

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL



SECRETARÍA ACADÉMICA
COORDINACIÓN DE POSGRADO
MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO

***“Construcción de la identidad nacional.
La historia de México en secundaria.”***

Tesis que para obtener el Grado de
Maestro en Desarrollo Educativo
Presenta

Iván Bahena Mendoza

Director de tesis: Dr. Xavier Rodríguez Ledesma

México, D.F.

Mayo de 2013

INDICE

	Pág.
Introducción.....	4
Primera Parte. Aspectos Teórico.....	10
Capítulo 1.....	11
Historia nacional, Educación y Estado.....	12
1.1 Contextualización.....	12
1.2 El dilema de la historia en la escuela.....	15
1.3 Nacionalismo e historia nacional.....	21
1.4 Consideraciones.....	28
Capítulo 2.....	31
Las identidades.....	31
2.1 Marcos referencial de la identidad.....	37
2.2 Consideraciones.....	39
Capítulo 3.....	42
El Estado nación como estructura organizativa.....	42
3.1 Referencias subjetivas. La Nación romántica y la Nación ilustrada.....	46
3.2 Referencias objetivas. Piezas y Mecanismos.....	52
3.2.1 <i>Piezas iconográficas</i>	55
3.2.2 <i>Piezas geográficas</i>	57
3.2.3 <i>Mecanismos culturales (prácticas culturales)</i>	59
3.2.4 <i>Mecanismos agrupadores (comunidad de interés)</i>	61
3.3 Consideraciones.....	64
Segundo Parte. Aspectos Metodológicos.....	67
Capítulo 4.....	68
Propuesta de trabajo.....	68
4.1 Problematización.....	68
4.2 Metodología.....	72

4.3 Instrumento de análisis.....	78
4.3.1 a) <i>Construcción del relato</i>	78
4.3.2 b) <i>Interpretación del relato</i>	83
4.4 Contexto de la investigación.....	86
4.4.1 <i>El campo</i>	86
4.4.2 <i>La muestra</i>	87
4.5 Consideraciones.....	87
Capítulo 5.....	89
Formas definidoras de la identidad nacional en los alumnos de secundaria.....	89
5.1 Referencias objetivas.....	89
5.1.1 <i>Referencias geográfica. La nación es un lugar</i>	91
5.1.2 <i>Referencia iconográfica. Ver lo que no se puede ver</i>	97
5.1.3 <i>Prácticas culturales. Cómo se vive la nación</i>	101
5.1.4 <i>Comunidad de interés. El "Nosotros"</i>	106
5.2 Referencia subjetivas.....	112
5.2.1 <i>La Nación romántica</i>	121
5.3 Consideraciones.....	128
Conclusiones.....	132
Bibliografía.....	140
Cibergrafía.....	149

INTRODUCCIÓN

Dentro del campo docente existe la preocupación por mejorar la práctica educativa que se desarrolla al interior de la escuela, de esta manera, constantemente se ponen a prueba los paradigmas escolares que hilvana el sistema de enseñanza y de aprendizaje de las asignaturas. En este orden la historia y su práctica de enseñanza, *la historia escolar*, no pasan desapercibidas y, en torno a ellas, surgen cuestiones, problemáticas que rebasan, en algunas ocasiones, los ámbitos escolares, dejando de lado las disputas de carácter pedagógico y didáctico e intentado reconocer la importancia de la asignatura como conocimiento.

Bajo esta inquietud se elaboró el presente documento, es decir, la de una constante formación profesional, la cual permitiera, dentro del trabajo pedagógico, reforzar el proceso educativo, generar nuevas posibilidades así como reconocer diferentes escenarios de trabajo. En estas circunstancias la *tesis* es producto de un extenso y enriquecedor recorrido teórico-práctico. Por un lado el concerniente a la formación académica, el cual implicó, primero, examinar las problemáticas en la didáctica de la historia y, segundo, proponer nuevas perspectivas alrededor de su estudio. Por el otro lado el de la experiencia laboral frente a grupo, lo que significó, retomar el trabajo docente dentro del aula escolar y revalorar el papel del mismo, pues en muchas de las ocasiones este va más allá de *facilitar el estudio de la historia*, esto es, la enseñanza y el aprendizaje de su conocimiento.

Como se ha referido, el origen de la investigación se remonta a la necesidad de mejorar la clase de historia, para tal fin se asumió la didáctica de clase como un campo más desde donde se puede dar solución a los problemas del aprendizaje del pasado, pero no el único, por lo que después de elaborar el análisis correspondiente al *Estado de la cuestión*, se detectaron dos preocupaciones: a) la correspondiente con una enseñanza posicionada desde un orden académico, a saber, un cuadro escolar en donde se problematizan los profesores, los alumnos y los contenidos disciplinares, y b) la concerniente a la carencia de claridad sobre cuál es la utilidad de esta disciplina más allá de la simple acumulación colegial, es decir más allá del aprendizaje de la información histórica.

Después de un proceso analítico en el que se depuraron las llamadas *dificultades de estudio*, se apreciaron dos preocupaciones constantes que, al parecer, actualmente han sido poco valoradas como punto central de los trabajos sobre los procesos de enseñanza aprendizaje del pasado, tanto de las investigaciones profesionales como de las tesis escolares (a nivel de licenciatura y maestría fundamentalmente), en las que, independientemente de su objeto de estudio, ellas fueron retomadas en algún momento; nos referimos a las problemáticas acerca de la función y de la utilidad de la historia.

Empero, la primera intención de la investigación presentada no fue esa, sino que, reflexionando, el proyecto de grado consistía en hacer evidente la *intelectualidad* de la historia, ejercicio entendido más bien como la posibilidad de generar no sólo mayores conocimientos sino también capacidades intelectuales en los alumnos, o en las personas que llevara a cabo su estudio. Dentro de esta primera idea, de lo que pudo llegar a ser la investigación de tesis, el objeto de conocimiento se hubiera centrado en el reconocimiento y la difusión de dicha alternativa. En este caso se volvía necesario justificar que efectivamente este proceso no se realizaba dentro del aula, por lo menos no de manera consciente o *completa*.

Así, ese primer esbozo producto de las fases iniciales de la conformación del objeto de estudio avanzó en el reconocimiento de las razones que dificultan la enseñanza de la historia en secundaria, el mismo que entre otras cosas ayudo a ver la presencia de una problemática formulada más allá del proceso de instruir en el pasado, como ya se ha referido, es decir, ¿qué hacer con ese conocimiento? Inquietud que tiempo después desarrollo una serie de cuestiones, a saber: ¿qué función cumple dicho conocimiento? ¿Cuál es su papel? Concretada esta posibilidad problemática, fue necesario, ahora, asegurar que las sociedades han ocupado, de alguna manera, la información histórica, y que entonces, a esta le han legado alguna utilización un poco más pragmática, esto es, práctica.

El encuentro con este descubrimiento nos especificó el horizonte analítico evidenciándonos la necesidad de hacer la revisión de ciertas fuentes fundamentales para acercarnos al tema, entre las cuales se encontraban, por ejemplo, textos de Vázquez (1975) y Carretero (2007). Así, con un lente construido desde esta

perspectiva, se emprendió el análisis del contenido disciplinar de la historia de México, esto es, el currículo de la asignatura, pues después de todo, funge y se mantiene como el conocimiento válido para ser transmitido en la clase, con el cual en todo caso, se espera generar *algo* en los alumnos.

La exploración del currículo escolar, en lo concerniente a sus propósitos y contenidos, permitió afirmar que, efectivamente, la enseñanza de la historia dentro de la escuela se encuentra ligada a una función pragmática, entendida aquí como una función instructiva. En este caso la investigación se planteó desde la función formativa de la historia diseñada a partir de la estructura del Estado, quien a través de la enseñanza de esa disciplina construye en el estudiante una forma específica de concebirse como individuo en sociedad, en la cual la generación, reproducción y consolidación de una identidad nacional es fundamental. Lo anterior significa que si bien la historia no tiene como principal propósito diseñar la nación y al connacional si los considera partículas fundamentales de su proceso de enseñanza.

Por estas razones se optó elaborar la investigación que a continuación se detalla, la cual tiene como interés reconocer el papel que la enseñanza de la historia está desempeñando en los estudiantes, es decir, hacer visible el tipo o el grado de identificación que el aprendizaje de los contenidos disciplinares genera y fomenta en los alumnos, a saber, la existencia de una perspectiva de estudio que los escolares deben aprender del pasado de su nación y posteriormente reproducir.

Dicho interés, reconocer su papel formativo, es decir, su función identitaria, se desdobra al mismo tiempo en dos objetivos básicos. Por un lado la investigación se preocupa por presentar desde la información arrojada por los estudiantes, los *elementos* de la historia de México, aprendidos y reproducidos para forjar su identidad nacional. Por el otro lado, el siguiente objetivo, consiste en avizorar, desde la interpretación, cómo los alumnos conciben dichos elementos, lo que en último caso arrojaría el tipo de identificación que ellos tienen respecto de su país.

Estas cuestiones exigieron conocer, a través de los programas de estudio, el contenido de la asignatura en presencia del medio de aprendizaje, lo que significó interactuar con él, elaborar el levantamiento de la información necesaria desde la escuela secundaria. De esta manera la investigación se perfiló como un trabajo

cuantitativo, consistente en cuestionar a un grupo de estudiantes entorno a la comprensión que tienen estos del tema, en este caso de la historia que se les enseña en clase.

El ejercicio realizado significó un gran reto en la medida en que, a partir de un marco teórico específico, se avanzó sobre la identificación y explicación de diversas formas en que la identidad nacional encarna en expresiones políticas, culturales. Esto exigió proponer una metodología muy puntual para el levantamiento de la información, es decir registrar la manera en que los jóvenes estudiantes de secundaria se piensan y se conciben como connacionales, desde sus clases de historia; sumado a los diversos rituales de índole cívico que caracterizan al sistema escolar mexicano.

Asimismo esta ardua labor estuvo medida también en lo referente al proceso de obtener la información necesaria para realizar el estudio, pues, interactuar con una población estudiantil en condiciones económicas así como *intelectuales* en construcción involucraba una mayor atención a los datos arrojados al igual que exigía una perspectiva interpretativa en su valoración y lectura.

La pobreza en la capacidad de expresión oral de la gran mayoría de los estudiantes entrevistados fue un enorme reto para poder levantarlos datos. Además, es de honestidad decirlo, el investigador tuvo que aprender sobre la marcha las mejores estrategias para lograr que los entrevistados se expresaran acerca de lo que era necesario cuestionar. Aquí, puedo decir con toda claridad, se aprendió a partir de los errores cometidos en la formulación de las primeras tentativas de entrevistas.

Por otro lado la complejidad señalada estuvo marcada por la obligatoriedad *moral* de realizar el estudio dentro del centro de trabajo escolar, es decir, la escuela de adscripción, pues es ésta la dependencia que brindó la licencia necesaria para poder cursar el posgrado en la universidad. En esta institución secundaria además de ser profesor, se es colega, características, quizás menor para algunos, que produjeron indiscutiblemente un resultado diferente, no sólo por lo que implica ser reconocido como autoridad para ciertos entrevistados, sino también, por las

inquietudes que la misma acción investigativa causó con los directivos y los compañeros profesores de la escuela.

De esta manera la investigación se presenta en dos grandes apartados:

El primero titulado *Aspectos teóricos* reúne la conceptualización utilizada para fundamentar el trabajo investigativo, al mismo tiempo que intenta aclarar la perspectiva bajo la que se conciben los referentes usados. A partir de esta información se pudo focalizar la problemática de la investigación, la metodología y los diversos materiales necesarios para la recolección e interpretación de los datos. Este apartado consta de tres capítulos:

Capítulo 1 Historia nacional, educación y Estado. En él se analiza como punto central la preocupación por reconocer la utilidad de la historia, así como el papel que juega dentro de la sociedad, pues, se observa en su estudio un fin formativo, en el que la construcción de un sentido de nacionalismo en los estudiantes es considerado un objetivo prioritario. Bajo esta idea se desprende la vinculación entre los contenidos disciplinares de la clase de historia y el Estado nacional que organiza la misma (la educación)

Capítulo 2 Las identidades, En esta parte se avanza sobre la comprensión de la identidad (nacional) así como el proceso de su construcción, del que se infiere un *marco referencial* desde donde se concretan las aprehensiones identitarias. La formulación que se concibe de la Identidad se retoma en primer lugar de los postulados de Taylor (2006), los que teorizan a la identidad como una discriminación entre aquello que es valioso y aquello que no lo es, y, en segundo lugar, los axiomas de Ricoeur (1999) referentes a la posibilidad de configurar la identidad desde la acción del autor, pero sobre todo, desde la comprensión y exposición de la misma.

Capítulo 3 El estado nacional como estructura organizativa. La intención de este capítulo es identificar las líneas fundamentales que definen y caracterizan al Estado nación. Para lo anterior fue necesario apreciar los elementos constitutivos bajo los que nacen los Estados nacionales. En este sentido Baechler (1993) desde su estructura *morfológica* (el Estado nación) explicita, como principal necesidad organizativa, la importancia de la *socialidad*, una relación al mismo tiempo

comunicativa y productiva, constituida desde referentes objetivos así como referentes subjetivos que permiten su cohesión.

La segunda parte, titulada *Aspectos Metodológicos*, contiene dos capítulos:

Capítulo 4 Propuesta de trabajo. Aquí se presenta y justifica la metodología usada en la investigación, los instrumentos utilizados para levantar los datos, para interpretarlos, el contexto bajo el que se desarrolló el trabajo, así como las características del campo y de la muestra de donde se inquirió la información a los alumnos.

Capítulo 5 Formas definidoras de la identidad nacional en los alumnos de secundaria. Contiene la parte interpretativa de la investigación dentro de la que, a través de los materiales diseñados, se contrastan los datos arrojados por los entrevistados frente al marco analítico construido.

Para terminar este puntual examen sobre el proceso de construcción identitaria se dejan, al final del documento, las primeras reflexiones, a manera de conclusión, problematizadas de la historia escolar vista desde su papel formativo.

**PRIMERA PARTE.
ASPECTOS TEÓRICOS.**

CAPÍTULO 1.

El siguiente capítulo surge con la necesidad de contextualizar la problemática argüida dentro de la tesis, a saber, explicitar la posición considerada como punto central en la investigación. En este sentido no sólo se analiza el papel formativo de la historia sino también la cuestión educativa que ello conlleva. Para tal intención se identificaron los conceptos “Historia nacional”, “educación” y “Estado” como las categorías analíticas que permitirían generar la reflexión acerca de los alcances de la utilidad contemporánea de la historia, es decir, la finalidad que ese conocimiento posibilita en el individuo, inserto en sociedad.

Este apartado se estructura en tres niveles. El primero se centra en la *problematización*, el cual se desarrolla dentro de una reflexión inicial que ofrece sentido a la cuestión de trabajo de la investigación, esto es, argumentar la necesidad de la investigación educativa enfocada en la enseñanza y el estudio de la historia desde otras perspectiva, a saber, reconocer otros frentes que posibiliten mejorar la práctica educativa pero sobre todo el resultado de la misma. El segundo nivel denominado “dilema de la historia” avanza sobre la reflexión acerca del papel formativo de la historia escolar dentro de la enseñanza secundaria, reconociendo que hasta ahora la instrucción de esta disciplina se encuentra supeditada a la formación de ciudadanos, patriotas y, finalmente, mexicanos. Por último se aborda el tema del “*nacionalismo y la historia nacional*” en un análisis doble; por una parte revisando las particularidades del nacionalismo oficial y su vinculación con la constitución de una cierta identidad que se configura al interior de un Estado nación y, por el otro lado, se elabora el reconocimiento de este sentimiento dentro de la enseñanza de la historia escolar en México.

HISTORIA NACIONAL, EDUCACIÓN Y ESTADO.

1.1 Contextualización

Mejorar el proceso educativo de la asignatura de historia, dentro de la educación secundaria, ha originado una serie de propuestas cuyo interés se centra en facilitar el desarrollo del trabajo escolar, con la finalidad de aminorar las posibles dificultades que su realización conlleve. Este tipo de propuestas, como pueden ser trabajos de tesis y modificaciones curriculares, analizan los protagonistas vinculados a la práctica escolar, por ejemplo, las diversas características de los alumnos, de los docentes, así como de los contenidos disciplinares y sobre los materiales didácticos utilizados dentro de clase, etc.

De esta manera el resultado del análisis de la investigación educativa, al igual que de la experiencia docente, revela que dentro del proceso educativo, la enseñanza la historia, se presentan diversas contrariedades, como por ejemplo, la enorme cantidad de temas a trabajar; de los cuales se espera que se memoricen buena parte, la referencia a hechos cronológicamente lejanos; en los cuales, los alumnos, no logran visualizar su importancia o trascendencia para el presente que ellos viven, etc.

Este tipo de problemas, por lo general, se enfrentan echando mano de la elaboración de propuestas particulares de intervención, con el abordaje de determinados contenidos, o con el diseño de recursos didácticos (libros de textos, utilización de mapas, videos, laboratorios, museos escolares, excursiones escolares, etc.), así como de revisiones curriculares de la disciplina. Muchas de estas propuestas de trabajo a saber de las de Cortabraz 2001, Del Castillo 2003, Chávez 2007, se muestran más bien como *facilitadoras* de la labor educativa, amasando con ello una perspectiva desde donde se interpretan estas problemáticas: *el aprendizaje de la historia implica una dificultad*.

De esta manera en la mayoría de los trabajos, investigaciones, propuestas referidas, las líneas de interés son tratadas desde un enfoque cognitivo, lo que significa que los alumnos, los docentes y los diversos materiales se analizan desde

una perspectiva netamente didáctica, reduciendo, simplemente, el abordaje de los problemas de la enseñanza de la historia al procesamiento de su contenido disciplinar, dejando de lado aspectos sociales, políticos, culturales, es decir, contextuales de la época en que se tratan.

La Historia entonces se presenta en la comunidad de alumnos con poco reconocimiento de su importancia. Ella es vista más bien como una asignatura enciclopédica, carente de contenido tangible y significativo y, en el último de los casos, es reconocida como el conocimiento del pasado en sí mismo sin vinculación alguna con el presente; un conocimiento petrificado en diversos espacios y formas, como por ejemplo, ruinas arqueológicas, antiguallas construcción, museos, etc.

Aun con esto se sabe que en la actualidad persisten dificultades a la hora de enseñar y aprender historia dentro de las escuelas, que en todo caso, no han sido plenamente resueltas por las propuestas existentes dentro del campo. Por esta razón es urgente elaborar otras cuestiones que posibiliten nuevas perspectivas problemáticas sobre la historia que se enseña en este momento. Como lo refiere Quezada (2003) dentro de su trabajo de tesis titulado: *Una propuesta didáctica para la utilización del juego como recurso en la enseñanza de la historia en el tercer grado de educación secundaria,*

El conocimiento de la Historia representa una vía para el entendimiento del carácter nacional y la concientización para una integración mundial con identidad propia, por la cual, la definición de la política educativa nacional que responda a esta nueva realidad, tendrá que tomar en consideración la importancia de la Historia como formadora de un sentido de nacionalidad y pertenencia mundial.

Si bien es cierto Quezada (2003) no nos refiere como y para qué apuntalar esta posibilidad, lo valiosa de esta reflexión consiste en visualizar esta problemática, para, después de un laborioso proceso, apuntalar en su resolución.

