyen la causa primordial que orienta la sucesión de acontecimientos en cada uno de los relatos.
- Identificación de una perspectiva narrativa desde la cual “se observan” los acontecimientos y los actualiza. En ambos casos, las chicas establecen la mirada del rey de España como punto de vista desde el que se dirige y evalúa la acción de los otros personajes.
- Realización de un análisis sobre el desarrollo de los acontecimientos a lo largo del tiempo y su vinculación con otros de distinta duración. Mónica estima que la necesidad de una fuerza de trabajo en la Nueva España ya estaba satisfecha a la llegada de la Audiencia, porque “ya tenían a la gente”. Itzel deduce que durante el gobierno de Hernán Cortés, el rey de España no gobernaba la Nueva España porque era desobedecido, y esto marca un matiz respecto de los otros gobernantes. La validez histórica de estas suposiciones puede ser cuestionada, pero es indudable que su postulación constituye un avance cognitivo de los chicos.
- Descentración de los personajes individuales para fijar la atención en el entorno social y político en el que se presentan las acciones. En este sentido, Mónica e Itzel manifiestan un reconocimiento del estatus temporal particular de los cuasi

personajes (el rey de España, España como entidad política y económica) y de las “entidades de segundo grado” que define Ricoeur (la explotación como proceso económico con ciertas características, la monarquía como forma de gobierno).

E. DISTRIBUCIÓN DE LA POBLACIÓN EN LOS GRUPOS (CASO 2)

En este apartado haremos la revisión de cómo se conforman los grupos que acabamos de describir en relación con la edad de los niños. Además, compararemos esta distribución con la de los grupos correspondientes al caso 1. En el siguiente cuadro se presenta la información relativa al episodio HC-A.

DISTRIBUCIÓN EN LOS GRUPOS DEL EPISODIO HC-A

Grupos de respuesta	Grupos de edad			Total
	9 a 10 años	11 a 12 años	13 a 14 años	
A	5	0	1	6
B	3	4	3	10
C	1	3	3	7
D	1	3	3	7
Total	10	10	10	30

Lo que resulta evidente en este cuadro es que hay un salto importante en el comportamiento de los niños de 9 a 10 años respecto de los de otras edades. Los niños más chicos se concentran de manera importante en los grupos A y B, mientras que los de 11 a 14 años se distribuyen uniformemente entre los grupos B, C y D. Esto representa una diferencia notable respecto de lo que pudimos observar en la distribución de la población en los grupos correspondientes a los episodios C-HC y VTO, que analizamos en el capítulo anterior. En ellos era posible apreciar una correlación significativa entre el avance de los niños y su edad. En cambio, lo que sugieren estos datos es que, después de cierto momento, la forma en que los niños interpretan la temporalidad se ve influida por factores externos que condicionan su avance.

Es notable que esta distribución particular se presenta en un pasaje que requiere de una construcción más plena del sentido del texto, de una consideración profunda del

contenido semántico de los enunciados y de su vinculación en el plano paradigmático, con un menor apoyo de elementos gráficos, desde el orden de enunciación hasta la presencia de marcadores lingüísticos e información temporal explícita. En este sentido, esta distribución puede constituir una evidencia de la desigual proporción en que los niños tienen oportunidad de participar, dentro y fuera de la escuela, en situaciones de lectura significativas y centradas en la construcción de sentido.³⁵ Por supuesto, comprobar esta hipótesis rebasa los límites de nuestra investigación.

Lo que sí resulta posible y necesario, para los fines de nuestro trabajo, es comparar esta distribución con la de los otros episodios con el fin de indagar en qué medida limita la posibilidad de encontrar una pauta en el avance de los niños.

2. MOVILIDAD DE LA POBLACIÓN EN LOS GRUPOS DE RESPUESTA DE CADA EPISODIO

En el siguiente cuadro se hace el recuento de los niños que fueron clasificados en el mismo grupo para los tres episodios (los dos del caso 1, C-HC y VTO; y el episodio HC-A, del caso 2) y de los que fueron incluidos en distintos grupos.

MOVILIDAD ABSOLUTA DE LA POBLACIÓN

Tipo de movilidad	Grupos de edad			Total	% respecto población total
	9 a 10 años	11 a 12 años	13 a 14 años		
Estable en el mismo grupo	5	4	4	13	43%
Cambia de grupo	5	6	6	17	57%
Total	10	10	10	30	100%

Al comparar los episodios del caso 1, en el capítulo anterior, encontramos que el 60% de los niños que permanecían estables en el mismo grupo y un 40% presentaban variaciones. Los porcentajes de este cuadro muestran que, considerando los tres episodios, esta proporción se invierte y son más los niños que cambian de grupo que los que son clasificados de manera uniforme.

³⁵ Aisenberg (2005) y Benchimol (2008) hacen una caracterización de las situaciones habituales de lectura de textos históricos en la escuela que es relevante en relación con lo que estamos planteando.

Para comparar el comportamiento de unos y otros, en el siguiente cuadro se presenta la distribución de los niños que permanecieron estables en el mismo grupo. Más adelante, revisaremos la distribución de los niños que cambiaron de un grupo a otro.

DISTRIBUCIÓN DE LA POBLACIÓN QUE PERMANECE ESTABLE EN EL MISMO GRUPO

Grupos de respuesta	Grupos de edad			Total
	9 a 10 años	11 a 12 años	13 a 14 años	
A	4	0	1	5
B	1	1	0	2
C	0	1	1	2
D	0	2	2	4
Total	5	4	4	13

Los niños más chicos y que quedaron clasificados en el grupo A fueron los que presentaron menor movilidad. De igual forma, 4 de los niños fueron asignados de manera uniforme al grupo D en los tres episodios. La diferencia es que estos niños constituyen una proporción pequeña dentro de sus respectivos grupos de edad (el 20% en cada caso). Al considerar todos los episodios, sí hay una disminución de la estabilidad con que fueron clasificados los niños.

A continuación presentamos el recuento de los niños que cambian de un grupo a otro.

DISTRIBUCIÓN DE LA POBLACIÓN QUE CAMBIA DE GRUPO

Grupos de respuesta	Grupos de edad			Total
	9 a 10 años	11 a 12 años	13 a 14 años	
Oscila entre A y B	2	0	0	2
Oscila entre A, B y C	0	0	1	1
Oscila entre B y C	2	3	1	6
Oscila entre B y D	0	0	2	
Oscila entre C y D	1	3	2	6
Total	5	6	6	17

La mayor parte de los niños que fueron clasificados en grupos distintos oscilan únicamente entre dos categorías. Incluso los 2 chicos que oscilan entre B y D fueron clasificados entre esos dos grupos; es decir, ninguno de ellos tuvo respuestas clasificadas en C. Dado que cada uno recibió tres clasificaciones, una por episodio, esto significa que todos estos chicos, excepto José Alfonso que fue clasificado en un grupo distinto para cada episodio (A, B y C), recibieron la misma clasificación en dos grupos y una distinta en uno tercero. Lo anterior nos llevó a indagar cómo cambiaron de grupo en el episodio que marcó la diferencia en su clasificación. Esto puede constituir un indicador parcial de cómo los niños fueron sensibles a las características de cada pasaje, en relación con las posibilidades de interpretación que hemos descrito en los dos últimos capítulos.