De esta manera estas inquietudes y nuevas perspectivas exigen reconocer qué no todas las problemáticas dentro de la enseñanza de la historia presentan como

base una cuestión cognitiva pero tampoco se reducen a su ámbito didáctico. Las mismas investigaciones que se desarrollan bajo diferentes intereses infieren la necesidad de reconocer la trascendencia del estudio de la asignatura, es decir, hablar sobre la importancia de estudiar historia, pero sobre todo discutir desde las consecuencias que su información genera en los estudiantes, a saber, para que están utilizando el conocimiento histórico los alumnos o en qué deberían utilizarlo.

En este sentido, a decir de Delors (2008), hoy el conocimiento no debe ser entendido sólo como una acumulación de información a lo largo de la vida, incluso el histórico, puesto que este, deberá estar en condiciones de aprovecharse y utilizarse en cada oportunidad que se presente al individuo, enriqueciendo ese primer saber al mismo tiempo que se adaptándolo a un mundo en constante cambio, contexto con el que, sin duda, la historia no sólo deberá vincularse sino incluso responder y plantear nuevas cuestiones, pero sobre todo formular escenarios de trabajo posibles.

La apropiación de este espacio, un paradigma académico como responsable mayoritario de las problemáticas del estudio de la historia y una realidad que se desenvuelve entre lo nacional y lo mundial, permiten concretar el *porqué* de la investigación que se presenta, al cuestionar la utilidad asignada al estudio de la asignatura, pues su aprendizaje no sólo permite mostrar el pasado sino también articular el presente en una dialéctica que infiere al mismo tiempo imaginarlo. Esto significa que las diversas dificultades que surgen dentro de la enseñanza y el aprendizaje de la historia en la escuela, se posibilitan a partir de la falta del reconocimiento sobre la función que libra la disciplina en los alumnos y en la sociedad.

Por estas razones es provechoso formular la siguiente investigación concebida al cuestionar: ¿qué papel desempeña el estudio de la historia dentro de nuestra sociedad? Y, en todo caso atisbar en una cuestión de mayores alcances, a saber: ¿qué papel debiera desempeñar la historia hoy?

Sin duda se debe recordar que estudiar historia, educar en historia, no sólo es transmitir un pasado, sino sobre todo:

...dar un sentido a la vida del hombre al comprenderla (la historia) en función de una totalidad que la abarca y de la cual forma parte (esto es): la comunidad restringida de otros hombres primero, la especie humana después y, tal vez, en su límite, la comunidad posible de los entes racionales y libres del universo (Villoro, 1980)

A este respecto, dice Morín (2008), hoy se necesita avizorar la posibilidad de una nueva realidad, apuntalar una nueva creación: la de una “ciudadanía terrestre”, avanzar en la ruptura de ciertas diferencias de índole histórico-político, en aras de repensar a la humanidad como un todo común que, aunque posee diferentes tipos de identidades, pueda concebir, avanzar y construir una misma lógica de futuro. En esta perspectiva, la educación, a la vez transmisión de lo viejo y apertura de lo nuevo, habría de jugar un papel primordial basado en las características de la racionalidad de un mundo limitado e interdependiente, bajo una conciencia que estructure un sentido de pertenencia mutuo que ligue a los hombres a la Tierra, la cual sería considerada como la primera y la última patria, lo que para el mismo investigador significa: *la Unión Planetaria*, es decir, no el pasado de un pueblo, sino la historia de la humanidad bajo un fin común, pero con diferentes senderos, no la historia de unos o de aquellos sino la historia de nosotros, nuestra historia.

1.2. El dilema de la historia en la escuela.

Hablar de la función y de la utilidad de la historia parecen ser las cuestiones responsables de muchas frustraciones a la hora de su enseñanza, pues no sólo se pone en entre dicho la importancia de la disciplina en sí misma sino su rol dentro del contexto escolar que ostenta. Referir su función y su utilidad es, por tanto, una manera de otorgar legitimidad y trascendencia, es decir, validar el conocimiento del pasado como una verdad y una necesidad social.

De tal forma, los inconvenientes de la enseñanza de la historia no pueden reducirse simplemente a su descalificación como ciencia, sino más bien habrá de pensarse como la necesidad de abrir otras posibilidades problemáticas, otras

perspectivas sobre su definición epistemológica, su utilidad social y sus procesos de enseñanza aprendizaje. Hoy es imprescindible definir sin vacilaciones: ¿cuál es el papel de la historia para la sociedad? en otras palabras, ¿para qué educar en historia al siglo XXI?

La función y la utilidad de la historia representan la verdadera problemática en el trasfondo de la enseñanza de la asignatura, la misma que hoy se configura en un periodo de entre siglos, desdoblándose dentro de una realidad económica y social enmarcada en la globalización (Menéndez, 2006) En este contexto el aprendizaje de la historia debe responder, desde su condición social e histórica, a una doble realidad actual; por un lado la de una sociedad heterogénea, quizás plural e intercultural, y por el otro lado la de diversos sectores, de esa división, que se agrupan en comunidades cada vez más cerradas (Touraine, 2007).

Uno de los grandes factores que explica las características definidoras de la forma de enseñanza de la historia, sus contenidos escolares, así como la manera de aprenderla, tiene que ver con el origen de su adecuación como disciplina escolar. En este sentido la historia ha estado vinculada a la construcción de un fuerte papel formativo en los alumnos, para lo que se han diseñado, dentro de sus contenidos académicos, aprendizajes delineados con el proyecto del Estado nación. A decir de Plá (2005) esto significa que:

...en la escuela las formas identitarias regionales se han visto avasalladas por identidades nacionales promovidas por la acción homogeneizadora de los Estado-nacionales... la historia como asignatura escolar ha ido a la par de la formación de los Estados modernos, por lo que siempre ha buscado legitimar a la autoridad que gobierna una sociedad, estos intereses son los que llegan a la escuela y la escuela los reproduce.

Vázquez (1975) afirma que la historia es una de las formas en las que la sociedad transmite, intencionalmente, a las nuevas generaciones, la red articulada de símbolos que constituyen la verdad básica de los ciudadanos acerca de su propio país, por lo que su enseñanza se convierte, a decir de Carretero (2007), en el brazo

derecho del Estado y la historia escolar termina siendo una herramienta imprescindible y eficaz para la invención de la nación en sus diferentes etapas.

Si bien es cierto que los intereses del estado originaron y difundieron un tipo de historia, nos dice González (1980), Limón (2008), enunciar que la misma pretende *per se* la producción y la reproducción de un discurso tendencioso sería tanto como desacreditar su presencia, empero, también se debe reconocer que la historia ha formado parte de los instrumentos que permiten modelar la conciencia colectiva de un país y despertar la lealtad de sus habitantes hacia el Estado nación (Vázquez, 1975).

La historia ha estado íntimamente ligada con el sentido, pragmático, que se concibe de los hechos y de las coyunturas históricas, es decir, el pasado se ha visto atravesado por una intención presente y esta se expresa al interpretarlo, momento en el que la escuela juega un papel de primer orden al estudiar, aprender, enseñar el mismo, pues, sin duda, todas las interpretaciones históricas –inclusive y en primerísimo lugar las escolares- incluyen siempre juicios de valor. (Pereyra, 1980; Ferro, 2007)

El discurso histórico se construye desde intereses políticos. Lo que el campo escolar ha olvidado es reconocer eso mismo; que las historias enseñadas en los sistemas educativos sirven a los Estados, y que esas historias son interpretaciones, escrituras, lecturas hechas por sujetos (los historiadores), esto es, que dicha narración, después de todo, es la reproducción en la mente del historiador del pensamiento de cuya historia estudia (Carr, 1973), o del aparato que lo permite.

El dilema en la historia no es el de elegir entre su permanencia o eliminación, y mucho menos el de su objetividad –aunque este último también sea válido-: la pregunta vertebral no debe ser ¿Qué historia enseñar? Sino ¿Para qué enseñar historia? Lo valioso de esta problemática no radica en negar una realidad para imponer otra, lo verdaderamente meritorio consiste en reconocer la realidad para actuar en consecuencia de la misma. El gran reto de la disciplina hoy parece ser el de asimilar que:

...los productos de la historia son construcciones que tienen fecha de caducidad: porque los problemas del pasado que requieren explicaciones cambian en cada presente, porque las teorías, los métodos y las técnicas cambian, porque los retos del pasado cambian de significación en relación con lo que sucede en el futuro de esos acontecimientos (Rosa, 2006)

En otras palabras parece necesario concebir una construcción epistemológica diferente bajo la cual no se justifique la enseñanza de la historia, sino que ésta, la historia, responda a la realidad actual de quien la estudie.

Investigaciones como las de Vega 1999, Carretero 2007, Rodríguez 2008, Ruiz 2010, aseguran que la enseñanza de la historia atraviesa un proceso crítico no sólo en lo que compete a sus contenidos disciplinares sino también en lo que respecta a su legitimación como conocimiento. Pese a esto, en la actualidad persiste la noción sobre que la disciplina no reconoce ni los nuevos problemas teóricos ni las temáticas de investigación, pero sobre todo, de que ella se imparte recurriendo a métodos y técnicas didácticas ajenas a los procesos de construcción del discurso histórico, en lo referente al uso de las fuentes, modelos de interpretación y formas de argumentación. (Vega, 1999)

La enseñanza de la historia sigue representando un campo de tan grande importancia que muchos de sus debates rebasan el ámbito educativo, pues, queda claro, que lo que está en juego no es la didáctica de clase sino la presencia de intereses concentrados en el aparato del estado, quien trata de controlar el pasado, (Chesneaux, 1977), es decir, elaborar una interpretación de la historia que cubra sus objetivos prioritarios: legitimidad y continuidad. De esta forma el Estado adquiere la necesidad de apuntalar, desde diferentes ámbitos, la construcción y la reproducción de un sentido de verdad trascendente en el tiempo. Esta tarea es legando a la historia académica, a decir de Carretero (2007):

...el problema de la historia en la escuela parece poner en juego no sólo metodologías y contenidos didácticos, sino también una serie de

cuestiones que dan cuenta del valor que cada sociedad le da al conocimiento del pasado en su pacto presente.

El estudio de los problemas sobre la enseñanza de la historia va más allá de sus cuestiones netamente escolares. En este sentido es válido preguntarse ¿cuál es entonces el valor que desprende el pasado? Si bien, lo que el Estado persigue es su aprobación pero sobre todo su continuidad, la historia parece muy eficaz para cohesionar a los miembros de un grupo entorno a una identidad, que por regla general, está formulada en un relato primigenio, además, ese mismo relato permite la separación de aquellos individuos que no se reconocen con el grupo (Carretero, 2007). El aparato del Estado asume esa identidad, la consolida y la reproduce, develando con ello el verdadero valor del pasado convertido en historia. Así los Estados nación han utilizado este valor dentro de la escuela como instrumento para formar sus ciudadanos, y por ende la enseñanza de la historia tiene como objetivo inculcar ciertos valores vinculados a esa identidad nacional, patria, y, en consecuencia, generar lealtad a la nación en la forma del gobierno establecido (Vázquez, 1975), es decir, la creación de una identidad a partir del aparato del Estado para que justifique su presencia.

En este caso se entiende que el valor de la historia está constituido por la capacidad de homogenizar y cohesionar que genera a nivel social, en donde, ese contenido se convierte en un capital apropiado por el Estado; una especie de verdad que vincula grupos diversos pero que sobre todo les otorga una proyección futura, es decir, les proporciona una identidad en común. Estas características han facilitado que la historia adoptara, dentro del diseño de los contenidos disciplinares, marcos amplios, que permitieran abarcan a la mayor cantidad de la población, así como hechos históricos específicos, con la finalidad de construir referencias o puntos de anclaje, en el anhelo de configurar la identidad de la comunidad, es decir, de sus miembros.

A este respecto, dice Carretero (2007), la sociedad en su construcción, necesitó de la cohesión y la experiencia común que la historia facilitó, por lo que para fortalecer este mismo objetivo la enseñanza de la historia se diseñó bajo un mismo

discurso. El discurso nacional y la identidad nacional fue fruto de su enseñanza, lo que significa que:

La historia académica se formuló como un saber institucionalizado dentro de las ciencias sociales, el cual nace y se constituye en función de los Estados nacionales a los que aporta la garantía de la legitimidad en común que dan lugar al desarrollo de la identidad, ese saber es transmitido por la historia escolar que brinda contenidos que se estructuran como narración oficial de la experiencia del pasado común (Carretero, 2007)

Los saberes, los contenidos disciplinares, son piezas indispensables para diseñar la historia que termina enseñándose dentro de las escuelas, y en los cuales se articulan los intereses del Estado. Dichos intereses permean la construcción de esa identidad nacional y, en consecuencia, la función de los que en ella habitan, los connacionales.

Sin duda, como menciona Carretero (2007), la enseñanza de la historia persiste como el espacio donde se configura la nación puesto que toda conceptualización de ella está básicamente ligada, aunque con distintos grados de funcionalidad, a la construcción de un relato que se despliega en el tiempo mientras va enhebrando hechos e identidades. Por otro lado Ruiz (2010) señala que las historias oficiales suelen ser efectivas a razón de influir en las personas, o generar, sentimientos de pertenencia: *el orgullo de formar parte de la sociedad nacional*, es decir, la seguridad de saberse incluido en esta colectividad.

Vemos pues que la historia de la nación se escribe principalmente con fines identitarios, por lo que uno de los actuales problemas de la disciplina es precisamente el reconocer que el pasado que se enseña en las escuelas está diseñada para formar un sentido de identificación nacional en los alumnos, es decir que el uso de la enseñanza de la historia es un instrumento para despertar sentimientos de solidaridad y lealtad hacia un cierto sistema político, que pasa a ser el símbolo de la nación (Vázquez, 1975).

Comprendiendo la complejidad social y política del significado de asumir a la historia escolar como un simple instrumento para la construcción de la identidad nacional, a saber, la forma pedagógica en la que se naturaliza la función formativa de la historia; a través del aprendizaje de los contenidos disciplinarios en la clase, es posible avanzar en la explicación del hecho de que, por lo general, las discusiones sobre los problemas de la enseñanza de la historia se remiten simplemente a los aspectos psicopedagógicos, es decir, la búsqueda de estrategias más eficientes (lúdicas) de enseñar la única historia conocida, necesaria y legitimada: la nacional, patriótica, occidental, política, militar, masculina, heroica, etc.

De esta forma se reconoce que la escuela –la enseñanza de la historia- no se han preocupado necesariamente por sus dimensiones pedagógicas y por sus cualidades sociales, lo que significa que las diversas propuestas didácticas han centrado más su atención en facilitar el aprendizaje de los contenidos disciplinares, que en desarrollar las capacidades cognitivas de los alumnos, así mismo, su preocupación ha consistido en generar en los estudiantes una identidad más dogmática que propositiva, estableciendo con ello una visión específica de la nación.

Vemos pues que es necesario reconocer que el papel de la enseñanza de la historia ha contribuido más a la formación de la identidad nacional, en un sentido nacionalista y patriótico, que a una comprensión compleja del mundo social y político como lo refiere Kriger (2010)

El actual enfoque de la historia de México, visto desde de su programa de estudio 2006, enfrasca la enseñanza de esta ciencia en la necesidad de consolidar y fortalecer la identidad nacional, pero esto no significa que dicha función prevalecerá como el papel que desempeñe la historia en el presente siglo o que bajo esa posibilidad se desenvuelva todo el potencial del conocimiento histórico.

1.3. Nacionalismo e historia nacional

Como lo refiere Limón (2008) la identidad nacional es una forma de identidad social. Esta identidad se representa en la medida en que un individuo se identifica con un determinado grupo social, concretamente con el grupo que constituye una

nación. Cuanto más se identifique el individuo con lo que caracteriza a esa nación; pudiendo ser valores, pasado, símbolos, manifestaciones culturales y artísticas, mayor peso tendrá para esta persona su identidad nacional, esta vinculación directa entre la nación y el individuo se ha denominado nacionalismo.

En este sentido dice Ruiz (2010), el nacionalismo construye la idea de una comunidad nacional cerrada, producto de una identificación densa y obstinada con dicha comunidad, aquí, las ideas, creencias e imaginarios sobre la nación se hacen férreas y prácticamente inapelables, tal y como son también las concepciones sobre otras naciones y sociedades, lo que exige que el connacional actúe de forma determinada. La sociedad nacional vive de formas decididas valores como la lealtad, la rectitud, la laboriosidad, entre sus connacionales de manera particular, lo que no sólo da contenido al vínculo simbólico entre los miembros y su nación, sino que además otorga un horizonte de sentido compartido a las acciones cotidianas de las personas que la integran.

El nacionalismo por tanto no es una construcción innata, éste se desarrolla en el individuo a través de los medios de comunicación y de la educación con que cuenta una época. El nacionalismo, dice Kriger (2007), es una construcción nacida en el marco de políticas estatales, en las que la escuela funcionó como un importante agente de cohesión de poblaciones étnica y culturalmente heterogéneas, en el interior de proyectos educativos nacionalizantes, los cuales concedieron una gran importancia a la formación del sentimiento patriótico de los futuros ciudadanos.

Para lograr este fin la escuela dispuso de rituales cívicos consistentes en los honores a la bandera, la interpretación del himno nacional, la celebración de días conmemorativos vinculados a hechos históricos, generación y veneración de héroes patrios (Vázquez, 1975), así como el aprendizaje de las efemérides escolares (Kriger, 2007); prácticas que se articulan con la enseñanza de la historia, e intervienen decididamente en la formación de la comprensión histórica de los alumnos a lo largo del proceso de escolarización.

Se puede asegurar que los Estados nacionales han mantenido la enseñanza de la historia como elemento imprescindible desde su conformación, esto debido a que les garantiza su continuidad. Rodríguez (2008) menciona que esta debe ser la

razón de que exista un dominio general en la población sobre temas de historia y de geografía, pues la integración de estas asignaturas, al currículo escolar, tiene que ver con la necesidad de crear una identidad artificial, en el sentido de que la nación es una noción arbitraria, esto es, históricamente creada.

La enseñanza de la historia configura la identidad nacional a través del nacionalismo y, curiosamente, la sentencia puede también plantearse al revés: el nacionalismo a través de la enseñanza de la historia configura la identidad nacional. Así, se observa que este es un sentimiento de producción artificial, abonado con la propaganda del gobierno para cumplir sus fines, mediante la educación organizada. Por tanto, dentro de este contexto los historiadores, pero en especial los maestros en la escuela son los vehículos de la expansión de ese sentimiento que provoca la lealtad y el patriotismo a la nación. (Vázquez, 1975)

El sentimiento nacionalista no sólo es un proceso escolar sino que su génesis, la identificación con la nación, es un proceso cognitivo, afectivo y fundamentalmente social en el que se articulan razones, sentimientos, motivaciones, imaginarios, creencias y expectativas producidas en la interacción social y en el aprendizaje de narrativas éticas del pasado (Ruiz, 2010). Actualmente la enseñanza de la historia se orienta, prioritariamente a la construcción de un ethos colectivo de carácter nacional. Este posee un sustrato moral basado en la idea de bien que emerge de la vida y decisiones de sus personajes, especialmente de quien en el reparto de los roles les correspondió de hacer de protagonistas, pero también posee una orientación política, una base ideológica en la que la distorsión y la manipulación de la memoria no son en absoluto procedimientos extraños

Por esta razón la enseñanza de la historia es concebida como garante y modelo original de los contenidos escolares, guardando una íntima adhesión emotiva a los símbolos y los relatos de la identidad nacional en detrimento del pensamiento crítico, pues bajo este contexto, la finalidad prioritaria es la formación, en los alumnos, de una imagen positiva –triumfal, progresiva, incluso en algunos casos mesiánica- de la identidad de su nación (Carretero, 2007)

Históricamente la escuela – y especialmente la enseñanza de la historia- afianzaron prácticas culturalmente homogeneizantes que permitieron el desarrollo de

lazos de pertenencia para consolidar la identidad nacional. Es por tanto la enseñanza de la historia el vehículo por excelencia para lograr dicho fin. Hoy esta institución, y dicha práctica, siguen representando el escenario predilecto dentro del cual se alienta la formación de esta identidad, por lo que es necesario reconocer el proceso de su construcción.

Ahora bien, en el transcurso de constitución, el Estado nacional requirió generar y reproducir un discurso nacionalista que convirtiera a los habitantes en connacionales. En ese punto, la creación de un sistema escolar jugó un rol central, y la creación de una historia común a todos los connacionales era fundamental para darles sentido de pertenencia identitaria, compartir un pasado común que los vinculara. Luego entonces, la creación de una historia nacional, su difusión y enseñanza a través de ese sistema escolar era imprescindible. Este discurso quedó estipulado dentro del *currículo escolar: un instrumento de carácter político que dictamina cuál es la cultura legítima y legitimada para ser transmitida a las nuevas generaciones* (Rodríguez X. , 2008) Con ello, el currículo mantuvo y reprodujo objetivos identitarios dentro de la enseñanza de la historia a través del establecimiento de sus contenidos disciplinares.

De esta manera la historia permanece sujeta a *una tradición social que se configura históricamente y que se compone de un conjunto de ideas, valores, suposiciones y rutinas, que legitiman su función educativa... y que regulan el orden de la práctica de su enseñanza* (Cuesta, 2005). El código disciplinar de la historia constituye por tanto el papel que se espera del aprendizaje de la historia y ofrece una respuesta a la pregunta ¿para qué de su enseñanza? Aunque lo que en verdad nos permite observar es sólo la función y la utilidad que cada sociedad le confiere al estudio de esta ciencia a lo largo del tiempo.

En este respecto México no fue la excepción y la historia escolar estuvo regida por dicho código disciplinario. Así durante el siglo XIX Carlos María Bustamante, Lucas Alamán y José María Luis Mora aportaron en la construcción de la identidad nacional mexicana vinculándola principalmente con el rechazo de los *otros*:

...pues estaba muy presente el mito de los malévolos españoles que quisieron mantener en la ignorancia a los americanos, en donde "los malos", para Bustamante, fueran peninsulares o criollos leales a la corona y a las viejas ideas, mientras que para Lucas Alamán el estado de abyección y abatimiento en que (la Nueva España) permaneció por tres siglos bajo la administración española fue la fuente de ignorancia y el desánimo político (Staples, 2010)

Estas concepciones consolidaron una identidad nacional como una noción interna y cerrada, lo que requirió de mecanismos y piezas que permitieran cohesionarla. Es así como la historia tomó un papel protagonista al presentar los materiales necesarios para establecer la identificación entre los connacionales.

Junto a esto, surgió la necesidad de vincular esa misma identidad nacional a un margen territorial e histórico. Fue hasta el siglo XIX cuando se consolidó el fin identitario de la historia, presentando a la escuela como el bastión donde se adoptaría dicha actitud. Más tarde para el siglo XX, *el objetivo de la historia (sería el de de) formar el corazón y el espíritu..., poner a la vista del discípulo un tesoro de hechos notables propios para ejercitar la memoria... y desarrollar el patriotismo (Ortega y Medina, 2001)* reforzando con este una identificación densa con la nación de parte de los connacionales.

En esencia las cosas, los hechos, las concepciones sobre el papel que debe cumplir la enseñanza de la historia, su razón de ser como disciplina en el sistema escolar, no ha cambiado. Durante todo el siglo XX se consolidó tanto la nación como un sistema político específico, y la historia mantuvo su rol, su responsabilidad social, consistente en generar la identidad nacional. Hasta la fecha, las polémicas más recientes tienen como uno de sus puntos centrales la necesidad –se argumenta- de no olvidar que la historia es la materia que debe imbuir en los estudiantes el amor a la patria así como un sentido de pertenencia a hacia su país.

Al finalizar el siglo XX, en el marco de la "modernización educativa" y *el "liberalismo social" se consideraba a la educación como un imperativo para fortalecer la soberanía nacional, perfeccionar la democracia y modernizar al país, en un marco*

de estatización de la economía (Vázquez, Renovación y crisis, 2010) política que bajo el entonces gobierno de presidente Carlos Salinas de Gortari requería de la apertura de la educación y de manera particular de la historia patria, por lo que estas reformas:

...convocaron a los historiadores y no a los pedagogos para la realización de los textos (libros de texto gratuitos)...el resultado es que los docentes deslegitimados por el gobierno que proponía un nuevo discurso oficial modernizador desconociendo el supuesto legado (histórico), debieron tomar la defensa del discurso oficial tradicional en nombre de la memoria en común (Carretero, 2007)

Situación que implicó, por parte de la *vox populi* la salvaguarda de la función identitaria de la historia, una historia escolar que pretendía formar en los estudiantes el reconocimiento de los orígenes de la nación, de los héroes, de los símbolos patrios y cuya misión estaba diseñada a la formación de mexicanos.

Seis años después, con la finalidad de:

...fortalecer la enseñanza de la historia patria, que Zedillo declaró abandonada por dos décadas..., llevó a encargar a dos historiadores prestigiados, comprometidos con el gobierno, a elaborar un texto de historia de México...la eliminación de algunos "mitos" de la historia –en realidad desaparecieron desde los años setenta-, sirvió de pretexto para que el magisterio los rechazara (Vázquez, 2010)

Surgiendo con esto nuevamente el vuelco a la historia patria y a la formación, bajo un sentimiento nacional, de los jóvenes en las escuelas básicas del país.

Ya en pleno siglo XXI, 2006 planteó nuevamente un escenario de renovaciones polémicas sobre los contenidos disciplinares de la historia. La Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) estipuló que el propósito de la enseñanza de esta asignatura debería ser el de *impulsar la comprensión de los enfoques, campos*

formativos, asignaturas y contenidos del currículo nacional, así como el de apoyar su enseñanza (Secretaría de Educación Pública, 2008), asignándole, al parecer, menor relevancia a las cuestiones que tendrían que ver con su utilidad en la formación de individuos pensantes capaces de comprender su realidad y entorno social, por lo cual, una vez más, se confirmaba que el estudio de la historia tendría como propósitos cuestiones más cercanas a un desarrollo cognitivo y plural:

Los cursos de historia I y II, en segundo y en tercer grado, respectivamente, permiten al alumno avanzar en el desarrollo de las nociones de espacio y tiempo históricos, ejercitarse en la búsqueda de información con sentido crítico, y reflexionar sobre los sucesos y procesos del pasado que han conformado las sociedades actuales (Secretaría de Educación Pública, 2008)

Pese a esta afirmación, los propósitos de la enseñanza de la historia establecidos dentro de los Programas de Estudio 2006 para educación secundaria dejan ver nuevamente ciertos objetivos nacionales e identitarios en la disciplina. Entre los primeros, de carácter general en la Educación Básica, se destaca:

*...percibir a los individuos y a las sociedades como protagonistas de la historia y desarrollar, en los alumnos, un sentido **de identidad local, regional y nacional**, y que los estudiantes se reconozcan como sujetos capaces de actuar con conciencia y responsabilidad social* (Secretaría de Educación Pública, 2008)

A su vez dentro de los propósitos de carácter particular a la Educación Secundaria, los contenidos del mismo programa de estudio 2006 estipulan:

Que los alumnos:

- *Comprendan y ubiquen en su contexto sucesos y procesos de la **historia universal y de México***

- *Explique algunas características de las sociedades actuales a través del **estudio del pasado de México y del mundo***
- *Identifiquen las acciones que grupos e individuos desempeñan en la conformación de las sociedades, y reconozcan que sus acciones inciden en su presente y futuro*
- *Reconozcan los aportes de los pueblos al patrimonio cultural e identifiquen y **comprendan el origen y desarrollo de aquellos rasgos que nos identifican como una nación multicultural***

Estos propósitos constituyen el paradigma bajo el cual se diseñan los contenidos disciplinares de la historia. Como es evidente en dicha información la función identitaria es axial.

El material presentado ha permitido visualizar dos cuestiones. La primera consistente en reconocer que la historia se consolida como asignatura desde el aparato del Estado y, la segunda, contemplada desde sus objetivos, intenciones, es decir la función y utilidad de la disciplina, recae en aceptar que dicho aprendizaje está circunscritos a una formación pragmática, lo que significa que la historia que se enseñan en la escuela permite, genera, la construcción de la identidad nacional en los alumnos.

1.4 Consideraciones

Dentro de la escuela existe una aceptación paradigmática referente a la dificultad que presentan ciertas asignaturas, generalmente de carácter negativo, en este caso la historia se considera una disciplina académica carente de sentido funcional. Cuando se enfrentan estas características en la enseñanza de la historia las respectivas reflexiones suelen circunscribirse al campo de lo cognitivo, por lo cual las estrategias que se desarrollan para tratar de enfrentarlas suelen quedarse a nivel de propuestas didácticas que poseen como objetivo facilitar el aprendizaje.

Aun así, los tiempos actuales nos exigen no sólo aprovechar y utilizar el contenido disciplinar sino también adaptarlo a la vida de quien lo aprende. Es decir,

la historia deberá retomar su *pertenencia mundial* dentro de una *ciudadanía terrestre*; la cual permita formar, según Villoro (1980), hombres racionales y libres.

Empero el problema concreto de la historia no se centra en sus alcances didácticos sino más bien dentro de sus alcances sociales, inclusive cognitivos, pues las complicaciones reales de la historia se desenvuelven dentro de su función y su utilidad como conocimiento.

De esta manera existe un sentido visible de la enseñanza de la historia, a saber, la historia escolar representa una función formativa en los alumnos. Este papel se desprende desde el Estado nacional y tiene la intención de modelar la conciencia de los individuos en virtud de su lealtad. Para que lo anterior suceda es necesario transmitir, a través de contenidos disciplinares, una información que permita cohesionar, homogenizar, en torno a un grupo. Así las cosas que se enseñan en la clase de historia, el pasado, constituyen el cúmulo de elementos básicos sobre un país y sobre los habitantes que en él conviven; por lo que los contenidos disciplinares habrán de asumir como suyos, propios, a fin de crear una identidad nacional. Vemos pues que la función formativa de la historia procura desarrollar esta clase de identidad dentro de los alumnos, es decir, la identificación de los estudiantes con su país. Esta formación permite que los connacionales actúen de una manera determinada, por lo que no sólo es un proceso cognitivo, sino también afectivo y social.

Durante el siglo XIX, en México, se consolidó el papel formativo de la historia. Especialmente éste se promovió con el rechazo de los *otros*, cualquiera que no fuera mexicano. A partir del siglo XX la historia se visualizó como un *tesoro de hechos notables para desarrollar el patriotismo*. Al finalizar el siglo XX la apertura *neoliberal* implicó el enfrentamiento de un discurso oficial respecto de uno tradicional arrojando como consecuencias el planteamiento acerca de la necesidad de recuperar, fortalecer y consolidar aquel nacionalismo que parecía estar diluyéndose en las aguas de la globalización. Para inicios del siglo XXI, después de un proceso de reforma educativa en 2006 (Subsecretaría de Educación Básica, 2012), denominada RIEB, la historia nacional mantuvo su pretensión de formar en los alumnos un

sentido de identidad local, regional y nacional, es decir, la enseñanza de la historia acomete en la configuración de la identidad nacional de los estudiantes.

CAPITULO 2.

A continuación presentamos nuestro posicionamiento del proceso de construcción de la identidad de los individuos, analizando las particularidades que conllevan la formación identitaria.

Para abordar este aspecto se optó por establecer un marco valorativo de la identidad, por lo que el argumento teórico implicó un parámetro apreciativo sobre las acciones de un individuo, pero de manera especial sobre las causas de las mismas. La valoración reseñada se circunscribe a la visión universal de la modernidad, esto es, la concepción de lo moral y de lo ético determinado por una sociedad particular, como núcleo desde donde se desprenden los juicios que otorgan existencia y coherencia a las cosas y a las personas.

El capítulo se desarrolla en dos apartados. El primero expone, de manera general, la forma en que este trabajo entiende el concepto de identidad. El segundo apartado, titulado "*Marcos referenciales de la identidad*", es un análisis de las dos cualidades que permiten la construcción identitaria en las personas, a saber, a aquellos aspectos que vuelven valioso un objeto determinado para un individuo y las acciones que este, el personaje, reproduce en determinado momento o circunstancia

LAS IDENTIDADES.

Según Amín Maalouf (1998) la identidad es aquello que hace que una persona no se asemeje a ninguna otra, pero en esta idea ¿Qué es aquello que hace que las personas no sean similares entre sí? En todo caso ¿Cómo se apropian los elementos que constituyen a un individuo?, es decir, ¿Cómo se estructura el sentido de estos?, ¿A partir de qué se vuelven significantes para los sujetos?

Para Tugendhat (2001) la identidad representa un problema surgido como consecuencia de la modernidad, esto es, de la relación libre del hombre con el futuro, en donde esa relación se encuentra guiada por un sentido de lo moral, es decir de la idea acerca de lo bueno. Dentro de esta percepción para una sociedad la moral sólo puede ser igualitaria y, por consiguiente, también universalista. De modo que la

modernidad debería haber llegado a la cuestión de la identidad universal antes que a la de la identidad nacional.

Más allá de una identidad producto de un albedrío amplio o espontáneo la construcción de la identidad, menciona Tugendhat (2001), atraviesa márgenes éticos universalistas, modelos de cómo hacer lo bueno, dentro de los cuales se disuelven elementos particulares individualistas y regionales. Por tanto, la identidad es producto de un escenario prefigurado de juicios ya definidos, mismos que posteriormente establecerán el sentido de las cosas para cada una de las personas que las utiliza.

Así lo que hace que un grupo de personas no sean entre ellas idénticas sería, en todo caso, el tratamiento individual de lo moral y de lo ético, reflejado en el establecimiento de los juicios sobre los objetos, ideas, personas, etc. Lo que Tugendhat (2001) ha denominado *moral* en la construcción identitaria se explica desde la necesidad de articular una estructura que guíe al individuo, es decir, buscar un sentido a la vida.

La identidad por tanto, no se concreta de una sola vez, sino que se va construyendo y transformando a lo largo de toda la existencia del individuo (Maalouf, 1999). Dentro de ese recorrido, a partir de las experiencias sobre las acciones cotidianas se concluye lo moral, es decir lo bueno –como ya se mencionó- y lo ético, esto es lo correcto, pero no de manera individual sino sólo a través de ciertas valoraciones aceptadas socialmente; lo que permite la apropiación de una idea y la elaboración de una acción. En todo caso la construcción identitaria consiste en la búsqueda, permanente, de pertenencia; en la que la igualdad y la universalidad se ven entendidas como la aceptación e identificación de un grupo mayoritario o de una forma hegemónica de pensamiento.

Appiah (2007) menciona que la construcción de la identidad no sólo se expone a la conclusión de lo moral y éticamente correcto sino también a las expectativas que se tienen sobre determinados sujetos específicos: los hombres, las mujeres, ideas, cosas, no son simplemente el resultado de la existencia de convenciones acerca de cómo se comportan esos hombres y esas mujeres, o como se deberían comportar, sino que, una vez que se aplican etiquetas a las personas, las ideas respecto de las

personas que se corresponden con esas etiquetas pasan a tener efectos sociales y psicológicos. Esto en particular configura la manera en que las personas se conciben así mismas y conciben sus proyectos, es decir la forma en que la gente toma decisiones acerca de cómo llevar su vida pero sobretodo el significado que esta adquiere.

Empero lo que no nos hace idénticos es el tratamiento específico de las cosas, esto significa un posicionamiento respecto de lo existente, a saber lo ya definido, en otras palabras la comprensión particular de lo ético y de lo moral marcada por la exigencia del papel que se ostenta. A lo que Appiah (2007) aquí ha denominado etiquetas son en verdad esos márgenes bajo los que se delinea el individuo y el grupo, la apropiación de la realidad que, en el último de los casos es el responsable de una concreción determinada del pensamiento y de las acciones que de este surjan.

Se podrá decir entonces que la identidad de alguien estaría en parte determinada por otras personas, a saber, las que tienen una misma comprensión sobre las cosas, pero también existe la necesidad de llevar a cabo una internalización de esas etiquetas como partes de la identidad individual de al menos algunos de los que portan dicha etiqueta, esto significa, una comprensión *universal* de ciertas ideas.

En este sentido la identidad más bien consiste en interpretar lo ético y lo moral existente dentro de una comunidad o un contexto, es decir, el razonamiento de las consecuencias y causas de una acción. A decir de Appiah (2007), -en el ejemplo de *L*-; un *L* (*un individuo, un mexicano*) conlleva una importancia ética y moral, pues el papel que desempeña configura y evalúa su propia vida desde sus actos, sus decisiones, pero también desde el trato que prodigan los demás a los portadores de esa identidad (*la visibilidad exterior* de esa persona, ese mexicano), es decir a un individuo. Esto en último caso significaría una importancia política.

Tugendhat (2001) describe que la cuestión acerca de la identidad se refiere entonces solamente a cualidades, pero no a cualidades objetivas, por ejemplo, nuestro sexo o nuestra estatura, sino sólo a cualidades subjetivas, y tampoco a cualidades cualesquiera, pues la pregunta ¿qué o cómo quiero ser? se refiere

siempre al futuro, nunca al presente o el pasado. Lo que se ha denominado cualidad subjetiva tiene que ser una cualidad de una persona en virtud de sus acciones, pero no las acciones mismas sino de sus intenciones. Una acción depende seguramente de la voluntad, y depende de ella más directamente que de ninguna otra cosa, por eso, se puede afirmar que la identidad más que una elección es la búsqueda de un deseo, y éste se manifiesta en el individuo a través de sus comprensiones e interpretaciones.

Las características que se enlistan bajo determinada persona (etiqueta, elementos) han sido valoradas previamente de forma positiva dentro de la comunidad, pues estas se alinean a condiciones de seguridad, de reconocimiento, de futuro, y las mismas están cargadas de cualidades subjetivas, por lo que dichas cualidades son únicamente visibles en los discursos narrados de los individuos. De esta forma las cualidades que en su conjunto contribuyen a formar la identidad de una persona son de varios tipos, se puede distinguir, primero disposiciones (Tugendhat, 2001) técnicas, la forma de hacer una cosa, segundo disposiciones de pertenencia a un colectivo, es decir formar parte de un grupo por sangre o ascendencia, la disposición de desempeñar un papel social, cuarto, aquellas disposiciones que son cualidades de carácter, las así llamadas virtudes y vicios

Estas disposiciones desempeñan un papel central en la construcción identitaria a raíz del posicionamiento bajo el cual la voluntad se hace manifiesta, en el sentido en que cada una de ellas encierra y pretenden encerrar del mismo modo valoraciones dentro de la comunidad, pues a decir de Taylor (2006) la identidad tiene el único papel de orientar, el de proporcionar el marco dentro del cual las cosas tienen sentido para nosotros, en virtud de las distinciones cualitativas que incorpora. Por tanto la identidad de una persona, cual quiera, es lo que le permite definir lo que le es importante y lo que no le es.