En el siguiente cuadro se presenta el comportamiento de los niños que fueron ubicados en el mismo grupo en relación con los episodios C-HC y HC-A, pero que recibieron una clasificación distinta para el episodio VTO. En la columna de la izquierda se enlistan los grupos en que fueron clasificadas sus respuestas. En la del extremo derecho, las etiquetas “sube” y “baja” señala si el grupo en el que fueron ubicados para este episodio era más avanzado (“sube”) o menos (“baja”) que la clasificación asignada para ellos en los otros dos episodios.

DISTRIBUCIÓN DE LOS NIÑOS QUE RECIBIERON UNA CLASIFICACIÓN DISTINTA EN EL EPISODIO VTO Y CLASIFICACIONES IGUALES EN LOS EPISODIOS C-HC Y HC-A

Grupos en que fueron clasificados	Grupos de edad			Total	Sube o baja en la clasificación
	9 a 10 años	11 a 12 años	13 a 14 años		
A y B	2	0	0	2	1 sube; 1 baja
B y C	0	2	0	2	2 suben
C y D	0	2	0	2	2 suben
Total	2	4	0	6	5 suben; 1 baja

De los 5 niños que cambian de clasificación dentro del grupo de 9 a 10 años, 2 de ellos lo hacen en el episodio VTO, y ambos lo hacen en sentido opuestos. En consecuencia, el comportamiento diferencial en este episodio no parece marcar una diferencia significativa.

En cambio, entre los niños del grupo de 11 a 12 años que recibieron clasificaciones distintas, las dos terceras partes (4 de 6) se comportaron de manera distinta en este episodio, y los cuatro mostraron un comportamiento más avanzado en el

mismo. Esto parecería indicar que en este rango de edad los niños pueden avanzar en la interpretación de fechas y en la coordinación entre límites temporales y duraciones, sin que esto implique una descentración del orden de enunciación o un avance en el establecimiento de relaciones causales como criterios para organizar temporalmente el episodio.

En el siguiente cuadro mostramos el comportamiento de los niños que recibieron una clasificación distinta en el episodio C-HC.

DISTRIBUCIÓN DE LOS NIÑOS QUE RECIBIERON UNA CLASIFICACIÓN DISTINTA EN EL EPISODIO C-HC Y CLASIFICACIONES IGUALES EN LOS EPISODIOS VTO Y HC-A

Grupos en que fueron clasificados	Grupos de edad			Total	Sube o baja en la clasificación
	9 a 10 años	11 a 12 años	13 a 14 años		
B y C	1	1	0	2	2 suben
C y D	1	1	1	3	3 bajan
Total	2	2	1	5	5 suben; 1 baja

Desde la perspectiva de la edad de los niños, los cambios de nivel en el episodio C-HC, mostrados en este cuadro, no manifiestan una tendencia significativa. En cambio, puede ser relevante revisarlo centrando la atención en los grupos en donde fueron clasificados para los otros episodios. Por una parte, dos chicos que están en el grupo B en los episodios HC-A y VTO quedan en el grupo C en el episodio C-HC. Eso significa que presentan una importante centración en el orden de enunciación como criterio de organización temporal, pero que en el episodio C-HC no incorporan acontecimientos que impliquen una delimitación no convencional de los personajes y los espacios (en cambio, sí establecen una distinción entre Antonio de Mendoza y los otros virreyes). Es decir, ambos están en una transición hacia un análisis más detenido en los enunciados del texto y sus vínculos cohesivos, pero no se han logrado deshacer del orden de enunciación como criterio primordial.

Por otra parte, los 3 chicos que están en el grupo D en los otros episodios proponen una formulación del episodio HC-A sumamente coherente, en la que consideran una variedad de relaciones de simultaneidad y causalidad en sus planteamientos. Sin embargo, dos de ellos manifiestan un conflicto en la interpretación de las fechas del texto en relación con la construcción que hacen del sentido semántico de los enunciados y el

otro hace una estimación arbitraria de los años que limitan este acontecimiento. Es decir, ellos tienen aspectos en los que avanzan respecto de la interpretación de las fechas, pero pueden coordinar su interpretación de la causalidad y la secuencia temporal.

A continuación presentamos lo que sucede con los niños cuya clasificación diferencial fue la del episodio HC-A.

DISTRIBUCIÓN DE LOS NIÑOS QUE RECIBIERON UNA CLASIFICACIÓN DISTINTA EN EL EPISODIO HC-A Y CLASIFICACIONES IGUALES EN LOS EPISODIOS C-HC Y VTO

Grupos en que fueron clasificados	Grupos de edad			Total	Sube o baja en la clasificación
	9 a 10 años	11 a 12 años	13 a 14 años		
B y C	1	0	1	2	1 sube (9 a 10 años); 1 baja (13 a 14 años)
B y D	0	0	2	2	2 bajan
C y D	0	0	1	1	1 baja
Total	1	0	4	5	1 sube (9 a 10 años); 4 bajan (13 a 14 años)

Es notorio que la tendencia a presentar un comportamiento diferencial en el episodio HC-A se concentra entre los chicos de 13 a 14 años. En total, 4 de ellos presentan un comportamiento con un menor nivel de avance en este episodio respecto del que muestran en los otros dos. De hecho, 3 de ellos quedan en el grupo B y 1 en el C. Es decir, presentan todavía una centración en el orden de enunciación y tienden a establecer pocas relaciones causales para construir la secuencia, pero ya han resuelto aspectos relativos a la interpretación de las fechas, a la delimitación de los elementos del universo referencial e, incluso, por lo menos en los otros episodios, construyen el relato como un flujo continuo de acontecimientos. En este sentido, estos chicos presentan limitaciones para proponer una interpretación plena del contenido semántico, considerando el texto como una totalidad articulada de sentido.

En conjunto, consideramos que las variaciones en la clasificación de los niños no desmienten las pautas en el avance de la interpretación de la temporalidad que hemos propuesto. Por el contrario, ponen en evidencia la dificultad de la tarea realizada por los niños y la compleja interrelación de las variables involucradas en el análisis de su desempeño. Además, deja a la vista cómo es que ellos son sensibles a las características

particulares de los diferentes pasajes y las variadas posibilidades de interpretación con que los enfrentan.

F. COMENTARIOS FINALES

En el capítulo anterior analizamos las formas en que los niños construyen la organización temporal del relato en pasajes caracterizados por la coincidencia entre el orden de enunciación y la secuencia temporal y por la presencia de información temporal explícita, expresada numéricamente, sobre los límites y las duraciones de los acontecimientos. En términos generales, pudimos caracterizar el avance de los niños como un itinerario que iba de lo discreto y fragmentado a lo continuo y articulado.

En un principio, la falta de continuidad sintáctica y cohesiva del texto y la interpretación inestable y múltiple de fechas y periodos conducía a los niños a concebir el relato como una colección de eventos difusos, sin duración o límites temporales claros, que terminaban agrupados, como en racimo, en torno a las fechas y periodos que ellos identificaban en el texto. Más adelante, la centración en el orden de enunciación los hacía reticentes a buscar relaciones semánticas entre los enunciados y, particularmente, a identificar las relaciones de sustitución léxica y pronominal que mantenían la identidad de personajes y espacios a lo largo del texto. Además, en algunos casos, los llevaba a desestimar la información temporal mencionada. En un tercer momento, la necesidad de coordinar el orden de enunciación y la información temporal, y una creciente conciencia sobre la duración interna de los acontecimientos, conducía a los niños a definir límites estrictos entre ellos, aunque esto implicara discontinuidades en el relato, y a plantearse de manera problemática la coordinación entre informaciones relativas a la duración y a los límites temporales. Finalmente, la creciente consideración de las relaciones causales, de la aspectualización del proceso narrado y la coordinación entre informaciones temporales de diversa índole, les permitía concebir el relato como un proceso fluido entre acontecimientos vinculados causalmente.

En el presente capítulo hemos analizado cómo los niños construyen la organización temporal del relato en un pasaje que presenta anacronías, con acontecimientos en relaciones de simultaneidad durativa, con elementos del universo referencial que anteceden los eventos narrados y que se prolongan a lo largo de todo el proceso. Otra característica relevante de este pasaje es que no contiene información temporal, referente a la localización de los acontecimientos, sus duraciones o a sus

límites con otros acontecimientos, que apoye el establecimiento de la secuencia. Los resultados presentados también nos permiten reconocer una pauta relativa al avance de los niños en la interpretación de la temporalidad.

En el grupo A, los niños siguen dos tendencias, muchas veces, de manera alternada: en una de ellas elaboran un relato propio a partir de algunos elementos de los enunciados textuales, pero incorporando información extratextual, de manera que ésta termina organizando su interpretación del episodio; en la otra tendencia, los niños manifiestan una definición de acontecimientos y una organización del relato fragmentarias e inestables, en las que las fechas y periodos que ellos identifican en otros pasajes constituyen el principal criterio de organización temporal. En el grupo B, los niños muestran, también aquí, una centración en el orden de enunciación como criterio de organización temporal. Un aspecto llamativo de su forma de proceder es que buscan establecer relaciones de simultaneidad, en algunos casos siguiendo criterios gráficos que pueden estar vinculados o no al propio orden de enunciación. En el grupo C, los niños comienzan a establecer relaciones de simultaneidad mediante la consideración de las relaciones de causalidad. De esta manera, logran dejar de lado el orden de enunciación como criterio preponderante. Sin embargo, para lograr esto, deben manejar un conjunto restringido de elementos informativos. Esto los lleva a establecer vínculos entre los acontecimientos de manera singular, descartando información que puede ser crucial para organizar el relato como un todo coherente. Finalmente, en el grupo D logran coordinar causalmente el conjunto de la información proporcionada por el texto para construir la organización temporal, identificando principios generales que articulan el contenido, estableciendo la continuidad de los elementos que fundamentan esta organización.

Desde nuestro punto de vista, es posible reconocer una tensión subyacente a la interpretación de los niños que permite articular este itinerario de avance. Esta tensión se relaciona con los dos modos de lectura que, desde la semiótica, propone Roberto Flores para definir la noción de suceso como unidad semántica en el discurso de la historia (Flores: 2000, pp. 14-18). En primer lugar, una “lectura por composición”, en la que es posible “reconocer un suceso dado para luego interrogarse acerca de sus vínculos con otros sucesos” (Ibíd., p. 15). En segundo lugar, una “lectura por presuposición”, en la que se postula una unidad semántica global y la posibilidad de descomponerla en “sucesos constitutivos” (loc. cit.). Para este autor, en el primer modo de lectura, los sucesos son “unidades atómicas autónomas que se relacionan composicionalmente unas con otras” para dar sentido al relato. En el segundo, los sucesos son “unidades complejas que

poseen una estructuración y unidad intrínsecas, lo que subraya las relaciones de dependencia que existen en su interior”³⁶ (Ibíd., p. 17).

En la tarea de construir la organización temporal del relato, creemos que los niños se plantean criterios relacionados con la unidad de sentido del texto, que están orientados hacia la organización coherente del conjunto como punto de partida para establecer el lugar de los elementos que lo componen. En contraparte, también se plantean criterios acerca de cómo integrar los acontecimientos particulares en un todo coherente. El problema que, desde nuestro punto de vista, se plantean los niños acerca de cómo hacer compatibles estos dos tipos de criterios se relaciona con el problema analizado por Ricoeur acerca de la definición mutua entre acontecimiento y trama.

Los niños que en el grupo A elaboran una historia original, además de tomar como punto de partida los relatos, o esbozos de relatos, que les parecen conocidos y aceptables, fundamentan su interpretación en la idea que tienen acerca de lo que es una narración, y subordinan a ella los elementos que toman del texto. Es decir, condicionan su interpretación a un criterio de unidad de sentido del texto que los lleva a dejar en segundo plano los criterios de composición que los podrían guiar en la integración de los elementos que encuentran en el texto para construir un todo coherente. En cambio, los niños que en ese mismo grupo toman elementos del texto e intentan organizarlos en sí mismos, sin referencias extratextuales, en algunos casos, prestando gran atención a las fechas del texto, parecen estar buscando estos criterios de integración.

La centración en el orden de enunciación como criterio de organización temporal, característico del grupo B, refleja un hallazgo importante en cuanto a los criterios de integración: establece cómo se relacionan los acontecimientos entre sí, pero no proporciona pistas acerca de cuál es la unidad de sentido global. En este sentido, Roberto Flores señala algunas limitaciones de la lectura composicional:

Al considerar los sucesos en su autonomía, es posible hablar de una *composicionalidad* del relato y considerar que los distintos sucesos se adicionan para dar al relato su sentido: en ese caso, la misma noción de relato tiende a tornarse imprecisa en la medida en que las relaciones estructurantes se tornan difusas, a tal grado que se torna imposible designar hiperonímicamente la totalidad constituida únicamente por la suma de sucesos autónomos.

(Flores: 2000, p. 17)

³⁶ Posiblemente, puede establecerse una correlación entre estos “modos de lectura” y algunos de los elementos con que ha sido descrito el proceso de lectura desde la psicología cognitiva. Particularmente, los “macroprocesos”, orientados “hacia la comprensión global del texto, hacia las relaciones entre las ideas que lo convierten en un todo coherente” podrían equipararse a la lectura por presuposición. En contraparte, los “procesos de integración”, que “se dirigen a enlazar las frases y las proposiciones” podrían equipararse con la lectura por composición (Colomer: 1997; citada por Lomas: 1999, p. 329).