Para Ricoeur (1999) la identidad es retomada como el sentido de una acción dentro de una categoría de la práctica. Hablar de la identidad de un individuo o de una comunidad es responder a la pregunta ¿quién ha hecho esta acción?, ¿quién es su agente, su autor?, pues es justamente dentro de este periodo temporal dentro del que se devela la verdadera intención, orientación o posicionamiento del protagonista.

Como se ha referido la identidad en ningún momento es un constructo estático, sino todo lo contrario, es más bien dinámico en el tiempo. Ella remite a las manifestaciones que surgen de las acciones concluidas por sus protagonistas, esto significa que la identidad no se entiende estudiando sus expresiones visibles sino que se explicita desde los márgenes que permiten establecer juicios y valoraciones sobre una acción.

A decir de lo anterior la identidad de una persona es la comprensión que se hace en la individualidad de ciertos elementos, ciertas cualidades, que tienen peso y que circunscriben la vida cotidiana de una persona. Si bien, la identidad es la acción de ¿quién?, esta responde a la pregunta ¿qué? Y ¿cómo?, en otras palabras el entendido y la apropiación que tenga el individuo de lo importante en relación a un contexto determinado.

La construcción de la identidad es por tanto un proceso intervenido por dos etapas dice Taylor (2006), la primera consiste en entender lo que es sumamente importante para la persona, pues saber quién es determinado individuo es saber en dónde se encuentra él situado. El segundo –que en todo caso explica al primero- se define por los compromisos e identificaciones, proporcionados desde el marco u horizonte dentro del cual una persona se intenta determinar, caso a caso, lo que es bueno, valioso, o que se debe hacer, lo que se aprueba o a lo que se opone. En otras palabras en el horizonte dentro del cual se puede adoptar una postura determinada.

Debido a que *estamos enmarcados por lo que percibimos como compromisos universales válidos y también por lo que consideramos como identificaciones particulares* (Taylor, 2006) la identidad surge, entonces, desde elementos individuales -quizás personales- pero no sólo de ellos, pues la presencia de compromisos e identificaciones externas modifican la apropiación que se tenga sobre las cosas. Así, lo verdaderamente importante es entender ¿cuáles son estos compromisos, identificaciones, valoraciones, cualidades? Y desde luego ¿cómo surge?

Habiendo dicho que la identidad es la comprensión particular de lo que existe como moral y ético, los marcos referenciales son precisamente el núcleo dentro del

que se configura esa interpretación, estos proporcionan el trasfondo, implícito o explícito, para nuestros juicios, instituciones o reacciones morales, pues articular un marco referencial es explicar aquello que da sentido a las respuestas de las personas.

Taylor (2006) menciona que existe un vínculo entre la identidad y una cierta clase de orientación. El conocimiento de una persona sobre *quién* es le permite estar orientado dentro de un espacio moral, un espacio en el que se plantean cuestiones acerca del bien o del mal, acerca de aquello que vale la pena y lo que no lo vale, de lo que tiene significado e importancia y lo que es banal y secundario. El concepto del bien, lo moral, lo bueno, dice el autor, se utiliza en sentido general y designa cualquier cosa que se considere valiosa, digna, admirable, de cualquier clase o categoría.

Los compromisos universales –constituidos desde la sociedad– así como los particulares –desde el individuo– concluyen en el momento de razonar las decisiones pues, a decir de Taylor (2006) no es posible ser un yo en solitario. Las personas son un yo sólo en relación con ciertos interlocutores: en cierta manera, en relación a esos compañeros de conversación que fueron esenciales para lograr una propia autodefinición; en otra, en relación a quienes actualmente lo son para la continuación del dominio que se tiene de los lenguajes de la autocomprensión, y desde luego, es posible que estas maneras vayan superpuestas, en una persona el yo existe dentro de lo que se denomina la *urdimbre de la interlocución* (Taylor, 2006). Así los significados que tendrán para un individuo las palabras clave serán primero los significados que ellas tengan para otros, es decir, para el conjunto que las utilice, pues, el acuerdo de los significados es el acuerdo de los juicios.

Empero ¿por qué se vuelve fundamental la necesidad de acogernos a ciertos compromisos, es decir, la alineación con algo o hacia alguien? En la respuesta que elabora Taylor (2006) una parte esencial de esa necesidad reside en que el deber moral de la persona consiste no sólo en la parte negativa; en no causar daño, sino sobre todo en la parte positiva, en la ayuda, cosa que supone sentirse responsable del bien estar de los demás. Para esta parte positiva de la moral universal, la responsabilidad, la identificación, con las diferentes colectividades particulares,

concéntricamente estructuradas, parecen indispensables – y la colectividad del Estado aquí tiene una prioridad pues se legitima desde el bien estar del individuo.

Lo anterior sucede no sólo al otorgar sentido de pertenencia y de identidad personal a las cosas, lo que en último caso supondría una identidad más psicológica, sino al configurar una identificación social amplia con los otros que comparten, en cierta medida el mismo contexto, es decir la nación. Aquí la identidad nacional, emanada desde el Estado, permite organizar y validar, bajo cualidades, una especie de conciencia común, hegemónica, sostenida moralmente y por ende aceptable. Esto es, la nación surge como aquello que es correcto.

2.1 Marco referencial de la identidad

Como se ha menciona las identidades se construyen a partir de la apropiación de una serie de referencias que se pretenden y asumen como particulares en aras de diferenciarse de los otros, los distintos, los extraños, los ajenos, que no comparten esos puntos de anclaje y que, a su vez, tienen los propios.

Este marco referencial Taylor (2006) lo define como un importante conjunto de distinciones cualitativas; elementos que permiten pensar, sentir y juzgar de determinada manera las cosas fundamentales para constituir de sentido al individuo. La importancia del marco referencial consiste en elaborar la sensación de que alguna acción o modo de vida, modo de sentir, es comparablemente mejor que otras formas que se vislumbran alrededor, pues esta manera está avalada y, mentalmente, se ha elaborado el ejercicio para reconocerla, apropiarla y adecuarla a una particularidad.

En este caso la identidad es el posicionamiento de las personas a través de sus cualidades, es decir, de la interpretación individual de elementos, ideas, que se comparte pero que al mismo tiempo tienen la capacidad de diferenciarse. A este respecto Taylor (2006) menciona que lo *valioso*, en la constitución identitaria de un individuo, se diseña desde ideales, de aquello que se percibe como positivo, como bueno, como digno, como lo correcto.

Lo valioso por tanto se explicita dentro de las *cuestiones morales*, estas implican una fuerte valoración, es decir, involucran las discriminaciones de lo

correcto o lo errado, de lo mejor o lo peor, de los más alto o lo más bajo, que no recibe su validez de los deseos, inclinaciones o pasiones, sino que, por el contrario, se mantienen independientes de ellos y ofrecen los criterios por los que juzgarlos

Las cuestiones morales, responsables de la construcción identitaria –y con ello la identificación y apropiación de las cosas- , son, en todo caso, los criterios que permiten juzgar las referencias de un individuo dentro de su contexto. Las reacciones morales (las razones, los juicios, las acciones respecto a algo) dentro de este ámbito tienen dos facetas (Taylor, 2006). Por un lado, son casi como los instintos, comparables a nuestro gusto por la dulzura o a nuestra repugnancia por las sustancias nauseabundas, o nuestro miedo a caer, por el otro lado, parece que implican una pretensión, implícita o explícita, sobre la naturaleza y la condición de los seres humanos. Desde esta segunda faceta la reacción moral es el consentimiento de algo, la afirmación de algo, una ontología de lo humano

Lo anterior quiere decir que cuando hablamos de criterios –de esas cuestiones morales, que en el último de los caso son las responsables de la construcción de la identidad- no podemos referirnos a concreciones, sino por el contrario, se debe de reconocer que en la identificación que se hace respecto de las cosas están presentes elementos subjetivos que encierran un valor cualitativo. Entonces existen condiciones naturales como lo podría ser la búsqueda de seguridad al mismo tiempo que están presentes condiciones humanas como podría ser el amor o el respeto, Taylor (2006) especifica qué: *nuestras reacciones morales tienen estas dos condiciones: que no son sólo sentimientos “viscerales”, sino también implican el reconocimiento, de las pretensiones respecto a sus objetos.*

Ahora bien ¿qué determina esto? El mismo Taylor (2006) enuncia que en la construcción de la identidad, de las pertenencias y de las apropiaciones que se elaboran respecto de las cosas, se manifiesta la búsqueda del sentido, por lo que “*dar sentido*” parece ser el origen que estructura los marcos referenciales respecto de algo. Ello significa que la articulación que permite que alguna idea sea interpretada y posteriormente apropiada se encuentra ligada a la identificación de lo que hace que un objeto sea digno de respeto.

La búsqueda del “sentido” de las cosas se configura desde tres ejes:

- a) *nuestro sentido de respeto y obligación hacia los demás,*
 - b) *lo que entendemos que hace que una vida sea plena*
 - c) *existe también un abanico de nociones pertinentes a la dignidad*
- (Taylor, 2006)

El marco referencial es en verdad una búsqueda de sentido, lo que significa que el valor de una cosa depende en buena parte del poder expresivo de la persona con la que interactúa tanto como el lenguaje que ocupa para transmitir una información.

La identidad es un proceso construido por compromisos e identificaciones socio-históricas revaloradas desde lo moral y lo ético; entendido esto como lo *bueno* o lo *correcto*; las cuales atraviesan un momento social pero sobre todo un segundo momento individual. Estas identificaciones son las responsables de emitir los juicios y concretar las valoraciones que se hace sobre la realidad, por lo que entonces estos juicios e identificaciones se estructuran a partir de cualidades que en su conjunto constituyen el marco referencial desde donde el individuo se posiciona, se expresa y se identifica

Ese marco no sólo posibilita el sentido que le proporcionamos a la vida –o una acción particular de ella- sino también resguarda el significado que le suministramos a la cosa de la que se ha elaborado un juicio. Es por tanto la identidad eso que le da sentido a la vida y a sus acciones, es el mismo marco que permite apropiarse de un ideal. Es decir, la identidad –eso que nos hace diferentes- presenta su origen dentro del marco referencial; el cúmulo de información desde donde se emiten valoraciones respecto de las acciones.

2.2 Consideraciones.

Las identidades se construyen, cambian y modifican a lo largo de la vida del hombre. Ellas otorgan rumbo a las acciones y sentido a las cosas con las que se

interactúa. De esta forma, las identidades son la configuración de la existencia de un individuo.

La identidad se define como el posicionamiento valorativo; respecto de ciertos objetos, temas, valores, símbolos, etc., y conclusivo; en un margen individual y colectivo, de un hombre, para esto se desenvuelve la comprensión de lo moral, es decir lo bueno, y de lo ético, esto es lo correcto. Desde esta interpretación la identidad de un individuo se explicita al responder cuestiones como: ¿Qué es aquello bueno?, ¿Qué es aquello malo?, ¿Cómo hacerlo lo bueno?, ¿Cómo evitar lo malo?, esta información permite responder entonces: ¿Quién es él?, ¿quién cree en determinada cosa? ¿Quién hace determinada acción?: a saber, la identidad de una persona.

Como se refirió las cuestiones morales y éticas son producto de una percepción universal del colectivo con el que se habite, al mismo tiempo que de una interpretación individual. Estas cuestiones permiten generar los juicios, es decir, las apreciaciones sobre las cosas de las personas.

A decir de esto la identidad consisten en la búsqueda y reconocimiento de pertenencia, a saber, la aceptación e identificación con un grupo mayoritario y hegemónico. Por esta razón la identidad se presenta y se reconoce como la distinción del individuo al formar parte de un colectivo, lo que indistintamente arrojará una comprensión particular de él e incluso de su organización, a saber, una persona estará marcada por la presencia de ciertas *etiquetas*.

Las etiquetas son expresadas como cualidades subjetivas, estas hacen referencia a una persona sólo en virtud de sus intenciones respecto de una acción. Se entiende que la voluntad juega un papel primordial en la naturalización de ciertas etiquetas, pues el deseo de elaborar determinada tarea representa características que otorgan un grado, nivel o estatus particular a una persona dentro de una comunidad. Las cualidades subjetivas pueden ser técnicas, de pertenencia a un colectivo, disposiciones de desempeñar un papel social, así como las de carácter (juicios y virtudes)

Las cualidades subjetivas se convierten en el cúmulo posible de información que un individuo posee para referir un juicio sobre una cosa o una acción. Este cúmulo se denomina marco referencial.

CAPITULO 3.

El siguiente capítulo se construye por una doble necesidad. Por un lado observar el desarrollo de los Estados nacionales y, por el otro lado, reconocer las características o elementos bajo los que ellos se constituyeron. De esta manera se presenta un análisis que permite visualizar la información surgida directamente del Estado, así como las condiciones en que se despliega dicho conocimiento dentro de la enseñanza de la historia.

Se encuentra estructurado en tres apartados. El primero presenta el estudio contextual de la formación del Estado nación. La intención de esta pesquisa consiste en reconocer un horizonte desde el que se retome la conceptualización de dicha estructura. El segundo, titulado *Referencias subjetivas. La nación romántica y la nación ilustrada*, refiere, primero, la necesidad de identificar la existencia de múltiples interpretaciones de “Nación” para después examinar específicamente dos formas de comprenderla. Por último, en *Referencias objetivas: Piezas y mecanismo* se hace la revisión acerca de los artefactos simbólicos e instrumentales, diseñados para consolidar y cohesionar una comunidad entorno a una identidad común.

EL ESTADO NACIÓN COMO ESTRUCTURA ORGANIZATIVA.

Al quedar la educación regulada por el Estado a finales del siglo XIX, se estableció como práctica común definir los objetivos de la enseñanza y del aprendizaje de las diversas asignaturas que componían la *escuela*. Desde entonces estos objetivos se han entretajido con los contenidos académicos (también llamados contenidos disciplinares) constituyendo un cúmulo de conocimiento dentro del marco educativo, configurándose así el currículo escolar.

En este sentido el verdadero valor del currículo escolar consiste en una función formativa y no solo en una construcción académica. Lo que en verdad busca enseñar la escuela se ha diseñado desde su valoración conductual, en la que los estudiantes reciben la información y la instrucción requerida para desempeñar su papel dentro del escenario cívico-escolar.

La historia como asignatura está ligada a esta función formativa donde no sólo se enseña el pasado de un país, sino también las características con que debe contar el connacional que forma parte de él, así como su actuar en determinadas circunstancias. Esta función bajo la que se ha caracterizado la enseñanza de la historia responde a un origen *oficial*, es decir, que la asignatura ha estado vinculada directamente con el Estado, pues, este se presenta como guardián de lo valioso, contexto desde donde han emanado no sólo sus conocimientos disciplinares, sino también, las diversas percepciones conductuales que se inculca en el alumno dentro de la escuela, lo que significa, aprender a reconocer la nación al mismo tiempo que a aceptarla.

Para entender la dimensión que guarda la historia escolar en la formación de los alumnos se debe estudiar el entretrejo existente entre la historia de un país y su enseñanza, como institución, dentro de la escuela. Este análisis sólo es posible desde la comprensión, de la presencia del Estado nación como aparato de control, es decir, el interés de éste en la formación de una comunidad nacional que los alumnos deben aprender y reproducir.

Se debe por tanto establecer un marco analítico que nos permite entender las intenciones del Estado nacional, para este caso es necesario adentrarse en la evolución del mismo aparato de control, esto es, observar cuándo y bajo qué características surge dicha estructura.

De esta manera observamos que a partir de la revolución Francesa la nación legitima al Estado. La nación es vitalizada y emana por la idea democrática que insta al nuevo soberano, poder que se yergue bajo los gobernados. En esta explicación la nación se establece desde la concepción de representatividad dentro del poder político, en un conflicto de intereses, que se prolongará bajo el dialogo y el acuerdo entre los diferentes poderes y órdenes políticos - sociales. (Morín, 1993)

Dentro de este contexto la sociedad buscó generar canales de comunicación que les permitieran transmitir información necesaria, elemento indispensable tanto para la tarea productiva como para la cohesión del grupo. La socialidad, entendida como comunicación, primera necesidad humana, requirió por tanto de un espacio en

el que la población fuera susceptible de actuar como unidades pertenecientes a un conjunto, esto es:

unidades colectivas de acción; familias, empresas, etc., agrupando para esto a los individuos en redes a través de las cuales circule la información y todos los bienes y servicios intercambiables; estableciendo con ello al conjunto de individuos en grupos y más tarde en redes y en su interacción en sociedad (Baechler, 1997)

En este sentido la nación se configuró bajo una necesidad social, es decir, la de *fortificar y consolidar la cohesión y coherencia* (Baechler, 1997) del grupo con los mismos intereses o necesidades, lo que significó legitimar a la comunidad. Con ello la sociedad empezó a participar cada vez más en la labor organizativa del Estado, interactuando con él, bajo los ideales de la representatividad, democracia y soberanía. Para lograr este fin, menciona Baechler (1997) se estableció una relación de *socialidad*, esto es, retomar en la organización de la nación la condición humana que el Estado había dejado de lado.

Es esta idea: una nación forjada desde sus prioridades sociales, específicamente comunicativas, es decir, de un grupo que presenta mismos intereses y encuentra un medio de interacción para lograrlos; la que Baechler (1997) ha denominado *morfología*; la nación es una estructura que se organiza y que se comunica; quizás en su forma básica se organiza para comunicarse.

Lo anterior significó que la nación sólo se pudo consolidar a partir de la presencia de necesidades sociales internas, por un lado, el reconocimiento del grupo que se estaba configurando, pues los integrantes compartían estas características, y por el otro, la comunicación entre el mismo para lograr un fin en común. La democracia y la socialidad, a decir de Rousseau (2005), fueron el método para concretar lo anterior; concluyendo en una especie de asociación que defendiera y protegiera, con toda la fuerza común, a las personas y a los bienes de cada asociado. Este escenario hace suponer que la nación está estrechamente ligada a conflictos y pugnas por el poder, aunque también es cierto que en su origen y en su construcción

estuvieron presentes elementos emocionales, quizá sentimientos, situados dentro de un escenario de identificación o identidad en común y no solamente de un interés pragmático.