Debido a que el orden de enunciación proporciona un criterio de integración, pero no de unidad de sentido, es que los niños del grupo B sólo presentan de manera provisional formulaciones donde se encuentra en estado puro y, prácticamente todos, buscan establecer otro tipo de relaciones entre los enunciados, así sean con base en otros criterios gráficos.

Es posible suponer que los niños del grupo C han refinado sus criterios de integración, incorporando el establecimiento de relaciones semánticas entre los acontecimientos. Paradójicamente, pueden establecer este tipo de relaciones porque los enunciados y su contenido semántico han dejado de ser átomos indivisibles, susceptibles únicamente de ser integrados a otros elementos homogéneos, para ser en sí mismos totalidades organizadas susceptibles de ser objeto de análisis en sus elementos constitutivos. De ahí que también cobra importancia la duración interna y los límites temporales. Sin embargo, todavía no establecen de manera clara un criterio de unidad de sentido para el relato en su conjunto.

Éste es el logro que, desde nuestro punto de vista, marca el desempeño de los niños del grupo D y que les posibilita integrar una amplia variedad de elementos informativos del texto y de referencias extratextuales en la organización de su relato. Incluso, esto les abre la puerta para comprender la dimensión temporal de agentes que no corresponden con los personajes individuales y para construir explicaciones que atienden a los procesos sociales y no sólo a las voluntades y acciones de los individuos.

VI. CONCLUSIONES

A. CONSIDERACIONES SOBRE LOS RESULTADOS

A lo largo del presente trabajo hemos presentado y analizado las respuestas de los niños a la demanda de organizar temporalmente el proceso narrado en un texto didáctico de contenido histórico. Para llevar a cabo el análisis, separamos las respuestas correspondientes a pasajes distintos que referían episodios específicos de la narración y presentaban una organización temporal y discursiva particular. En lo que llamamos el “caso 1” de organización discursiva, el orden de presentación de los acontecimientos coincidía con el orden temporal y había una importante presencia de marcadores temporales; principalmente, frases adverbiales con valor temporal, que señalaban límites y relaciones temporales, así como duraciones. En el “caso 2”, el pasaje presentaba acontecimientos tanto en simultaneidad durativa como en secuencia, que no correspondía del todo al orden de enunciación. Además, solamente presentaba algunos marcadores lingüísticos de causalidad. En cada caso de organización discursiva clasificamos las respuestas en cuatro grupos, con base en el avance que los niños mostraban en la interpretación de la organización temporal.

La clasificación de las respuestas en los dos capítulos anteriores muestra, desde nuestro punto de vista, algunas pautas en el avance de los niños en relación con las variables que definimos para el análisis. A continuación, revisaremos brevemente qué sucede con las más significativas.

Respecto del orden de enunciación, en ambos casos, los niños transitan de considerarlo parcialmente o ignorarlo como criterio de organización temporal, en el grupo A, a una centración importante en el mismo, en el grupo B. Esta centración les plantea problemas relacionados con la reticencia a establecer vínculos semánticos entre los enunciados. En el caso 1, se hace evidente que esto los limita en el establecimiento de relaciones de cohesión; particularmente, en la interpretación adecuada de sustituciones léxicas y pronominales que dan continuidad a la identidad de personajes y espacios. En el caso 2, les plantea el problema de cómo dar sentido al conjunto: cómo construir un proceso continuo con los enunciados en secuencia temporal estricta; esto se manifiesta en la medida en que todos los niños del grupo B, en alguna de sus formulaciones, proponen alguna relación de simultaneidad, aunque recurran a criterios gráficos para

.establecerla. De ahí en adelante, en los grupos C y D, los niños dan importancia a otros criterios, que eventualmente llegan a coordinar con el orden de enunciación.

El avance de los niños en el establecimiento de límites temporales y duraciones con base en la información numérica proporcionada en el texto es más observable en el caso 1. En el grupo A, los niños muestran una interpretación no convencional e inestable de los años mencionados; pero les otorgan gran importancia, especialmente en la secuencia global, como criterio para organizar la secuencia. Resalta en la interpretación de las duraciones la presencia de un horizonte temporal limitado: no hay una correlación plausible entre las duraciones mencionadas y los acontecimientos que para ellos ahí ocurren. En los grupos B y C los niños hacen interpretaciones más convencionales, posiblemente derivadas de un mayor dominio de la notación temporal, pero oscilan entre la indefinición de límites para algunos acontecimientos, el establecimiento de algunos que dejan huecos en la secuencia y, especialmente el grupo C, el conflicto entre el establecimiento de límites y duraciones, o entre los límites y el valor aspectual de las acciones. Una mayor consideración de las duraciones y de la aspectualización de las acciones los lleva a enfrentar estos conflictos, que desembocan, finalmente, en una definición articulada y continua de la secuencia.

La forma en que los niños definen los acontecimientos que incorporan a sus relatos también sigue una progresión claramente reconocible. En el grupo A, los niños oscilan entre la elaboración de historias originales y una paráfrasis de los enunciados textuales caracterizada por una restitución divergente de la organización sintáctica. En el grupo B, predomina la cita textual o una paráfrasis muy cercana a los enunciados originales; también, es común que incluyan acontecimientos derivados de la delimitación no convencional de personajes y espacios. En los grupos C y D se presenta de manera más frecuente una paráfrasis congruente con el sentido de los enunciados textuales, pero más abierta en su construcción sintáctica y en la incorporación de elementos léxicos propios. Además, los niños especifican el desarrollo de los acontecimientos o explican sus vínculos causales y temporales cada vez con un mayor fundamento en el texto; particularmente en el grupo D, incorporan de manera pertinente acontecimientos provenientes de su conocimiento histórico para contextualizar el desarrollo de las acciones.

El establecimiento de relaciones causales como criterio para organizar temporalmente el relato sigue una progresión que es particularmente observable en el caso 2. Primero, en el grupo A, los niños buscan estas relaciones causales fuera del texto,

mediante la elaboración de un relato original que parece seguir el modelo de otros relatos familiares para ellos en su entorno cultural. En contraste, los niños de los grupos A y B que se basan fuertemente en los enunciados del texto para definir los acontecimientos no suelen poner en evidencia el establecimiento de relaciones causales. Solamente, en el grupo B, lo hacen para dar sentido a las acciones de un mismo personaje en espacios que ellos consideran diferenciados. En el grupo C, los niños proponen relaciones causales, a partir de inferencias basadas en la información del texto, para articular la secuencia entre acontecimientos singulares, pero no alcanzan a construir una explicación, articulada causalmente, del conjunto del relato. El avance que muestran los niños del grupo D consiste en que pueden integrar redes causales con tres o más acontecimientos mediante una interpretación convencional del texto. Son los únicos que reconstruyen el conjunto del relato con un sentido global reconocible, articulado temporal y causalmente.

Finalmente, los criterios para establecer relaciones de simultaneidad siguen una notoria regularidad, lo cual fue relevante en la caracterización de los grupos en el caso 2. En primer lugar, los niños del grupo A establecen relaciones de simultaneidad a partir de una interpretación no convencional de la información relativa a años y duraciones: el ajuste de los acontecimientos a los periodos que delimitan puede ser el criterio principal. En el grupo B llegan a establecer relaciones de simultaneidad basados en criterios gráficos: el propio orden de enunciación (la contigüidad gráfica de dos enunciados los hace candidatos a ser simultáneos) o la presencia de un mismo nombre en enunciados distantes. En los grupos C y D el principal criterio es la causalidad: la concurrencia temporal de al menos dos acontecimientos constituye la causa de una transformación. También aquí, la cantidad de acontecimientos que los niños pueden poner en simultaneidad marca una diferencia en el desempeño de ambos grupos.

En conjunto, estas clasificaciones muestran cómo los niños avanzan desde la manifestación de una enorme dificultad para integrar un relato basado en la información textual, con una organización temporal y causal coherente, hasta la construcción de un relato concebido como un proceso fluido entre acontecimientos vinculados causalmente, mediante la consideración de las relaciones causales, la aspectualización del proceso narrado y la coordinación entre informaciones temporales de distinta índole.

Al término de los capítulos IV y V, revisamos cómo se distribuía la población en los grupos en que clasificamos las respuestas. En el caso 1, identificamos una notoria correspondencia entre el avance de las respuestas y la edad de los niños entrevistados. Esto sugiere la posibilidad de existencia de una pauta evolutiva en la construcción de la

organización temporal del texto, al menos en lo que se refiere a textos con una fuerte marcación temporal. En el caso 2, identificamos un salto cualitativo importante entre el desempeño de los niños más chicos (de 9 y 10 años) y el resto de la población. Sin embargo, los niños entre 11 y 14 años se distribuyeron de manera uniforme entre los grupos B, C y D. Desde nuestra perspectiva, esto nos señala que otros factores, como la oportunidad de participar en situaciones de lectura significativas y relevantes, pueden influir de manera importante en el avance de los niños. Sin embargo, es posible resaltar un resultado importante de este análisis: sólo siete niños de los 30 que conformaron la muestra, seis de ellos entre 11 y 14 años, lograron construir un relato coherente y fluido, con base en la información del texto. Es decir, la posibilidad de comprender cabalmente un texto didáctico de contenido histórico e interpretar convencionalmente su organización temporal es una adquisición tardía.

Al final del capítulo anterior, comparamos la distribución de la población en los grupos definidos para cada caso de organización discursiva. Esto tuvo la finalidad de evaluar qué tan sensibles son los niños a las características de organización discursiva de cada pasaje o, por lo contrario, en qué medida sus avances cognitivos en la interpretación de la temporalidad son estables independientemente de las características del texto. De manera general constatamos que la movilidad de los niños de un grupo a otro en las distintas clasificaciones se relacionaba con la diversa complejidad de los pasajes en que se presentaba cada episodio. Sin embargo, los resultados no son concluyentes: cerca de la mitad de la población fue clasificada en el mismo grupo para todos los episodios y cerca de la mitad presentó algún grado de movilidad. Esta cuestión requiere ser considerada en futuras investigaciones.

En este análisis comparativo, asumimos que las descripciones de los grupos de respuesta correspondientes a cada caso son consistentes. Desde nuestro punto de vista, los resultados permiten sostener este supuesto. Sin embargo, consideramos que aún es posible preguntarnos lo siguiente: ¿es posible integrar las descripciones de los grupos correspondientes a ambos casos en una pauta común respecto de cómo avanzan los niños en la interpretación de la temporalidad? Esto requiere evaluar si las características de los grupos correspondientes a lo que hemos asumido como el mismo nivel de avance son coincidentes o se implican de alguna manera.

La descripción de los grupos A y B de ambas clasificaciones coincide de manera importante. En ambos casos se da la transición de una relativa insuficiencia del texto para organizar la secuencia hacia una notoria centración en el orden de enunciación. Por su

parte, la transición entre los grupos B y C es consecuencia, en ambos casos, de las limitaciones que les impone el orden de enunciación como criterio de organización temporal. Como describimos más arriba, esto los conduce a buscar relaciones semánticas entre los acontecimientos y a analizar su desarrollo interno, lo cual deriva, de manera preponderante en el caso 1, en la consideración de la duración interior de los acontecimientos y el establecimiento de sus límites temporales; mientras que en el caso 2 propicia que presten atención a la causalidad como criterio de organización temporal.

A pesar de estas líneas de avance divergentes, que responden a las características de cada pasaje, es posible reconocer, en la transición de C a D, en los dos casos de organización discursiva, una interrelación entre la consideración de la causalidad y la aspectualización de las acciones, vinculada esta última a la duración y a los límites temporales. En el caso 1, el establecimiento de relaciones causales propicia que los niños resuelvan el conflicto entre límites temporales y duración. Por ejemplo, la independencia de México es causa de que ya no gobiernen los españoles; por lo tanto, ahí también debió terminar el gobierno de Juan O'Donojú. Asimismo, con base en la causalidad, es posible que los niños establezcan la continuidad temporal de los acontecimientos. Por ejemplo, consumada la conquista, debió establecerse un control de los territorios recién dominados; por lo tanto, el gobierno de Hernán Cortés debió comenzar inmediatamente. En el caso 2, la creciente consideración de duraciones y simultaneidades, relativa a una mayor aspectualización de las acciones, propicia que los niños reconozcan la continuidad de algunos elementos que organizan causalmente el desarrollo de los acontecimientos: el rey de España como instancia reguladora del nombramiento y destitución de gobernantes; su necesidad de mantener un orden; la explotación de los recursos naturales como objetivo económico de la dominación española.

En conclusión, es posible afirmar que hemos hallado una explicación comprensiva del avance de los niños al construir la organización temporal de un texto didáctico de contenido histórico. Por lo menos en lo que se refiere a las características discursivas y de contenido del texto empleado en la situación experimental. Es decir, conviene ampliar nuestra investigación hacia otras organizaciones discursivas presentes en los textos utilizados en la enseñanza de la Historia; hacia textos que varíen en el grado de familiaridad que los niños puedan tener hacia sus contenidos, en el repertorio léxico utilizado, o en el tipo de instancias de acción presentes (personajes o cuasi-personajes). Solamente de esta forma podríamos confirmar y generalizar nuestros hallazgos.

A pesar de estas precauciones, consideramos que los resultados del presente trabajo implican algunos aportes a las áreas de conocimiento relacionadas con nuestro objeto de investigación.