Por esta razón para Renán (1987) la nación es una construcción que se prolonga más allá de lo material o lo tangible, concluida por el pasado y el presente; lograda sólo por el deseo o voluntad de *vivir juntos* de un conjunto. Este clase de anhelo se demuestra a base de la solidaridad y con los sacrificios demandados por la comunidad en determinado momento, por lo que la nación es considerada, después de todo, un plebiscito cotidiano, prueba máxima de la voluntad social; una gran agregación de hombres, sana de espíritu y cálida de corazón, que crea una conciencia moral. El mismo Renán (1987) dice: *Mientras esta conciencia moral prueba su fuerza por los sacrificios que exigen la abdicación del individuo en provecho de una comunidad, es legítima, tiene el derecho a existir.*

Se reconoce que el concepto de Estado nación refiere la aparición de una específica forma del monopolio y ejercicio del poder, vinculada a la reorganización social para el desarrollo de los nuevos procesos políticos, productivos y comerciales. De tal manera es posible avanzar en la identificación de dos niveles definidores de los conceptos que lo conforman, como se detalla dentro del siguiente cuadro:

ESTADO NACIÓN	
Estructura	Elementos constitutivos
Estado	<ul style="list-style-type: none"> • Producción • Organización • Seguridad
Nación	<ul style="list-style-type: none"> • Democracia • Representatividad • Comunicación

Como el interés de la investigación está anclado al reconocimiento del Estado nación en los alumnos, a través de la historia escolar, a continuación se presenta un análisis de esta estructura vista desde una doble interpretación (Referentes subjetivos: nación romántica y nación ilustrada) así como de los elementos que las conforman (referentes objetivos: piezas y mecanismos)

3.1. Referencias subjetivas: La nación romántica y la nación ilustrada

El Estado y la Nación se constituyeron bajo particularidades socio-históricas específicas, por ello el primero se legitimó en su cualidad organizativa, mientras que la segunda, la nación, en su capacidad comunicativa. A partir del siglo XIX se percibe como estos dos *concreciones* empiezan a confluir bajo una misma idea, es decir, aparece una sola estructura, el concepto de Estado nación, como centro del poder político de los diversos países.

En la concepción del Estado nación moderna se retomaron las características, elementos, que históricamente los conformaron, pero también se les fueron agregando otros tantos en respuesta de las circunstancias sociales, políticas y económicas. De esta manera tenemos que para finales del siglo XIX el mundo conoció el pleno desarrollo de la nación actual.

Morín (1993) define el Estado nación como una interpretación social o una sociedad, esto es, un grupo dinámico de personas que se constituyen a partir de sus relaciones de interés, de competencias, de rivalidades, de ambiciones, de conflictos, sociales y políticos. La única posibilidad de mantener la coherencia y la organización del grupo radica en la oportunidad, en este aparato, de permitir un grado de identificación entre sus integrantes, por tanto, los Estados indistintamente se convierten en una comunidad identitaria, es decir, una corporación de actitudes y una colectividad de reacciones frente a lo propio pero sobre todo a lo extraño y lo ajeno.

Las características del Estado de Morín (1993): una estructura amplia, social e histórica, nos presentan un valoración multidimensional, esto es, que el Estado nación es una representación artificial constituida por elementos materiales (como un territorio, ciertas características geográficas, etc.) e inmateriales (como podrían ser las cuestiones culturales, etc.). Renán (1987), un siglo antes, ya había afirmado esta validez, al mencionar que la nación moderna, es pues, un resultado histórico producido por una serie de hechos que convergen en el mismo sentido: la identificación de grupo.

Por otro lado en la nación morfológica de Baechler (1997) la necesidad de articular la coherencia de la comunidad fue producto de una realidad social, esto

significó que la nación se articuló para permitir la comunicación de amplios sectores. De esta manera se requería de componentes que permitieran fluir información a través de diversos canales, pero que también dicho contenido estuviera bajo un mismo entendido, una especie de lenguaje *universalista*.

Para lograr lo anterior, una misma información, se diseñaron dos componentes: el primero llamado rasgo objetivo y el segundo denominado rasgo subjetivo. Las características objetivas son las piezas y los mecanismos que mantienen unida a la comunidad y que evitan que se descomponga en multitud de elementos y grupos. Los rasgos subjetivos son dobles. Por un lado el Estado nación (“morfología” en términos de Baechler) proporciona a los grupos que lo conforman (individuos, redes, clases, asociaciones, etc.) puntos de referencia para basar sus sentimientos de pertenencia a él, es decir, diseña ideas o ideales de país, en otros términos la morfología define un *nosotros* más extenso posible. De aquí provienen el segundo rasgo subjetivo: un *nosotros* circunscribe, espontáneamente un *no-nosotros*, todos los que no son recibidos en el círculo de la socialidad.

A este respecto Guerra (1993) describe que la nación es una evolución articulada desde un lenguaje común pero que remite a imaginarios diferentes. Por lo tanto al hablar de libertad, anteriormente menguada por el aparato represor del Estado, algunos la entienden como la libertad de los individuos iguales bajo una misma ley, otros como ciertos privilegios. En este mismo sentido por nación un grupo entiendo el pueblo, un ente homogéneo –el conjunto de los individuos asociados a un pasado social- y los segundos, el reino. Al hablar de constitución, los unos piensan en un reino nuevo que sería como el pacto fundador originado en la razón, y los otros en las leyes originarias del reino.

Para Guerra (1993), más allá de sus orígenes, la nación es una representación de la sociedad ante el Estado, en lo que difiere Morín (1993) es en reconocer esta doble acepción de la misma, es decir, de la imagen de la sociedad representada, pues perfila una nación moderna formada por individuos para unos, y una nación antigua, o reino, formada por cuerpos para los otros.

Otra disquisición que habla de la multidimensionalidad del Estado nación, es decir de la necesidad de representar de formas diferentes esta estructura, la otorga

Gil Delannoi (1993). En este autor el mismo aparato se interpreta como una ambivalencia, esto quiere decir que existen cualidades indispensables en su composición, las cuales por su origen, función o resultado, se confrontan unas con otras. Por tanto para Delannoi el Estado nación es a la vez *un ente teórico y estético, orgánico y artificial, individual y colectivo, universal y particular, independiente y dependiente, ideólogo y apolítico, transcendente y funcional, étnico y cívico, continuo y discontinuo.*

Como se ha observado en la conformación de los Estados nacionales están presentes factores ambivalentes, confrontativos, resultado de la interpretación política, social así como cultural de los connacionales. Esta interpretación primero y apropiación después, han permitido mantener en pie, legitimar, la misma estructura durante su vigencia histórica, pues la fórmula parece responder a las demandas emanadas de las circunstancias culturales pero sobre todo políticas de cada país.

En este sentido la investigación de Anderson (1993) se suma a la interpretación multidimensional del Estado nación, es decir, a la existencia de diversas interpretaciones sobre la estructura, pues el autor concibe esta idea como una comunidad política, imaginada, limitada y soberana. La cual es imaginada en virtud de que aun los miembros de la nación más pequeña no conocerán jamás a la mayoría de sus compatriotas. Se imagina ilimitada porque incluso la mayoría de ellas, que albergan tal vez miles de seres humanos, tienen fronteras finitas, aunque elásticas, más allá de las cuales se encuentra otras naciones. Se imagina soberana porque el concepto de nación data de una época en donde la ilustración y la Revolución estaban destruyendo la legitimidad del reino dinástico jerárquico, divinamente ordenado. Por último se imagina como comunidad porque, independientemente de la desigualdad y la explotación que en efecto puede prevalecer en cada caso, la nación se concibe siempre con un compañerismo profundo y horizontal. Es decir Anderson reconoce que el Estado nacional es en verdad un concepto que en la práctica difiere de la identificación homogénea, pues lo define como una *comunidad imaginada*.

Aunque la comunidad imaginada de Anderson (1993) expone rasgos culturales e históricos que posibilitaron la existencia de los Estados naciones, es de

suma importancia el factor social como elemento de consolidación, pues la necesidad de una congregación de aspecto civil, una comunidad organizada y comunicada solo podría lograrse a partir de la presencia de ciertos rasgos compartidos, lo que vincularía indistintamente a la diferenciación de otros rasgos. En este caso, menciona el investigador, la conclusión del Estado y la nación iniciada en el siglo de la ilustración se encontró con una creciente oposición al pensamiento eclesiástico; requería entonces de una transformación secular de la fatalidad en continuidad, de la contingencia en significado, pero también de la apropiación de elementos del pasado, y de otros elementos, sobre todo culturales, por ello, se concede generalmente que los Estados naciones son *nuevos e históricos* y que la naciones a las que dan una expresión política presumen siempre de un pasado inmemorial y miran un futuro ilimitado.

Renán (1987) y posteriormente Morín (1993) reconocen dentro de sus argumentos la idea del Estado nación multidimensional, un Estado que se compone de múltiples factores, de la misma manera Delannoi (1993) y Anderson (1993) exponen algunos de ellos. Para Baechler (1997) esos factores, entendidos como elementos, son en verdad referentes objetivos y referentes subjetivos (Morín los llamó materiales e inmateriales respectivamente)

En un intento de categorizar las diversas manifestaciones bajo las que se representa el Estado nación se ha retomado la explicación de Renaut (1993). En esta realidad el aparato se posibilita desde dos comprensiones: *la de la Nación Revolucionaria* y *la de la Nación Hereditaria*, también llamada nación Ilustrada y nación Romántica respectivamente.

La primera nación, la nación revolucionaria, se desarrolla a través del reconocimiento de los derechos así como de las identidades individuales y universales de los connacionales, pues *la unión es la de voluntades en una asociación libre, y esto se fundamenta en la adhesión de los principios del contrato social* (Renaut, 1993), es aquí pues la nación una construcción artificial de sujetos contratantes que designan voluntariamente el poder, por lo que, *la diferencia entre naciones es, pues, de política, de hecho y no natural; de derecho, por tanto; quiero decir: infrangible* (Renaut, 1993) En consecuencia esta adhesión es libre y puede

romperse infringiendo los principios o negándolos, lo que significaría perder los derechos y ser expulsado de la comunidad.

En oposición a esta primera categoría valorativa la nación hereditaria o romántica se entiende como una totalidad inclusiva arraigada en un margen histórico, social y cultural, dentro de la que las tradiciones de un pasado vinculado por una lengua viva, juegan un papel de suma importancia. Para esta Nación las características indispensables son producto del lugar y del tiempo dentro del que nacieron los connacionales, quedando con esto supeditados a dicho contexto. Así *la idea revolucionaria de nación se inscribe en el fondo bajo la idea de libertad; la idea romántica bajo la idea de naturaleza* (Renaut, 1993), es decir, qué sí la primera nación es una formación histórico-cultural, el segundo pensamiento, la otra nación, es una construcción política-social.

A decir de Bhabha (2000) la existencia de diversas posibilidades al interpretar y reconocer una sola nación, consiste en la narración que el connacional hace de la misma pues, estas pierden su origen en el tiempo y sólo se vuelven plenamente reales en la mente –quizá en el corazón- del compatriota. Por lo que una imagen de la nación –o narración- puede parecer romántica y excesivamente metafórica al igual que universalista y pragmática.

Tomando en cuenta la complejidad del funcionamiento del Estado nación, sea construido el siguiente cuadro, este permite ubicar diversas dimensiones que las expresiones políticas, económicas, sociales, culturales, etc., adoptan dentro de la estructura. De la misma manera el siguiente servirá para reconocer los niveles identitarios más comunes en el grupo de entrevistados: los alumnos de secundaria.

El Estado Nación	
Estructura Multidimensional	
<ul style="list-style-type: none"> • Histórico – Cultural • Político – Social 	
Elementos Materiales o Rasgos Objetivos	Elementos Inmateriales o Rasgos Subjetivos

REFERENTES SUBJETIVOS		
<ul style="list-style-type: none"> • Puntos de anclaje para basar sentimientos 		
Interpretación	Comprensión	Cualidad
Nación Ilustrada	1. Teórica	<ul style="list-style-type: none"> • Construcción de la nación (institucionalización) • Criterios: <ul style="list-style-type: none"> ○ Políticos ○ Sociales
	2. Artificial	<ul style="list-style-type: none"> • Voluntad de asociación • Intereses • Identidades
	3. Cívica	<ul style="list-style-type: none"> • Orden social • Estructura de derechos • Diferencia política
	4. Universal	<ul style="list-style-type: none"> • Derechos y obligaciones • Liberal y científica • Dinámica
Nación Romántica	1. Estética	<ul style="list-style-type: none"> • Representación física de la nación (apreciación) • Criterios <ul style="list-style-type: none"> ○ Culturales ○ Históricos
	2. Colectiva	<ul style="list-style-type: none"> • Cuerpos y agrupaciones • Privilegios o excepciones • Filiaciones, estereotipos o arquetipos
	3. Étnica	<ul style="list-style-type: none"> • Orden cultural <ul style="list-style-type: none"> ○ Tradiciones • Rememoración de hechos o personajes <ul style="list-style-type: none"> ○ Justificación • Diferencia por naturaleza
	4. Particular	<ul style="list-style-type: none"> • Prácticas y tradiciones comunitarias • Conservadora y cerrada • Estática

3.2. Referencias Objetivas: Piezas y Mecanismos

A través del análisis se ha podido reconocer que el Estado nación es una estructura múltiple legible desde dos posibilidades: La nación Revolucionaria o Ilustrada y la nación Romántica o Hereditaria. Estas dos formas están enmarcadas, cada una dentro de un cúmulo de información particular, el mismo que permite a los connacionales interpretarlas y apropiarse a su vez de alguna de ellas.

La representación que el connacional hace de su nación no puede ser catalogado como un acto totalmente libre, ya que los Estados se sirven de elementos que permiten unificar a los diversos integrantes de la comunidad, esto es, vincular y anclar a los connacionales a una idea determinada de nación. A estos elementos los hemos denominado referentes objetivos.

Los referentes objetivos son tan importantes en la construcción de la identidad nacional que, a decir Hobsbawm (1992) *no basta con remitirse a la experiencia universal de seres humanos pertenecientes a grupos que se reconocen unos a otros como miembros de colectividades o comunidades*, sino que es necesario concretar esa clase de identificación, para que no se diluya, a través de variadas representaciones gráficas que la transmitan.

En este sentido la concepción de nación es apropiada a partir de la existencia de ciertos lazos que estimulan la cohesión dentro de la sociedad, o más exacto sería decir a los connacionales dentro de ella. Jean Baechler (1997) expone que el vínculo entre el nacional y lo nacional parte de la creación de piezas físicas, tangibles, observables, y mecanismos articulados desde la reproducción, pues a través de su reconocimiento o elaboración se configura el sentido de identidad que el Estado pretende.

Como el ejercicio de esta investigación se construye dentro de la escuela, cuando se habla de piezas se reseñan elementos materiales perceptibles, dentro de un contexto, patriótico, histórico y escolar, como puede ser un *lábaro patrio*, la estampa de algún héroe, etc., la mención de mecanismos refiere a la presencia de

celebraciones cívicas o culturales, a saber de los *hombres a la bandera, festivales escolares, etc.*

Para Hobsbawm (1992) este tipo de piezas, denominados lazos protonacionales, han sido de dos clases. Existen primero formas supralocales de identificación popular que van más allá de las que circunscriben los espacios reales en los que las personas pasaban la mayor parte de sus vidas. En segundo lugar, están presentes mecanismos de reproducción, con un vocabulario político de grupos selectos, vinculados de forma más directa a los Estados e instituciones, los cuales, terminaron generalizándose, extendiéndose y popularizándose de tal suerte que, ocupados por un grupo hegemónico, se convirtieron en referente de los connacionales en general.

A este respecto Renán (1987) manifestaba aquellos elementos que no necesariamente constituyen la nación pero que, sin duda, podrían establecer cierta identificación ideológica desde un reconocimiento cultural respecto de una comunidad, es decir, todo vínculo compartido con la población nacional. Anderson (1997) denomina a este fenómeno comunidad imaginada.

En este sentido Morín (1993) nos dice que, el Estado nación culminado es un ser a la vez territorial, político, social y cultural; por sus valores, ritos, creencias, así como es un ser histórico, mítico y religioso, por lo que su realidad es amplia y no puede ser encerrada en una sola concepción. Esta interpretación se elabora reuniendo *íntimamente* las sustancias que lo conforman para articularlas dentro una sola unidad, esto significa que el Estado es una construcción, y esta, retoma cierta información valiosa ubicada dentro del contexto de los individuos para hacerse reconocer.

Los símbolos y los rituales tradicionales o formulados a partir de necesidades más concretas, cohesionan los grupos a partir del significado que se les otorga socialmente. Como lo refiere Florescano (2012) los gobiernos de algunos países hispanoamericanos, asiáticos y europeos, al enfrentar durante el siglo XIX diversas amenazas, imaginaron ancestros inexistentes, inventaron lazos de identidad con el propósito de unir a las poblaciones de lenguas y culturas diferentes, forjaron símbolos nacionales como el territorio, la bandera o el himno; e inauguraron

monumentos, museos, ceremonias y panteones heroicos que definieron los ideales y los emblemas que le dieron identidad a la nación multicultural y hegemonía del Estado nacional.

Empero se deberá tener la suficiente cautela para no confundir los antecedentes o bien llamadas raíces culturales de los Estados nación con sus orígenes y entonces sus lazos de cohesión, *sería miope la concepción de las comunidades de naciones imaginadas como algo que simplemente surgió de las comunidades religiosas y de los reinos dinásticos para sustituirlos* (Anderson, 1993) pues hacía falta la existencia de un criterio de simultaneidad del presente con respecto de un pasado y un futuro colectivo, a saber, la apropiación y reproducción del bagaje histórico y cultural de un pueblo.

Cabe recordar que dentro los contextos sociales existe un tiempo homogéneo y vacío, una eterna continuidad, en el que se cruzan tanto la prefiguración como la realización de la vida misma, de los hechos de la vida, y estos hechos están marcados por una coincidencia temporal medida y replicada, por lo que las piezas, mecanismos o anclajes no son estáticos sino por el contrario, presenta *la idea de un organismo sociológico que se mueve periódicamente a través del tiempo homogéneo, vacío, (esto) es un ejemplo preciso de la idea de nación* (Anderson, 1993).

A decir de Anderson y *el nacionalismo oficial*, de Renán con el *derecho nacional* o de Hobsbawm con *la conciencia nacional* se puede reconocer que en la conformación de este tipo de identidad deberán estar presentes ciertas piezas iconográficas y geográficas así como mecanismos culturales y agrupadores pues cada uno de ellos aporta, desde diferente intención, a la homogenización y cohesión de una comunidad entorno de la nación o de una idea de esta.

El siguiente cuadro presenta el marco referencial de Estado, es decir, las piezas y los mecanismos con los cuales los connacionales anclan una noción de nación. Cabe destacar que estas referencias se convierten en la parte nuclear de la investigación, pues a través de ellas se elabora el ejercicio analítico de lo argumentado por los alumnos.

REFERENTES OBJETIVOS			
<ul style="list-style-type: none"> • Elementos de anclaje que permiten aprender, ver y reproducir la nación 			
	Interpretación	Comprensión	Intención
Piezas	Iconográficas	<ul style="list-style-type: none"> • Imágenes <ul style="list-style-type: none"> ○ Símbolos ○ Íconos 	<ul style="list-style-type: none"> • Definir • Representar
	Geográficas	<ul style="list-style-type: none"> • Territorio <ul style="list-style-type: none"> ○ Lugares supra-locales 	<ul style="list-style-type: none"> • Describir • Ubicar
Mecanismos	Prácticas Culturales	<ul style="list-style-type: none"> • Ritos <ul style="list-style-type: none"> ○ Festividades ○ Celebraciones 	<ul style="list-style-type: none"> • Explicar • Uniformizar
	Comunidad de Interés	<ul style="list-style-type: none"> • Historia <ul style="list-style-type: none"> ○ Pasado • Grupos <ul style="list-style-type: none"> ○ Raza ○ Lengua 	<ul style="list-style-type: none"> • Construir • Englobar

A continuación se explica la manera en que dichas conceptualizaciones condensan expresiones específicas de la construcción identitaria vinculada al Estado nación.