En primer lugar, en los trabajos sobre comprensión lectora se habla de la interrelación entre los procesos de comprensión local y global en la interpretación de un texto. Básicamente, se refieren a los procesos ascendentes y descendentes, o a los microprocesos, macroprocesos y procesos de integración definidos en los modelos interactivos: de ida y vuelta entre las unidades mínimas en el texto (palabras, frases, oraciones) y la representación global de su contenido. Sobre este punto, los resultados de nuestro trabajo plantean dos consideraciones. Por una parte, la relación entre unidades del texto y proposiciones, entendidas como las unidades semánticas sobre las que el lector construye su interpretación, no sólo se derivan de las propiedades lingüísticas de los enunciados y de los contextos referidos (los “mundos posibles”) (Van Dijk: 1983, pp. 38-40); se relacionan con las posibilidades interpretativas de los lectores. Por otra parte, como explicamos en las conclusiones del capítulo V, el proceso de lectura implica el establecimiento de criterios relativos a la unidad de sentido del texto, que guían la presuposición de un contenido global a partir de índices generales; y criterios de integración, que guían la articulación de las unidades definidas por el lector en una secuencia coherente. De acuerdo con nuestros resultados, los tipos de criterios que establecen los niños y la forma en que los coordinan, pueden ayudar a explicar sus avances en la comprensión del texto. Por lo menos, al construir la organización temporal de los textos didácticos de contenido histórico.

En segundo lugar, en relación con el aprendizaje de las nociones relativas al tiempo histórico, se ha asumido que la comprensión de la métrica temporal es una condición necesaria para la organización del conocimiento histórico en los niños. Tanto la revisión teórica que realizamos en los dos primeros capítulos como los resultados de nuestro trabajo apuntan hacia un replanteamiento del sentido en que se da ese aprendizaje: la comprensión de los procesos históricos, sus duraciones internas y su articulación causal contribuye, o al menos es concomitante, a la comprensión de la métrica temporal.

En tercer lugar, los trabajos de investigación psicolingüística de corte piagetiano que nos precedieron sentaron las bases sobre los recursos lingüísticos y de organización textual que son relevantes en la interpretación de la temporalidad. Consideramos que nuestro trabajo abre la posibilidad de nuevas investigaciones en que se indague cómo los

niños coordinan estos recursos con la interpretación del contenido semántico del texto. La coordinación entre relaciones de simultaneidad y causalidad, por una parte, y la aspectualización de las acciones para dar continuidad a los procesos, por otra, son manifestaciones del trabajo intelectual que realizan los niños para organizar temporalmente los significados del texto.

También consideramos que nuestro trabajo abre una discusión importante con estas investigaciones, al menos en un punto: el avance de los niños al considerar el orden de enunciación como criterio de organización temporal. Es decir, en el trabajo de Pellicer (1988) la centración en el orden de enunciación como indicador exclusivo de temporalidad para organizar enunciados escritos se manifiesta en los niños menos avanzados, en una población cuyo límite inferior está dado por la edad de 7 años. De manera parecida, en el trabajo de Ferreiro (1971), los niños más pequeños, de 4 y 5 años, podían mostrar ya una centración en el orden de enunciación como criterio para organizar temporalmente acontecimientos presentados de manera oral, y sólo para algunos de ellos éste constituía un indicador insuficiente de temporalidad. De ahí en adelante, iban incorporando la consideración de otros recursos lingüísticos para establecer la secuencia. En contraste, nuestra investigación, llevada a cabo con niños de un rango de edad bastante más elevado (de 9 a 14 años), muestra que para los niños menos avanzados, principalmente entre los 9 y los 10 años, el orden de enunciación es un indicador todavía insuficiente de organización temporal. Sólo en el grupo B de ambos casos de organización discursiva, este criterio toma preeminencia.

Es posible considerar al menos tres particularidades del texto utilizado en nuestra situación experimental que podrían incidir en este desfase. En primer lugar, la organización sintáctica de los enunciados del texto, en algunos casos, resulta opaca para la interpretación de los niños. En segundo lugar, la multiplicidad de relaciones semánticas entre los elementos del texto incrementa de manera importante la dificultad de la tarea, en comparación con la de organizar una serie de acontecimientos presentados en dos o tres enunciados, como ocurre en las investigaciones previas. Por ejemplo, el papel adjudicado a los personajes y sus implicaciones en el desarrollo de la acción puede incidir en la organización temporal. Esta complejidad se incrementa aún más por el contenido particular del texto: un proceso histórico que no tiene un referente inmediato en la experiencia cotidiana de los niños. En tercer lugar, la presencia de frases adverbiales que contienen información numérica sobre los años de ocurrencia de los acontecimientos y

sus duraciones, que resaltan gráficamente en el cuerpo del texto, se impone como un criterio alternativo de organización temporal.

Por sí mismas, estas particularidades del texto pueden no ser suficientes para explicar por qué los niños de nuestra muestra deben avanzar, nuevamente, desde la insuficiencia del orden de enunciación hasta la centración en el mismo como criterio de organización temporal, antes de utilizar otros recursos, más ajustados al contenido y a las características del texto. Por ahora, sólo nos es posible postular una hipótesis: la linealidad del lenguaje y sus implicaciones temporales no son del todo evidentes para los niños menos avanzados al interactuar con un texto de cierta extensión, aunque estos rasgos sean habituales para ellos en otros contextos discursivos. Es decir, desde su perspectiva, el carácter bidimensional del texto en la página impresa da lugar a una multiplicidad de direcciones en las que es posible construir la progresión del significado. De esta manera, prestan atención a unidades de distinta extensión (palabras, frases, oraciones completas) para articularlas en un significado global plausible, independientemente del sentido convencional de la lectura.

En este orden de ideas, la consideración de la linealidad del lenguaje y sus implicaciones temporales podría constituir (y esto es otra hipótesis) una nueva construcción que los niños elaboran al interactuar con el texto, en la medida en que coordinan la interpretación de sus recursos gráficos (como la puntuación o la distribución en párrafos) y lingüísticos para delimitar unidades sintáctico semánticas que puedan articular en una secuencia relativamente estable de significados.

Desde nuestro punto de vista, este tema requiere de mayor investigación. Una prueba de ello es la posible discrepancia entre algunos de los criterios que seguimos para clasificar las respuestas de los niños y los utilizados en el trabajo de Pellicer (2006). Como referimos en el capítulo III (v. supra, p. 55), en ese trabajo se postula una pauta de avance que va desde la centración en el orden de enunciación (grupos 1 y 2) hasta la postulación de relaciones de simultaneidad (grupos 3 y 4). Desde los criterios adoptados en nuestro trabajo, puede ser discutible que los niños agrupados en el grupo 3 en la población de ese estudio sean más avanzados que los de los grupos 1 y 2. Las respuestas correspondientes a ese tercer grupo se caracterizan por que “los eventos son analizados como dos grandes bloques secuenciados y al interior de esos bloques todos los acontecimientos se reconocen como simultáneos” (Pellicer, 2006: p. 21). Ahí se reconoce que las fechas son las que “imponen un orden” temporal. Nosotros consideramos que este tipo de respuestas se parece a las que encontramos en los grupos menos avanzados

de nuestro trabajo y que preceden a la consideración del orden de enunciación. Por ahora, señalamos que ahí se encuentra un punto de discusión que debe ser clarificado en futuras investigaciones.

B. CONSIDERACIONES PEDAGÓGICAS

La interpretación de la temporalidad en la lectura de textos didácticos de contenido histórico plantea desafíos importantes y complejos para los niños y adolescentes en edad escolar. Como mencionamos, la posibilidad de reconstruir el relato histórico como un proceso fluido entre acontecimientos vinculados causalmente, con base en la interpretación convencional del texto, constituye una adquisición tardía que, incluso, la mayor parte de los adolescentes de secundaria no ha consolidado. De acuerdo con nuestros resultados, es necesario considerar esa dificultad y las pautas de avance que presentan los niños en las decisiones del sistema educativo a distintos niveles: en el diseño de programas y materiales de estudio, en la formación y actualización de docentes, en la implementación de propuestas didácticas, o en el diseño y aplicación de pruebas estandarizadas. Una mirada a los programas de estudio publicados recientemente por la Secretaría de Educación Pública de México para quinto grado de primaria (SEP: 2009) pone en evidencia algunos de los avances y limitaciones en este sentido.

En el programa de Historia, la consideración de las características de los textos didácticos de contenido histórico está ausente, así como la de los desafíos que plantea para los niños. Como en propuestas curriculares anteriores, la selección y organización de los contenidos está centrada en la realización de un recorrido completo y exhaustivo de los procesos de la historia de México. En relación con la competencia “manejo de información histórica” se presentan lineamientos generales como evaluar “la lectura e interpretación de textos breves” (SEP: 2009, p. 204), o consignas del tipo:

Solicite a los alumnos investigar las características de la monarquía y la república y los grupos que apoyaban a cada una. Con la información elaboren un cuadro comparativo que presentarán al grupo con sus conclusiones.

(Ibíd., p. 207)

Por otra parte, las actividades relacionadas con la competencia “comprensión del tiempo y el espacio históricos” se presentan desvinculadas de las situaciones de lectura. Las más reconocibles consisten en la elaboración de una línea del tiempo sobre los principales

acontecimientos de un periodo histórico cuyo estudio se está por comenzar, antes de las actividades orientadas al análisis de procesos y acontecimientos específicos. Por ejemplo, al inicio de los bloques III y IV se pueden leer las siguientes consignas: “Elabore con sus alumnos una línea del tiempo ilustrada con los principales sucesos del Porfiriato y del movimiento armado de la Revolución Mexicana” (Ibíd., p. 212) y “Elabore con sus alumnos una línea del tiempo con los principales sucesos del periodo de estudio” (Ibíd., p. 215).

En definitiva, sería necesario considerar replanteamientos importantes para atender desde esta asignatura las posibilidades interpretativas de los niños, tal como se han mostrado en nuestro trabajo.

Una perspectiva más cercana a la de nuestro trabajo, y a la de otras investigaciones que aquí hemos reseñado, se manifiesta en uno de los proyectos que conforman los contenidos de la asignatura de Español, “Analizar y reescribir relatos históricos”. En él se plantea la siguiente consigna de lectura y los temas de reflexión lingüística que se relacionan con dicha actividad:

Leen información sobre un proceso histórico.

- Partiendo del periodo histórico que estén estudiando en la asignatura de Historia, los alumnos leen y discuten textos que proporcionen una idea general de dicho periodo.
- Los alumnos recuperan el orden de los eventos relatados y buscan las relaciones de causa y consecuencia entre los eventos centrales.

Temas de reflexión

- Identidad de las referencias (persona, lugar, tiempo) en el texto para establecer relaciones cohesivas.
- Uso de las palabras que indican tiempo para establecer el orden de los sucesos.
- Uso de palabras y frases que indican relación causa-consecuencia.
- Uso de los signos de puntuación para organizar las unidades textuales: el uso de puntos para separar oraciones y de comas para separar elementos de una lista de propiedades o características.

(Ibíd., p. 50)

Una virtud que es posible señalar en esta propuesta es que asume la naturaleza intertextual del conocimiento histórico (este es un aspecto que no hemos abordado en nuestro trabajo). Por otra parte, es reconocible, en la consigna y en los temas de reflexión, el propósito de tomar en cuenta los recursos lingüísticos que pueden organizar temporal y causalmente el contenido del texto, así como los que inciden en la reconstrucción del universo referencial de personajes y espacios y la delimitación de unidades sintáctico-semánticas. Sin embargo, no se proporcionan pautas particulares de intervención docente o de interacción entre los niños que atiendan las dificultades que pueden surgir

en la interpretación. Además, parece asumirse que la identificación de marcadores lingüísticos de causalidad y temporalidad puede constituir información suficiente para guiar la construcción de la organización temporal.

Desde nuestra perspectiva, sería deseable especificar algunas consideraciones sobre la forma en que los niños definen los acontecimientos del relato y sobre las relaciones semánticas que establecen entre ellos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Achugar, Mariana y Mary J. Schleppegrell (2005). "Beyond connectors: The construction of cause in history textbooks". En: *Linguistics and Education*. [...]: Elsevier; Núm. 16: 298-318 p.
- Adam, Jean-Michel y Clara-Ubalina Lorda (1999). *Lingüística de los textos narrativos*. Barcelona: Ariel.
- Aisenberg, Beatriz (2005). "La lectura en la enseñanza de la Historia: las consignas del docente y el trabajo intelectual de los alumnos". En: *Lectura y vida. Revista Latinoamericana de Lectura*. Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura; Año 26, septiembre de 2005: 22-31 p.
- Aristóteles (1989). *La poética*. México: Editores Mexicanos Unidos.
- Benchimol, Karina (2008). "La lectura de textos históricos en la escuela". En: *Lectura y vida. Revista Latinoamericana de Lectura*. Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura; Año 29, marzo de 2008: 22-31 p.
- Braudel, Fernand (1968). *La historia y las ciencias sociales*. Madrid: Alianza.
- Beristáin, Helena (2001). *Diccionario de retórica y poética*. México: Porrúa.
- Beristáin, Helena (1994). *Análisis estructural del relato literario*. México: UNAM-LIMUSA.
- Borges, Jorge Luis (1996). "Heráclito". En: *Obras completas II. 1952-1972*. Buenos Aires: Emecé, p. 357.
- Bremond, Claude (1996). "La lógica de los posibles narrativos". En: Barthes, Roland, A. J. Greimas, et al. *Análisis estructural del relato*. México: Ediciones Coyoacán.
- Cairney, Trevor (1992): *Enseñanza de la comprensión lectora*. Madrid: Ediciones Morata - Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Calsamiglia, Helena y Amparo Tusón (2007). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.
- Carretero, Mario, Juan Ignacio Pozo y Mikel Asensio (comps.) (1989). *La enseñanza de las Ciencias Sociales*. Madrid: Visor.
- Carretero, Mario (1999): *Construir y enseñar las Ciencias Sociales y la Historia*. Buenos Aires: Aique.
- Cavallo, Guglielmo y Roger Chartier (2006): "Introducción". En Bonfil, Robert, Guglielmo Cavallo, et al. *Historia de la lectura en el mundo occidental*. México: Taurus, pp. 11-53.
- Chartier, Anne-Marie y Jean Hébrard (2002). *La lectura de un siglo a otro. Discursos sobre la lectura (1980-2000)*. Barcelona: Gedisa.
- Chiu, Yolanda, Alejandra Pellicer, et al. (1988). *La comprensión de la referencia en la lectura y la escritura: un acercamiento a los procesos de recuperación y producción del significado a partir de relaciones referenciales endofóricas*. México: SEP-Dirección General de Educación Especial.