3.2.1. Piezas iconográficas.

Las imágenes son figuras plásticas que muestran una acción determinada, un personaje o un objeto. Estas tienen la intención de representar, a través de semejanzas con la realidad, una o varias ideas, es decir, preservar el conocimiento, la idea, la intención fundamental de aquello que se expone.

Esta última intención, la consecuencia de la exposición pública, es la acción que desprende el valor de la *iconografía oficial* en la apropiación de una idea de nación, pues constituye uno de los caracteres más próximos con el que cuenta un connacional respecto de su nación. Hobsbawm (1992) refiere que estos elementos son un componente importantísimo en la construcción de la identidad nacional, pues permiten forjar una realidad palpable en una comunidad extensa, es decir, posibilitan ver la misma.

De esta manera el valor de la iconografía radica en la posibilidad de demostrar, a través de símbolos e iconos, imágenes de manera sencilla, cargadas

con una información *común* a todo connacional. Sin embargo su importancia no se remite únicamente a este aspecto, sino que va más allá pues a través de un lenguaje pictórico, rodeado generalmente de epopeya heroica y apologética, mantiene la facilidad de ser comprendidas por cualquier connacional que las observe. Para ser consideradas, las imágenes nacionales tienen que presentar dos características simultáneas: a) ser iconos o símbolos compartidos por un grupo mayoritario o hegemónico, y b) ser identificadas en un territorio suficientemente extenso.

Una imagen puede ser demasiado amplia o demasiado limitada en la significación de su contenido, esta cualidad no necesariamente afecta su apreciación ya que lo verdaderamente valioso consiste en reconocer la asociación que ésta presenta de forma específica con el Estado o por lo menos con alguna parte de él.

Otro logro esencial de este tipo de representaciones reside en que permiten entrelazar el presente y el pasado de la comunidad con la que se identifica, logrando visualizar en torno a ellas esencialmente aspectos históricos pero también culturales y sociales. Hobsbawm (1992) menciona que las imágenes siguen siendo una combinación poderosa y no sólo porque los símbolos visibles como las banderas, son todavía los métodos que más se usan para imaginar lo que no puede imaginarse, sino por la sencilla razón de la apropiación que el connacional ha elaborado de estas, es decir, se considera a este tipo de representaciones no como algo creado desde arriba sino que ha nacido justamente desde el fondo social que las reproduce.

Imágenes	
Icono	Símbolos
Signo o representación gráfica que mantiene una semejanza con un objeto real.	Representación visual de una realidad a través de ciertos rasgos consensuados.

Referencias Iconográficas

- Las imágenes son figuras plásticas que conservan una acción determinada.
- Constituyen el carácter más próximo con el que cuenta un connacional de su nación.
- Permiten forjar una comunidad palpable en una comunidad extensa.
- Trasmiten una información común a los connacionales.
- Son compartidas por un grupo hegemónico.
- Son reconocidas dentro de un amplio territorio.
- Entrelazan el presente y el pasado de una comunidad.
- Visualizan aspectos históricos, sociales y culturales.

3.2.2 Piezas geográficas

Como es sabido la geografía es una disciplina que centra el objeto de su investigación en la descripción de los fenómenos físicos, biológicos y humanos así como en la interacción de estos con los seres vivos que habitan la tierra; por lo que coloca su interés en el territorio y en el paisaje que esta dibuja. De esa manera el conocimiento territorial no sólo para el connacional sino también para el Estado, es una información fundamental pues permite reconocer una nación; razón por la que el conocimiento geográfico se convierten en un capital fundamental en la conformación del nacionalismo oficial de un país.

Así pues la aparición de una identidad nacional se posibilitó a través de ciertos elementos geográficos debido a que estos son entendidos como las *fronteras naturales* (Renán, 1987) que permiten la división de los Estados, desde un carácter limítrofe, es decir, cierran el círculo de *la comunidad imagina* a decir de Anderson (1993). Esta característica al mismo tiempo permite la existencia de la nación, pero también de otras tantas naciones, lo que significa que los referentes geográficos consisten mayoritariamente en visualizar la nación diferenciándola de otras.

A decir de Hobsbawm lo que verdaderamente genera la identificación del connacional con su nación, no depende de la extensión territorial que ésta alcance, ni mucho menos de las características que en ella se encuentren, sino más bien de la capacidad de representación que alguna región, zona, área, específica o amplia,

adquiera dentro de los connacionales para identificarse con ella, vivan ahí o no e incluso hayan estado ahí a no. Por esta razón Hobsbawm explica que la determinación del territorio nacional está supeditada a la existencia de espacios *supralocales*, a saber, lugares específicos que alcanzan un significado totalizador de la nación dentro de los connacionales, pues en ellos se reconocen o identifican ciertos rasgos en común, hechos históricos o edificaciones representativas.

Para mostrar el territorio nacional el aparato Estatal utiliza de forma corriente elementos regionales, así como particulares, con los que intentan representar una extensión del país o parte de él, enlazando la región, posteriormente por diferentes medios, a otras zonas de otras localidades, lo que indistintamente genera una visión territorial de Estado y, de esta manera, permite la identificación entre ambas localidades al mismo tiempo que entre sus habitantes.

Anderson (1993) afirma que la importancia de los espacios geográficos se encuentra supeditada a su ubicación dentro del imaginario connacional, pero también a un reconocimiento más formal que los legitime. Por lo tanto la utilización del mapa sigue siendo un dispositivo indispensable en la conciencia de los miembros de una nación pues éste tiene la capacidad de generar una realidad espacial totalizadora de una nación, que aunque separada de su contexto geográfico, pues en general no registra aspectos como regiones naturales, sí permite distinguir a un Estado de otro. A saber, se ocupa de generar una especie de *logotipo* que los connacionales aprenden y reconocen.

Referencia Geográfica
<ul style="list-style-type: none">• Se entiende como las fronteras naturales de un país, es decir, son de carácter limítrofe.• Es necesario la existencia de espacios <i>supralocales</i>. Zonas o regiones que mantienen una capacidad de representación al alcanzar una margen totalizadora.• Las regiones geográficas se caracterizan por presentar un contenido histórico y cultural.

3.2.3 Mecanismos culturales (Prácticas culturales)

Las prácticas culturales son manifestaciones sociales diseñadas a partir de una doble intención: Por un lado, Harris (1998) menciona que toda práctica social consiste en la interacción de una comunidad con la intención de legitimar una acción, hecho o suceso. Por el otro lado, la acción se presenta cargada de información, es decir, de un conocimiento que en sociedad se entiende como cultura, esto es, *el conjunto aprendido de tradiciones y estilos de vida, socialmente adquiridos, de los miembros de una sociedad, incluyendo sus modos pausados y repetitivos de pensar, sentir y actuar (Harris, 1998)*

Algunos antropólogos, empero, restringen el significado de *cultura* exclusivamente a las *reglas* mentales para actuar y pensar compartidas por lo miembros de una determinada sociedad: *estas reglas constituyen una especie de gramática de la conducta y consideran las acciones como fenómenos de índole más social que cultural (Harris, 1998)*

Las manifestaciones aprendidas y posteriormente reproducidas, cargadas, ya sea por conocimientos puntuales o reglas *conductuales*, se convierten en un elemento valioso de la configuración de la identidad nacional del estudiante, pues al formar parte de ellas, el alumno conciben una realidad; asignándose una función dentro de las mismas. En la interacción cotidiana se saben valiosas, importantes, y permiten observar la forma de relación, asociación, no sólo entre quienes las elaboran, como protagonistas u observadores, sino también a través de la importancia que el contexto del asigna.

En este sentido la religión, entendida como una manifestación cultural muy importante para la creación inicial identitaria de múltiples Estados nación, es a decir de Hobsbawm (1992) un método probado para establecer comunión por medio de la práctica social amplia, particularmente a través del rito, pues permite construir una especie de hermandad entre las personas que la realizan, que de no ser por ella no tendrían mucho en común. Las religiones mundiales que se inventaron en diversos momentos entre el siglo VI a. C. y el VII d. C. presentan como características ser *universales*, esto debido a que fueron pensadas para ocultar las diferencias étnicas, lingüísticas, políticas, entre otras.

Aquí es muy interesante, y vale la pena traer a colación, el hecho de que la escuela laica mexicana práctica otra clase de doctrina basada en los mitos y símbolos nacionales en la cual se mantiene con igual o incluso mayor importancia la reproducción de una relación, un tipo de asociación entre la nación y sus integrantes en donde se sigue una serie de reglas previamente establecidas basada en rituales, ceremonias, símbolos e imagen a semejanza de los actos eclesiásticos. Por ejemplo, un calendario patriótico cívico sustituyó al calendario de festividades religiosas, a los maestros se les denominó *sacerdotes laicos* los cuales tenían la responsabilidad de llevar la luz y la razón hasta los lugares más recónditos del territorio nacional, espacios donde históricamente estaba asentada la influencia de la iglesia católica a través de los párrocos, creación de monumentos de honra a los héroes y símbolos patrios (“altares a la patria”), etc.

En el origen de los Estados, menciona Renán (1987), la religión a través del rito mantenía la existencia misma del grupo, es decir, lo cohesionaba, pues a través de ella el colectivo se convertía en una extensión de la familia. De esta forma la religión se presenta más bien como el culto a la nación misma, esto es, a sus fundadores, a sus héroes míticos, a sus usos, a los antepasados, a las glorias comunes, al legado de recuerdos.

Para Renán el rito no implica ninguna teología dogmática, sino que involucra la capacidad de asociación que esta desprende, de tal forma negarse a participar en esta clase de *culto* es negarse al servicio nacional patriótico, por lo que este tipo de prácticas no tienen sentido si no se es connacional, así como de la misma manera no se espera que los extranjeros o ajenos participen en estas representaciones.

Pero no sólo es la religión, Hobsbawm (1992) menciona que en la conformación del Estado era necesario construir prácticas colectivas comunes, es decir compartidas, festividades o competencias periódicas, que reunieran a grupos dispersos de la comunidad pero que llevaran un desarrollo basado en el rito. Dentro de las investigaciones de Anderson y Hobsbawm la religión es importante, es decir, las prácticas lo son, en la medida en que tratan de compartir y explicar a la comunidad un sentido, adquirido este únicamente a través de la participación de la comunidad.

Dicha identificación al ser adoptada por las diferentes localidades, sociedades, grupos, de manera estrecha, logró establecer sentimientos de pertenencia en común. Según Hobsbawm (1992) lo que dio origen a la unión, en el ejemplo de la Gran Rusia, no fue la sangre ni mucho menos la estructura política que prevalecía en aquel entonces, sino las creencias religiosas y populares, pues eran cuestiones compartidas por los habitantes de esa región, lo cual terminó coadyuvando de manera fundamental a la identificación entre ellos. En este caso Hobsbawm rescata la importancia del reconocimiento popular que debe imperar en toda clase de elemento identitario, pues el manejo amplio de esta información legitima su simbolismo.

Prácticas culturales
<ul style="list-style-type: none">• Manifestaciones sociales diseñadas para legitimar una acción.• Las prácticas culturales están cargadas de la cultura de una sociedad, esto es, <i>las tradiciones, socialmente adquirida</i>.• Se desarrollan a través del rito, un cúmulo de normas previamente definidas.• Concibe una realidad; permiten visualizar el sentido de una acción.• Son una forma de relación• Asignan funciones dentro de las mismas practicas• Son prácticas colectivas, comunes y compartidas (festividades, competencias, celebraciones)

3.2.4. Mecanismos agrupadores (comunidad de interés)

Harris (1998) refiere que los miembros de una sociedad se cohesionan a través de la reproducción de variadas prácticas culturales pero no de cualesquiera, sino de aquellas con las que se reconocen y a través de la que comparten diversas intenciones dentro de la comunidad. Esto significa que lo que hoy entendemos como sociedad se encuentra organizada desde la existencia de una complejidad de grupos a su interior. Los grupos se conforman a través de dos componentes: a) los integrantes del mismo deben mantener unos intereses en común, objetivos o metas, reales o no, y b) ese mismo colectivo deberá estar dispuesto a compartir por igual un

hábitat, es decir, un espacio donde se relacionen y en el que desarrollen sus actividades la mayoría de su tiempo .

La presencia de un grupo hegemónico fue la razón fundamental en la fundación de los Estados nacionales decimonónicos, inclusive esta característica es visible desde la revolución francesa a través de la burguesía. Empero la existencia de un grupo no indica necesariamente la homogenización real de los miembros de la nación, de los connacionales, sino, exclusivamente, la intención pragmática de que esto se logre o por lo menos dentro del imaginario colectivo se entienda de esa manera.

Renán (1987) observó que en la conformación de los Estados fue indispensable la generación de una comunidad de interés, es decir un grupo específico, pues de su existencia dependía, entre otras cosas, la continuidad de ciertos objetivos. Así, la primera comunidad de interés, que precedió la formación de la nación, adquirió un carácter comercial, es decir, se produjo desde los tratados de comercio; que más que compras o ventas involucraban acuerdos entre diversas personas.

En este respecto Anderson (1993) refiere que los protonacionalismos que se formaron desde una relación pragmática, como en este caso, necesitaban de compartir una lengua y una ascendencia habituales, o por lo menos, requerían reconocer un mismo origen, un mismo antecedente; elementos que no solo posibilitaban la comunicación sino también la identificación de los diversos integrantes que constituían la comunidad.

Las investigaciones de Renán (1987), Hobsbawm (1992) y Anderson (1993) dedican mucha atención a la comprensión de la comunidad de interés, y aunque coinciden en que hoy esta comunidad no definen la formación de los nacionalismos y la configuración de los Estados nacionales por sí sola, sin duda, durante el periodo protonacional, permitió la gestación de la conciencia nacional. En todo caso la importancia de la comunidad de interés reside en reconocer un grupo de pertenencia, hegemónico, e identificarse a través de él.

Para lograr lo anterior, es decir, *refigurar la comunidad imaginada* el nacionalismo se sirvió de rasgos con los cuales pudieran identificarse, esto es, lograr

una clase de semejanza respecto de la colectividad nacional. En este caso la lengua, primeramente, y después la raza parecieron ser los vínculos esenciales en la concreción de esta misma clase de agrupamiento. A continuación se elabora un análisis al respecto.

Grupos	
<i>Raza</i>	<i>Lengua</i>
Se define como la casta, es decir, la calidad de origen de una persona. De la misma manera se entiende como el linaje de un individuo o un grupo.	Se entiende como un sistema de comunicación verbal, casi siempre escrito, propio de una comunidad humana. Presenta como características ser un sistema lingüístico cuyos hablantes reconocen, comprenden y reproducen durante una época determinada.
Características	
<ul style="list-style-type: none"> • Elemento genético apreciable a través de características fisiológicas (distinciones físicas) como son: <ul style="list-style-type: none"> ○ El color de piel y de cabello ○ Forma y complexión de la estructura ósea. • La raza otorga ciertas cualidades: <ul style="list-style-type: none"> ○ Legitimidad ○ Indica una descendencia; el parentesco por la sangre ○ Define a un individuo al mismo tiempo distingue al <i>otro</i> • Elemento histórico 	<ul style="list-style-type: none"> • Se presenta como el cimiento primordial de la cultura nacional. <ul style="list-style-type: none"> ○ Permite la Intercomunicación ○ Genera la Oficialidad (administración) • Idioma estandarizado y homogenizado. Reproducido tanto por la élite como por el pueblo. • Hereditario • Elemento cultural

Valoración	
Para los grupos nacionales la raza impide la entrada a los forasteros dentro del círculo de la socialidad. De esta forma puede llegar a estipular una condición social dialéctica (inferior/superior)	Para los grupos nacionales una lengua común viabiliza la posibilidad de generar y estrechar lazos afectivos, genera vínculos, pues <i>invita a reunirse no fuerza a ello</i> . La importancia política que se les atribuye a las lenguas radica en que a estas se les mira como signos raciales.

<i>Comunidad de interés</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Grupo que presenta un mismo interés y comparte un hábitat. • Configuran la conciencia nacional al homogenizar a la comunidad. • Permite la identificación en común al adoptar un grupo hegemónico. • Se integra por Rasgos: <ul style="list-style-type: none"> ○ Mismo origen ○ Misma lengua ○ Mismos antecedentes ○ Una raza

3.3 Consideraciones

El análisis elaborado sobre los referentes objetivos, a saber, piezas y mecanismos pretende explicar la manera en que estos elementos son interpretados. Sería falso decir que los nacionalismos decimonónicos siguen vigentes tal cual surgieron en aquella época; ello no es así, el nacionalismo actualmente es heredero de aquellos y comparte su base fundamental que es la intención de crear y consolidar la patria, sin embargo considero que las especificidades simbólicas identitarias se han modificado, transformado y ajustado, de ahí que el interés de esta tesis sea observar el proceso actual de construcción identitaria en los alumnos, es decir, como el grupo comprende y codifica las referencias objetivas que recibe cotidianamente.

El Estado nacional es una estructura compuesta que surge después de la revolución francesa. Ella pretende representar políticamente un pueblo y resguarda su soberanía. Para esto se sirve de la democracia como elemento vinculador y controlador del poder. Aunque el Estado busca establecer en los connacionales una idea de nación, cada uno de estos posibilita la concreción específica de una noción de la misma. De esta manera existen dos concepciones: *la nación revolucionaria* y *la nación hereditaria*.

La *nación revolucionaria* es una concepción artificial delineada desde márgenes políticos y sociales. La *nación hereditaria* es una construcción natural formulada por aspectos culturales e históricos. La primera tiene una comprensión teórica, artificial, cívica y universal, la segunda presenta una comprensión estética, particular, colectiva y étnica.

Para asir determinada noción, el Estado, diseña un marco referencial desde donde los connacionales interpretan su nación. Este marco se encuentra compuesto de referencias objetivas, es decir, piezas y mecanismos que posibiliten anclar a un individuo de una identidad en particular. Las piezas son artefactos físicos, instrumentales, integrados por referencias iconográficas y referencias geográficas. Los mecanismos constituyen los ejercicios socialmente reproducidos, compuestos por prácticas culturales y una comunidad de intereses.

Las referencias se desenvuelven dentro de un contexto histórico-cultural, su propósito es transmitir cierta información. Las referencias iconográficas son las imágenes y símbolos cuya intención es definir y representar un conocimiento. Las referencias geográficas implican describir y ubicar la nación. Las referencias culturales, prácticas culturales, infieren al explicar y uniformar una población, por último, las referencias identitarias, comunidad de intereses, pretenden diseñar un grupo y englobar a los connacionales entorno de él.

“La vida no es como la vives, sino como la cuentas”

Gabriel García Márquez

SEGUNDA PARTE
ASPECTOS METODOLÓGICOS

CAPITULO 4.

Este capítulo tiene como interés presentar la manera en que se abordó la investigación de campo. Para ello en primer lugar se muestra la metodología utilizada dentro del ejercicio interpretativo, y posteriormente se elabora el contraste entre la información levantada en el campo y las referencias teóricas enunciadas en un inicio.