- Colomer, Teresa (1997). "La enseñanza y el aprendizaje de la comprensión lectora". En: *Signos. Teoría y práctica de la educación*. Núm. 20: 6-15 p.
- Ferreiro, Emilia (1971). *Les relations temporelles dans le langage de l'enfant*. Geneve: Librairie Droz.
- Ferreiro, Emilia, Clotilde Pontecorvo, et al. (1998). *Caperucita roja aprende a escribir. Estudios psicolingüísticos comparativos en tres lenguas*. Barcelona: Gedisa.
- Filinich, María Isabel (1998). *Enunciación*. Buenos Aires: Eudeba-Universidad de Buenos Aires.
- Filinich, María Isabel (2000). "Aspectualidad y descripción". En: Bogard, Sergio y María Isabel Filinich. *Tópicos del seminario, 3. Aspectualidad y modalidades*. Puebla: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, pp. 139-158.
- Flores, Roberto (2000). "La construcción semántica del acontecimiento". En: Bogard, Sergio y María Isabel Filinich. *Tópicos del seminario, 3. Aspectualidad y modalidades*. Puebla: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, pp. 9-35.
- Goodman, Keneth (1982): "El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo". En: Ferreiro, Emilia y Margarita Gómez-Palacio: *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México: Siglo XXI, pp. 13-28.
- Gorostiza, José (1989). "Muerte sin fin". En: *Poesía y poética*. México: Colección Archivos, pp. 63-88.
- Hawking, Stephen (1988). *Historia del tiempo. Del Big Bang a los agujeros negros*. Barcelona: RBA-Editores.
- Kriscautzky, Marina (2000): *La simultaneidad: un problema de organización textual en producciones escritas infantiles*. Tesis de maestría. México: DIE-CINVESTAV (publicación electrónica).
- Lomas, Carlos (1999). *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Teoría y práctica de la educación lingüística. Vol. I*. Barcelona: Paidós.
- Manrique, Jorge (2005). "Coplas a la muerte del maestro don Rodrigo Manrique". En: Díez, Miguel y Paz Díez. *Antología comentada de la poesía lírica española*. Madrid: Cátedra, pp. 64-80.
- Martín, María Antonia y Estrella Montolío (coords.) (1988). *Los marcadores del discurso. Teoría y análisis*. Madrid: Arco/Libros.
- Olvera, Xóchitl (2005): *Análisis de las concepciones de los niños sobre la expresión de la simultaneidad en textos didácticos de historia*. Tesis de maestría. México: DIE-CINVESTAV (manuscrito inédito).
- Pellicer, Alejandra (1988): *La expresión lingüística de las relaciones temporales en producciones escritas de niños entre 7 y 12 años de edad*. Tesis de maestría. México: DIE-CINVESTAV (manuscrito inédito).
- Pellicer, Alejandra (1992). *Los descubrimientos de Cristóbal: historias sobre una historia*. México: SEP.
- Pellicer, Alejandra (2006). "Reconstrucción de la temporalidad a partir de la lectura de textos didácticos con contenido histórico. Estudio psicolingüístico con alumnos de

- educación básica". En: *Lectura y vida. Revista latinoamericana de lectura*. Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura; Año XXVII, Núm. 3: 18-27 p.
- Pellicer, Alejandra y Sofía Vernon (1990). "Algunos aspectos teóricos sobre la comprensión de lectura". En: *Psicología y sociedad. Revista informativa de la Facultad de Psicología*. Año 4, Núm. 9: 17-23 p.
- Piaget, Jean (1978). *El desarrollo de la noción de tiempo en el niño*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Piaget, Jean y Bärbel Inhelder (1969). *Psicología del niño*. Madrid: Morata.
- Quevedo, Francisco de (1972). "A Roma sepultada en sus ruinas". En: *Poemas escogidos*. Madrid: Castalia, p. 141.
- Ricoeur, Paul (1999). *Historia y narratividad*. Barcelona: Paidós-ICE de la Universidad Autónoma de Barcelona.
- Ricoeur, Paul (1995). *Tiempo y narración I. Configuración del tiempo en el relato histórico*. México: Siglo XXI.
- SEP (1994). *Historia. Quinto grado*. México.
- SEP (2010). *Programas de Estudio 2009. Quinto grado. Educación básica. Primaria*. México.
- Solé, Isabel (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó-ICE de la Universitat de Barcelona.
- Solé, Isabel (2001). "Leer, lectura, comprensión: ¿hemos hablado siempre de lo mismo?" En: Bofarull, M. Teresa, Manuel Cerezo, et al. *Comprensión lectora. El uso de la lengua como procedimiento*. Barcelona: Graó, pp. 15-33.
- Trepat, Cristófol y Pilar Comes (1998). *El tiempo y el espacio en la didáctica de las ciencias sociales*. Barcelona: Graó-ICE de la Universitat de Barcelona.
- Van Dijk, Teun A. (1983). *La ciencia del texto. Un enfoque interdisciplinario*. México: Paidós.
- Vidal-Abarca, Eduardo y Gabriel Martínez (2001). "¿Por qué los textos son difíciles de comprender? Las inferencias son la respuesta". En: Bofarull, M. Teresa, Manuel Cerezo, et al. *Comprensión lectora. El uso de la lengua como procedimiento*. Barcelona: Graó, pp. 143-157.

ANEXO. TEXTO UTILIZADO EN LA SITUACIÓN EXPERIMENTAL

El Virreinato de la Nueva España

La conquista de México-Tenochtitlan fue realizada por los españoles entre 1519 y 1521. En los años siguientes, los antiguos territorios mexicas fueron gobernados por el jefe de la expedición, Hernán Cortés.

El rey de España necesitaba administradores ordenados y obedientes para organizar la explotación de los recursos naturales y la fuerza de trabajo de las tierras conquistadas. Pero Hernán Cortés y sus colaboradores eran ambiciosos y cometían numerosos abusos; por eso, el monarca decidió nombrar a un grupo de cinco funcionarios, denominado Audiencia, para gobernar lo que se llamó la Nueva España.

La Audiencia creó nuevos problemas, por lo que el rey decidió nombrar a un representante directo de la monarquía que gobernaría con el título de virrey. Don Antonio de Mendoza fue la primera persona en ocupar el cargo, en 1535. El nuevo virrey tuvo la responsabilidad de aplicar las leyes españolas, cobrar impuestos, mantener el orden y proteger la actividad económica.

El virreinato duró cerca de 300 años, en los que hubo 63 virreyes. El último de ellos, don Juan O'Donojú, firmó los tratados en los que se reconocía la independencia de México en 1821.