El capítulo se compone de cuatros apartados. Uno denominado *problematización* en el que se intenta evidenciar el problema de la investigación. Dos titulado *Metodología* retoma el interés bajo el que se concibió la exploración empírica y justifica la utilización de un procedimiento cualitativo. Tres denominado *Instrumento de análisis*, presenta la construcción del relato, material con el que se *levantó* la información en el campo, así mismo se expone el análisis interpretativo del mismo. Cuatro *Contexto de la investigación*, desarrolla las características de la muestra al igual que del lugar dentro del que se realizó el trabajo investigativo.

PROPUESTA DE TRABAJO.

4.1 Problematización

En México, desde su construcción como nación, nos dice Vázquez (2004) los depositarios del poder, en cuyas manos estaba el Estado, aspiraban al control de la educación para modelar a los ciudadanos del futuro. Así, la escuela configuró ese enfoque formativo vinculado a la creación y consolidación de un Estado nacional, como principal función en su enseñanza, pues a decir de Ruiz (2010), ella es la instancia mediante la cual el Estado difunde e inculca entre sus ciudadanos, de manera ininterrumpida, el deseo de ser una nación con ciertas características.

Esto significó qué, dentro de la escuela, la educación no sólo se desarrollara a partir de los contenidos académicos, es decir, de los llamados contenidos disciplinares, sino que también pretendiera que los estudiantes adoptaran características conductuales como parte de su propuesta de trabajo. Para tal fin, a través de campos de conocimiento, se establecieron objetivos y aprendizajes

agrupados por asignaturas que los alumnos debían aprender, entre ellos la construcción y enseñanza de una historia compartida por todos los habitantes de esa nueva nación, una historia común, una historia patria-nacional. Así pues, era necesario imbuir ese sentido de historia compartida, para lo cual la escuela cumplió entonces un doble papel, por una parte la difusión del conocimiento científico, y por la otra, la consolidación, transmisión y enseñanza de esa historia que sería el fondo común con el que los ciudadanos se identificarían.

La intención de formar a los habitantes del país requería el establecimiento de la enseñanza de la historia como parte de un currículo oficial, lo que representó que la escuela se convirtiera en el escenario *donde se forjaba al ciudadano y se acendrabá el amor a la patria* (Florescano, 2006) esto es:

El código disciplinar de la Historia... una tradición social que se configura históricamente y que se compone de un conjunto de ideas, valores, suposiciones y rutinas, que legitiman la función educativa atribuida a la Historia y que regulan el orden de la práctica de su enseñanza” (Cuesta, 2005)

En este sentido la historia, y su enseñanza constituyen un instrumento que el gobierno ha utilizado para modelar la conciencia colectiva de un país y despertar la lealtad de sus habitantes hacia el Estado-nación (Vázquez, 1975), es decir qué, la disciplina escolar, ha mantenido como un objetivo importante la apropiación y la reproducción entre los individuos de la Nación, esto significa: la enseñanza de la historia como elemento conformador de la identidad, papel utilizado en diversos momentos como parte de un proyecto político del gobierno en turno (Menéndez, 2006)

Por estas razones se ha reconocido qué la historia, aquella que se estudia dentro de la escuela, apuntala históricamente con esta intención nacionalista escudriñada desde el Estado, de tal suerte que, según Mendoza (2009) para Justo Sierra tiene la idea de trasmitir la patria, el patriotismo y la solidaridad nacional, para Guillermo Prieto el objeto de la historia es la de formar el corazón y el espíritu; desarrollando con ello las virtudes cívicas y patrióticas del niño, más tarde durante el

cardenismo se pretende que la historia configure la conciencia nacional, para Torres Bodet su estudio deberá desarrollar los sentimientos de solidaridad nacional y unidad como factores para la integración de la patria.

Es así que durante el siglo XIX se utilizó la enseñanza de la historia como instrumento para lograr la difusión y la formación de una ideología nacionalista entre la población, empero, durante el siglo XX el estudio de la historia se mantuvo bajo esta misma perspectiva formativa a través de la sostenida mano del Estado, es decir, se promovió con ello el nacionalismo, la unidad del país, las raíces de la mexicanidad, a través de estereotipos del mexicano, con nuevos héroes y caudillos (Menéndez, 2006)

A decir de Carretero (2007), para lograr esta clase de identificación nacionalista se ha diseñado un saber institucionalizado dentro de las ciencias sociales, el cual nace y se constituye en función de los Estados nacionales a los que aporta la garantía de la legitimidad en común que da lugar al desarrollo de la identidad, es decir la historia académica. La escuela retoma este conocimiento y lo estructura como narración oficial de la experiencia del pasado común, esto es, la historia escolar, bajo el cual no sólo se articula su enseñanza-aprendizaje sino también su papel instructivo.

De esta forma el estudio de la historia ha conllevado la asimilación y la reproducción de la identidad nacional –la identificación con la nación-, esto significa que la asignatura no sólo enseña sino que también educa a los estudiantes a través de sus contenidos. Los contenidos disciplinares configuran un tipo de racionalidad instrumental desde el cual se establece un control simbólico sobre los connacionales, se promueve lealtad incondicional al Estado y se otorga legitimidad al régimen vigente.

El resultado de esta formación, en la enseñanza de la historia, es posible gracias a la educación de los sentimientos, punto focal de los relatos oficiales sobre el pasado (Ruiz, 2010) La educación de los sentimientos, es por tanto *la orientación al bien* (Taylor, 2006), la vinculación y aceptación de cualquier cosa que se considera valiosa, digna, admirable, legítima, válida, representativa, de cualquier clase o categoría, que para la historia es la Nación. Esta educación se estructura a partir de

ciertos elementos que permiten forjar la construcción de la identidad nacional en los estudiantes, es decir, la identificación con la nación, los cuales se funden a su vez con los contenidos disciplinares que se enseñan dentro de la clase de historia.

Los elementos que permiten educar los sentimientos de los alumnos, son retomados del marco referencial, este implica las características que constituyen el Estado nación. El marco referencial comprende las referencias objetivas y las referencias subjetivas (Baechler, 1997); las primeras son los elementos tangibles que diseña el Estado para que los connacionales puedan ver, reconocer o identificar a la nación, un ejemplo de esto serían las referencias geográficas; en donde México se concibe como un espacio territorial (de Tijuana a Yucatán) con ciertas características (Playa en Guerrero, Sierra en Chihuahua) y las segundas, las referencias subjetivas, son las cualidades que se le atribuyen a la nación, a la idea que se tenga del país en el que se vive, es decir, una nación vista por los connacionales desde un ámbito cultural, histórico, político, cívico, etc.

Dentro de este escenario, el de la enseñanza de la historia vista desde su función formativa, la investigación pretende abonar a la siguiente cuestión ¿Qué identidad nacional se construye a partir de la asignatura de historia de México?, lo que significa reconocer la presencia de un sentido de conocimiento histórico en la escuela.

La forma en que al interior de la escuela secundaria se construye, consolida, la identidad nacional en los estudiantes, se estructura fundamentalmente a partir de los contenidos disciplinares de la historia los cuales son reforzados, entre otros mecanismos, con los rituales de las ceremonias cívicas. Estos contenidos presentan una fuerte carga de referentes objetivos. Dichos referentes son interpretados por los alumnos a través de sus referentes subjetivos, consistentes en las cualidades que los connacionales atribuyen a su nación. A partir de la presencia de estos dos referentes se construye un tipo de identidad nacional.

Con esta investigación avanzamos en el estudio del análisis de la manera en que se construye la identidad nacional de los estudiantes de secundaria. Para ello decidimos enfocar nuestra atención en dos aspectos:

- Identificación de las referencias objetivas vinculadas con el estudio de la Historia escolar en secundaria.
- Interpretación de las referencias subjetivas que los alumnos elaboran.

4.2 Metodología.

En virtud de que la investigación pretendió recuperar e interpretar una información particular, depositada dentro de un sujeto, en un lugar determinado, la misma tuvo que desarrollarse bajo una metodología cualitativa, debido a que su objeto de estudio se insertó dentro del *trabajo de campo*, es decir, la problemática referida sólo fue visible directamente en un contexto: la Escuela¹.

A decir de Rodríguez (1999) los datos de una investigación cualitativa se recogen en el lugar de donde surgen y no en otro lugar, mucho menos en laboratorios o espacios controlados. Por tal razón se reconoció que este tipo de investigación no sólo implicaba el trabajo directo del investigador sino sobre todo el cuidado de los constructos o los significados que los participantes asignan a sus acciones, es decir, los alumnos², el contexto de estudio, esto es la escuela, la relación con los participantes, pero sobre todo el procedimiento y la técnica para recoger la información, y más importante aún, para interpretarla.

Por esta razón, al ser un trabajo cualitativo, la investigación asumió la narrativa como propuesta de estructuración e interpretación de la información obtenida. Pues se sabe que las narrativas permiten adquirir en su forma más pura, los datos de los participantes, ya que esta metodología propicia la descripción, en donde la narrativa se convierte en:

Una red compleja de interacciones humanas... pues el proceso de cuestionar las interpretaciones previas yace en la nueva forma en que una reinterpretación puede alumbrar una interpretación antes oculta... Las

¹ Se prefirió analizar las características de la institución por separado. Para esto se desarrolló el inciso titulado *Campo de la Investigación*, mismo que se detalla más adelante.

² La muestra ocupada dentro de la investigación se detalla en el apartado *Campo de la Investigación*.

narrativas ponen en movimiento el proceso plural de la comprensión, ya que dan la posibilidad de presentar muchas perspectivas para ser debatidas en la misma dinámica de su exposición pública (Arendt, 2005)

Otra característica valiosa que posibilitó el uso de la narrativa en la presente investigación, consistió en reconocer que ésta es capaz de examinar los orígenes de la información expresada por los alumnos, ya que:

Para encontrar un mínimo sentido a nuestras vidas, para tener una identidad, necesitamos una orientación al bien. Dicha comprensión del bien ha de ir entretrejida en la comprensión que tengo de mi vida como una historia que va desplegándose..., por lo que hemos de asir nuestras vidas en una narrativa (Taylor, 2006)

En donde el bien, *lo bueno se utiliza aquí en un sentido general y designa cualquier cosa que se considera valiosa, digna, admirable, de cualquier clase o categoría (Taylor, 2006)*, para este fin la orientación del bien, de lo bueno, de lo correcto es la nación.

En la escuela, pero sobre todo dentro de las clases de historia, la nación se presenta generalmente como una idea legitimada y respetada, por lo que las narrativas permite entonces observar el proceso de construcción, asimilación, de ese lugar en los alumnos, pues a decir de Taylor (2006) las narraciones desempeñan un papel más importante que el de simplemente estructurar el presente al dar sentido a una acción actual, esto es, una comprensión acerca de una cosa cuando se expresa, proyectándola y develando un significado en el momento pero sobre todo para el futuro.

Es decir,

Presupone una forma de organizar la realidad dentro de un espacio temporal..., como expresión fundamental de la organización de la experiencia humana, busca comprender o explicar un hecho que se considere relevante o

que no se le encuentre sentido, por lo que tiene que haber un motivo para exponer a los demás eso que sucedió. (Salazar, 2006)

Para esto, la investigación se sirvió entonces de lo que Paul Ricoeur denomina *identidad narrativa*, esto significa, aquella identidad que el sujeto humano alcanza mediante la expresión, la interpretación y apropiación de una cosa. La identidad narrativa se elabora a partir del relato: una dimensión lingüística que se proporciona a la dimensión temporal de esa misma cosa, idea, hecho o situación.

Es importante reconocer que ese relato es a su vez la conclusión del relato histórico (lo que sucedió) y del relato de ficción (lo que se cree que sucedió o cómo se cree haber vivido determinado suceso). De Certeau (2002) hace esta misma diferenciación sobre el relato, al precisar que este constituye lo real, empero, *lo real* no siempre corresponde con lo real que determina su producción, pues, oculta, detrás de la figuración de un pasado, el presente que lo organiza. En este sentido el relato es el fruto de la unión de la historia y de la ficción (Ricoeur, 1999) del hecho y de su interpretación, es la asignación a un individuo o a una comunidad, de una identidad específica, pues al configura el carácter duradero de un personaje se construye la identidad dinámica propia de la historia contada, en la que la identidad de la historia forja la del personaje

La identidad narrativa reconoce y valora la presencia de objetividades, así mismo como de subjetividades, elementos indispensables para comprender la construcción identitaria de los estudiantes. En donde estas objetividades, este relato histórico, se compone de los contenidos disciplinares, mismos que a su vez retoman referentes geográficos, históricos, etc., y las subjetividades, el relato ficticio, se desprende de las cualidades que los alumnos proporcionan a su nación, es decir, los referentes subjetivos.

En este sentido la identidad narrativa, desde el relato, busca conocer no sólo quién hace la acción contada, sino sobre todo reconocer como se hace dicha acción, esto por una lado implica ir más allá del proceso secuencial de los datos y por el otro posibilita inferir qué elementos o características permiten que determinada acción, la identidad nacional, se concluya de cierta forma, así:

su estrategia de persuasión, fomentada por el narrador qué tiende a imponer al lector una visión del mundo que no es nunca éticamente neutra, sino que más bien induce, implícitamente o explícitamente, una nueva valoración del mundo y del propio lector (Ricoeur, 2001)

La identidad narrativa que los alumnos describen desenvuelve por tanto el quién y el cómo de la acción, de su identidad. Estas características posibilitaron la utilización del relato como sustento metodológico en la investigación³

Proporcionar un sentido a las historias narradas, organizar las ideas de los alumnos, posicionar a los partícipes en un espacio presente, elaborar valoraciones, características propias de la narrativa, no sólo permitieron reconocer el proceso de construcción identitario de los estudiantes sino también analizar los elementos que lo conforman, por estas razones la investigación se vinculó en torno a la narración. Vemos pues que en esta clase de metodología el sujeto aparece constituido como lector y como escritor de su propia vida (Ricoeur, 1999)

El relato va más allá de contar una historia, no sólo organiza cierta información sino que intenta explicar los hechos importantes y presenta los orígenes de esa importancia. De esta manera el relato no se centra en una historia cronológica sino que por el contrario inicia su análisis desde el punto considerado como fundamental, importante, de interés para el narrador, es decir, que el relato centra su atención en la trama de la historia contada, esta:

Dota los acontecimientos de sentido, los cuales a su vez se desarrollan en un contexto. La narración hace referencia a una experiencia en particular, lo que le da sentido a la narrativa es la trama, mediante la cual se estructura la representación de ese hecho o experiencia en particular. La trama no tiene como centro la sucesión de los acontecimientos, sino que va más allá de ellos. De hecho "crea" o pone de relieve una experiencia o problema que es

³ La construcción del relato se expone en el apartado *Instrumento de Análisis*.

construido desde la perspectiva del narrador y en función de un presente que reconstruye (Salazar, 2006)

Para el reconocimiento de la trama en los relatos elaborados por los alumnos, es decir, la construcción de su identidad nacional, la investigación trabajó con la entrevista⁴ como un instrumento *en la que una persona solicita información de otra o de un grupo* (Rodríguez, Gil, & García, 1999). Especialmente se trabajó la entrevista en profundidad en la que el entrevistado desea obtener información sobre determinado problema y a partir de esto se establece una lista de temas, en relación con los que se localiza la entrevista, quedando ésta a la libre discreción del entrevistador, quien podrá sondear razones y motivos, ayudar a establecer determinado situación, pero sin sujetarse a una estructura formalizada con antelación. En este caso lo que el entrevistador persigue con la entrevista no es contrastar una idea, creencia o supuesto, sino acercarse a las ideas, creencias o supuestos mantenidos por otros, el significado que atribuyen a los objetos, las personas que les rodea o las experiencias que han vivido.

A continuación se presenta el diagrama de los fundamentos metodológicos que posibilitaron construir la investigación:

⁴ La construcción de la entrevista se detalla dentro del apartado *Instrumento de Análisis*.

FUNDAMENTO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN						
PROCESO		CARACTERÍSTICAS METODOLÓGICAS			COMPONENTES	
TIPO DE INVESTIGACIÓN	Cualitativa	<ul style="list-style-type: none"> • Trabajo de Campo <ul style="list-style-type: none"> ○ Contexto de estudio ○ Realidad Natural • Recolección de Datos <ul style="list-style-type: none"> ○ Muestra ○ Interpretación ○ Significados 			<ul style="list-style-type: none"> ○ EST No 7 Calmécac ○ Alumnos de 3° 	
METODOLOGÍA	Narrativa	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocimiento puro de los datos • Cuestionamiento de interpretaciones previas • Orientación /sentido de las cosas 	Identidad Narrativa	Relato	<ul style="list-style-type: none"> • Organización de la información • Posicionamiento del sujeto en el presente • Sujeto lector de la historia • Sujeto escritor de la historia 	<ul style="list-style-type: none"> • Referencias Objetivas (Relato Histórico y Relato de ficción)
				Trama	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocimiento de un acontecimiento particular • Reconocimiento de un contexto • Perspectiva del Narrador 	<ul style="list-style-type: none"> • Identidad Nacional (Referencias subjetivas) <ul style="list-style-type: none"> • Nación Romántica • Nación Ilustrada
TÉCNICA DE RECOLECCIÓN DE DATOS	Entrevista	<ul style="list-style-type: none"> • Solicitud de Información • Lista de Temas • Sondear razones, motivos y significados • Preguntas abiertas/ en profundidad 			<ul style="list-style-type: none"> • Guion de Entrevista 	

4.3 Instrumento de análisis

En el trabajo de levantamiento de información se identificaron dos fases:

- a. Construcción del material necesario para obtener los relatos de los alumnos, es decir, la configuración del guión de entrevista como técnica del levantamiento de la información.
- b. Realización del análisis de los datos aportados por los alumnos participantes. Este trabajo analítico se llevó a cabo vinculando lo expresado por los alumnos con los referentes objetivos del estado

4.3.1 a) Construcción del relato:

El relato se indujo bajo un guión de entrevista diseñado a partir de preguntas de *opinión/valor, planteadas al entrevistado para conocer el modo en que valoran determinadas situaciones, lo que piensan las personas sobre un tema y sus valores.* (Rodríguez, Gil, & García, 1999).

El guión de entrevista quedó estructura como se presenta a continuación:

MARCO REFERENCIAL		ENTREVISTA
Referencia Objetiva		Guion
Interpretación	Comprensión	
Geográfica	Territorio	1. ¿Qué es México? 2. ¿Cuáles son las características de México?
	Lugares supralocales	3. ¿Dónde se desarrollan los hechos que te enseña la historia? 4. ¿Por qué son importante estos lugares? 5. ¿Cuáles son los lugares históricos más importantes de México? 6. ¿Por qué son importantes estos lugares?
Iconográfica	Imágenes	7. ¿Cómo se representa México dentro de la historia? 8. ¿Por qué se representa así?
	Íconos	9. ¿Reconoces la presencia de elementos que se repiten en diferentes etapas de la historia de México?

	Símbolos	10. ¿Qué símbolos representan a México? 11. ¿Por qué surgieron estos símbolos e imágenes? 12. ¿Qué finalidad tienen estos símbolos?
Prácticas culturales	Ritos	13. ¿Qué actividades hacemos que nos identifican como mexicanos? 14. ¿Por qué las llevamos a cabo? 15. ¿Cuáles de estas actividades estudias dentro de la historia?
	Festividades Celebraciones	16. ¿Cuál es el hecho histórico más importante de México? 17. ¿Por qué sucedió este hecho? 18. ¿Por qué lo recordamos? 19. ¿Qué actividades hacemos para recordar este hecho?
Comunidad de Interés (grupo de identidad)	Grupos	20. ¿De quién nos habla la historia de México? 21. ¿Quiénes (cómo) son estos personajes de que nos habla la historia? 22. ¿Qué significa ser mexicano? 23. ¿Qué características presentan los mexicanos? 24. ¿Por qué estudiamos historia? 25. ¿De qué nos habla la historia de México? 26. ¿Por qué nos habla de esto?

Es importante reconocer que las preguntas no necesariamente fueron realizadas a los alumnos tal y como aparecen escritas en el guion diseñado, sino que en algunos casos, en el transcurso de la conversación con el entrevistado, hubo la necesidad de ajustar las mismas, obviamente manteniendo la intención de las preguntas diseñadas. Así mismo es necesario manifestar que no todas las preguntas, y las respuestas, concluyeron en información, o categorías, utilizables dentro de la investigación, por lo que algunas de estas fueron descartadas en su totalidad.

Lo que en este primer momento analicé fue la presencia de los elementos *visibles/tangibles* que permiten elaborar el reconocimiento de la nación en los connacionales. Dichos elementos, las referencias objetivas, son también llamadas piezas y mecanismos de unidad pues tienen la intención de cohesionar a la comunidad a través de su reconocimiento, apropiación y reproducción.

Para elaborar el guion de la entrevista, fue necesario detectar la presencia de referentes objetivos⁵ dentro de los contenidos de los programas de historia de México que se enseñan en la escuela. Para lo anterior se examinaron los contenidos del Programa de Estudios 2006 y, de éstos a razón del investigador, se retomaron los que mejor expusieran las referencias objetivas dentro de sus contenidos, esto significa que los contenidos disciplinares de la historia fueron contrastados con las referencias objetivas, con la finalidad de vincular ambos.

El siguiente cuadro intenta explicitar estos vínculos analíticos

⁵ Es importante recordar que la historia que se enseña en secundaria, está diseñada para transmitir los referentes objetivos a lo largo de todo su curso, a través del programa de estudios 2006. Por tal razón no existe un contenido específico que centre su función formativa en aprender determinado referente. La intención del ejercicio radicó en argumentar la existencia de las referencias objetivas dentro de los contenidos disciplinares de la historia de México en secundaria.

**HISTORIA DE MÉXICO 3° SECUNDARIA
PLAN DE ESTUDIOS 2006 SEP**

Bloque	Propósito	Contenido	Aprendizaje	Referencia Objetiva
3. De la consumación de la Independencia al inicio de la Revolución Mexicana (1821-1910)	Valoren algunos elementos culturales que favorecieron la identidad nacional.	2. ¿Qué características del México actual tuvieron su origen en el siglo XIX?	<p>Ubicar en mapas los cambios de territorios.</p> <p>Identificar las dificultades de México para convertirse en nación.</p> <p>Identificar los elementos que contribuyeron a la conformación de la identidad nacional y explicar la importancia de la soberanía nacional.</p>	Geográfica
1. Las culturas prehispánicas y la conformación de Nueva España	Reconozcan los aportes culturales prehispánicos e hispánicos, y de otros pueblos en nuestra cultura para valorar su diversidad y sus manifestaciones	1. Importancia de las civilizaciones prehispánicas en la herencia cultural de México	<p>Reunir información sobre las costumbres, las tradiciones y la vida cotidiana prehispánica y novohispánica.</p> <p>Reconocer la herencia cultural prehispánica y novohispánica.</p> <p>Distinguir características de las formas de expresión artísticas prehispánicas y novohispánicas</p>	Prácticas Culturales
4. instituciones revolucionarias y desarrollo económico (1910-1982)	Reconozcan y respeten la diversidad cultural del país y sus expresiones	1. El nacionalismo 2.6.El nacionalismo en el arte y la política revolucionaria	Identificar características del nacionalismo.	Iconográfica

<p>2. Nueva España, desde su consolidación hasta la Independencia</p>	<p>Valoren los principios de identidad, libertad y de ciudadanía como elementos que favorecen la vida democrática</p>	<p>1. La búsqueda de representatividad 2.4. El criollismo</p>	<p>Identificar aportaciones indígenas, españolas y africanas en nuestra cultura. Identificar los anhelos independentistas</p>	<p>Comunidad de Interés</p>
---	---	---	---	-----------------------------

4.3.2. b) Interpretación del relato:

La segunda etapa correspondió al estudio del contenido que los relatos ofrecieron desde la entrevista planteada a los alumnos. Para dicho análisis fue necesario reconocer, como ya hemos visto, que la construcción de la identidad nacional de los connacionales, se desarrolla a partir de dos interpretaciones previas de nación: a) por un lado la nación ilustrada, es decir, una nación sustentada en lo político y universalidad, y por el otro, b) la nación hereditaria, una nación caracterizada por sus aspectos culturales e históricos (Renaut, 1993).

El reconocimiento de la nación revolucionaria y la nación hereditaria permitió enlistar las diversas cualidades con que se atribuye a cada una de estas representaciones, estas cualidades son denominadas referencias subjetivas (Baechler, 1997). Del análisis de los relatos se pudo interpretar el tipo de identidad nacional que los estudiantes conciben, esto significa, el tipo de identificación que tiene respecto de la nación.

Como la investigación fue cualitativa, el análisis que se llevó a cabo presentó un carácter interpretativo. A este respecto observamos, por ejemplo, cuando Jesús menciona que *la historia nos enseña nuestro pasado, las guerras, las luchas donde se peleó por ser libres.*, él está expresando una comprensión *estética y colectiva*. Es decir, cuando Jesús refiere que la historia es el pasado y qué dentro de ese pasado se sucedieron hechos, evoca no sólo la cualidad empática desde lo estético, sino también la necesidad de representar, desde variados elementos, una narración, personal. Por otro lado, cuando él refiere qué dentro de ese pasado, en esas guerras, *alguien* peleó por hoy ser libres, manifiesta la existencia de un grupo que se identifica con ese mismo hecho, y que por tanto, recibe el beneficio de lo acontecido. Estas dos comprensiones pertenecen a una *nación hereditaria o romántica*.

Ahora bien, para el análisis de las respuestas arrojadas por las entrevistas, construí el siguiente cuadro a fin de poder ubicar e identificar a qué tipo de cualidad o concepto refieren los argumentos expresados por los estudiantes.

MARCO REFERENCIAL					
REFERENCIAS					
Subjetiva		Objetiva			
interpretación	Comprensión	Interpretación	Comprensión	Intención	Cualidad
Ilustrada o Revolucionaria	1. Teórica	Geográfica	<ul style="list-style-type: none"> • Territorio <ul style="list-style-type: none"> ○ Lugares supra-locales 	Describir	Distinguen la nación con frecuencia de las demás entidades geopolíticas. Proceden generalmente por suma de criterios Reconocimiento territorial y político de la nación
	2. Artificial	Comunidad de Interés	<ul style="list-style-type: none"> • Historia <ul style="list-style-type: none"> ○ Pasado • Grupos <ul style="list-style-type: none"> ○ Raza 	Construir	Se define como Ciudadano Reconoce una entidad política Relación derechos y obligaciones
	3. Cívica	Prácticas Culturales	<ul style="list-style-type: none"> • Ritos <ul style="list-style-type: none"> ○ Festividades ○ Costumbres 	Explicar	Aceptación de una forma conductual social (ciudadanía) Reconocimiento de principios universales Diferenciación de miembros por sus funciones
	4. Universal	Iconografía	<ul style="list-style-type: none"> • Imágenes <ul style="list-style-type: none"> ○ Símbolos ○ Íconos 	Definir	Los elementos presentan ideas concretas Uso político de los elementos Dinámica en los elementos (transformación)

Hereditaria o Romántica	1. Estética	Geográfica	<ul style="list-style-type: none"> • Territorio <ul style="list-style-type: none"> ○ Lugares supra-locales 	Ubicar	<p>Conformación territorial a partir de determinismos históricos y culturales</p> <p>Representación física y natural de la nación</p>
	2. Colectiva	Comunidad de Interés	<ul style="list-style-type: none"> • Historia <ul style="list-style-type: none"> ○ Pasado • Grupos <ul style="list-style-type: none"> ○ Raza 	Englobar	<p>Reconocimiento de aspectos culturales e históricos</p> <p>Proceder por filiaciones, estereotipos, arquetipos.</p>
	3. Étnica	Prácticas Culturales	<ul style="list-style-type: none"> • Ritos <ul style="list-style-type: none"> ○ Celebraciones ○ Festividades 	Uniformar	<p>Reconocer y apropiar rutinas, tradiciones, y costumbres</p> <p>Justifica hechos o personajes</p> <p>Rememoración de un hecho, de un personaje particular</p>
	4. Particular	Iconografía	<ul style="list-style-type: none"> • Imágenes <ul style="list-style-type: none"> ○ Símbolos ○ íconos 	Representar	<p>Presencia de elementos históricos</p> <p>Uso cultural de los elementos</p> <p>Interpretación Estático</p>

4.4 Contexto de la Investigación

Para la investigación el trabajo empírico reflejó la complejidad presente en los grupos escolares. Por esta razón, en la medida de lo posible, intentó retomar esa misma diversidad dentro del escenario de trabajo. Para posibilitar lo anterior fue necesario determinar dos condiciones: el campo y la muestra; sin que esto supusiera una discriminación o el acercamiento intencionado a una situación.

4.4.1 El Campo

El campo en el que se trabajó fue la Escuela Secundaria Técnica (EST) No7 "CALMECAC" con CCT 15DST0007D perteneciente a los Servicios Educativos Integrados al Estado de México (SEIEM), incorporada a la Secretaría de Educación Pública (SEP). Está ubicada en el municipio de Nezahualcóyotl, en el Estado de México, con domicilio en calle de Plateros y El Volador s/n, Colonia Metropolitana, Primera Sección, Cd. Nezahualcóyotl.

La EST No 7 CALMECAC fue inaugurada en Enero de 1967 con el nombre de Escuela Técnica y Comercial No 93 " CALMECAC " por el entonces ministro de Educación Pública Lic. Agustín Yáñez. Su existencia responde a un proyecto educativo originado por el CONESCAL, organismo dependiente de la UNESCO, con la finalidad de preparar alumnos en diversos oficios que les permitieran integrarse al campo laboral (ESCUELA SECUNDARIA TECNICA CALMECAC).

Actualmente la EST No 7 CALMECAC cuenta con una infraestructura comprendida por 17 aulas de clase, 8 talleres, 2 laboratorios de ciencias, 1 auditorio, 1 cancha de básquetbol, 2 canchas de voleibol, pista de atletismo, cancha de futbol, oficinas administrativas.

La población total estudiantil a la que atendió en el ciclo 2011-2012, periodo dentro del que se llevó a cabo la investigación, fue de 1260 alumnos, contó con un total de 83 trabajadores entre personal docente, directivo, administrativo y de apoyo. Misma población que se reparte en dos turnos: Matutino con horario de actividades que corre de 6:45 AM – 2:00 PM, trabajando con 720 alumnos y 52 de personal y Mixto con

horario de actividades de 10:40 AM – 5:40 PM, trabajando con 540 alumnos y 39 integrantes en el personal.

4.4.2 La muestra

Esta quedó integrada por lo que se denomina “alumno regular”, esto significa una población estudiantil con características que se repiten en la mayoría de los alumnos tanto en nivel escolar como en edad, ambos rasgos considerados como aceptables en el sistema educativo nacional. Cabe mencionar que el levantamiento de la información significó una dificultad importante en la medida en que los entrevistados no solamente parecían carecer de elementos formativos suficientes para expresar sus ideas sobre los hechos históricos, sino inclusive por lo general presentaban fuertes dificultades de expresión oral.

La muestra fue de 20 alumnos matriculados en la institución, del ciclo escolar 2011-2012, de situación académica regular, de ambos turnos, del tercer grado de secundaria, de ambos sexos, con un rango de edad que comprende de los 14 a los 16 años. Todos ellos residentes del Municipio de Nezahualcóyotl.

Por tanto se realizaron 20 entrevistas que tuvieron una duración media de 16:22 minutos cada una, de las cuales 10 fueron aplicadas a alumnos de sexo femenino y 10 a alumnos de sexo masculino.

4.5 Consideraciones

La enseñanza de la historia alienta la formación de la identidad nacional en los alumnos. Para examinar lo anterior se prefirió un estudio empírico, es decir, una investigación cualitativa que conllevara la interpretación de un material extraído desde el trabajo de campo.

La investigación cualitativa utilizó la narrativa como fundamento metodológico, pues esta permitió reconocer datos puros, cuestionar interpretaciones existentes, así como atisbar posibles orientaciones respecto del sentido de las cosas. La narrativa integrada a su vez por el relato y la trama favorecieron la organización de la

información, es decir los datos, en virtud de un sujeto y de la exploración de su posicionamiento, puesto que reconoce al narrador como lector y escritor de una historia.

Como se ha mencionado la narrativa se sirve del relato, es decir el narrador relata su comprensión de los acontecimientos. Para que lo anterior sucediera el relato se indujo bajo un guión de entrevista; por lo que la entrevista se utilizó como instrumento de recolección de datos: técnica en la cual una persona solicita información de otra, de manera específica se utilizó la entrevista en profundidad; puesto que en ella el entrevistador indaga una información determinada de un problema específico.

El guión de entrevista se elaboró a partir de la ubicación de los *referentes objetivos* dentro del plan de estudios de historia para educación secundaria 2006; de esta forma se desprendió de una referencia objetiva (referencia geográfica) su comprensión (territorio, lugares supralocales) y se vinculó a unas preguntas específicas que permitieran detectarla en los alumnos

Esta investigación fue realizada en la Escuela Secundaria Técnica No 7 "CALMECAC". Ubicada en el municipio de Nezahualcóyotl, Estado de México. La muestra requerida consistió de un grupo de estudiantes matriculados en dicha institución; quedando integrada por 20 jóvenes de ambos sexos de entre 14 a 16 años de edad.

CAPITULO 5.

En este capítulo se presentan los datos arrojados por la investigación así como el tratamiento que estos conllevaron. El interés prioritario se inclina en comprobar la existencia de referentes objetivos desprendidos del conocimiento histórico escolar. En un segundo momento se analiza la manera en que la noción de nación se interioriza en los estudiantes.

Para trabajar el cúmulo de información recolectada, se hizo el registro de la presencia de las referencias objetivas en los alumnos. Esto requirió de interpretar individualmente cada una de las cuatro referencias señaladas del Estado nación, a saber, *referencia geográfica*, *referencia iconográfica*, *prácticas culturales* así como *comunidad de interés*. Es decir, se retomó el supuesto teórico y, contrastando la información expuesta, se examinó su contenido lo que nos arrojó la representación de dichos referentes.

En un segundo momento la información recuperada se interpretó, apoyándose del *material de análisis del relato*, lo que implicó primero, detectar las representaciones que conllevan ciertas referencias, después, identificar su comprensión, posteriormente la intención que incorpora cada una de ellas y, por último, la cualidad que se les atribuyen a las mismas. A continuación se detalla esto:

FORMAS DEFINIDORAS DE LA IDENTIDAD NACIONAL DE LOS ALUMNOS DE SECUNDARIA.

5.1. Referencias objetivas

La investigación expone que la construcción de la identidad nacional se fundamenta a través de *ciertos elementos* bajo los que se reconocen y de los que se apropian los connacionales. La misma identidad, por tanto, no se refiere a la *idea* general de un país, sino a los rasgos bajo la que se concibe esa misma idea, es decir, las referencias objetivas; estas develan los puntos que sostienen, en los connacionales, la nación.

Es por ello que, históricamente, la identidad nacional se configura dentro del individuo a partir de los elementos que el Estado diseña, pues estos, posibilitan la apropiación y cohesión de un grupo identitario determinado bajo determinadas características. Baechler (1993) denomina a estos elementos referencias objetivas, a saber, las piezas y los mecanismos que originan la cohesión respecto de la nación en los connacionales, al configurar el carácter tangible de la misma, lo que quiere decir que no sólo permite la comunión entre los miembros de una nación, sino que devela la misma.

Las referencias objetivas constituyen el marco referencial del Estado, es decir, el cúmulo de elementos que caracterizan, o intentan caracterizar, a dicha estructura. El marco referencial es importante pues permite reconocer qué contenidos están aprendiendo los alumnos, pero sobre todo bajo cual intención se están afianzando los conocimientos de la historia de México en los estudiantes.

A este respecto es menester reconocer que la configuración de la identidad nacional es multifactorial, lo que indiscutiblemente explicita otros factores en su construcción, desde otras epistemologías. En todo caso lo que a continuación se expone sería un agregado fundamental en la comprensión de la configuración de la identidad nacional en los alumnos a través de la historia de México, es decir, lo que en última instancia están aprendiendo los estudiantes en sus clases de historia.

Las referencias objetivas presentes dentro de los planes de estudio de historia 2006, y percibidas dentro de los relatos de los alumnos, son las siguientes

- Referencia Geográfica
- Referencia Iconográfica
- Prácticas culturales
- Comunidad de interés

A continuación se analizan los elementos, es decir, las referencias objetivas que los alumnos exponen en sus relatos. Es importante aclarar que estos elementos se aprenden desde la enseñanza de la historia de México a través de los contenidos disciplinares que el mismo plan de estudios dictamina.

5.1.1 Referencia geografía.

La nación es un lugar

Como lo refiere Hobsbawm (1992) en la construcción de la nación es necesaria la presencia de elementos supralocales, es decir, lugares físicos que van más allá de los espacios geográficos donde los sujetos pasan la mayor parte de sus vidas. Estos "lugares" -no siempre conocidos- se vuelven representativos de diversas poblaciones al ponerse por encima de los espacios habituales, lindando con ello factores de importancia histórica o cultural, eliminando con esto las diferencias existentes de grupo, así como otorgando un lugar de reconocimiento en común.

En este caso la concepción que se tiene sobre dichos lugares intenta responder la misma noción que se tiene sobre la nación –que se conoce-. Así para algunos de los estudiantes cuando se les cuestiona ¿Dónde se desarrollaron los hechos que estudian de historia?, la respuesta se construye desde dos posibilidades:

Alinne: (La historia) ocurre en todo México,

Lizeth: (La historia) se desarrolla en diferentes partes del país.

De primera instancia estas respuestas parecieran tener la misma intención, pero exponen una problemática de mayor alcance. A decir de Alinne un hecho histórico permea la totalidad de la nación, pese a que hubo localidades, dentro del contexto histórico, para las que el mismo hecho pasó desapercibido o no fue considerado de una importancia mayor. Por el otro lado Lizeth refiere que aunque un hecho histórico haya ocurrido en determinado lugar la importancia suscitada ahí amerita el reconocimiento y valoración de este por parte de toda la comunidad. Las dos posibilidades de reconocer los acontecimientos de la historia, *en todos lados y en algunas partes*, revela el esfuerzo del connacional por homogenizar su nación, dice Baechler (1997), volver coherente a la comunidad, pero, al mismo tiempo, la discriminación existente dentro del racionamiento del individuo.

En todo caso los argumentos permiten observar que la historia logra, a través de un hecho particular –en independencia del tiempo, del espacio y del resultado del

mismo- el reconocimiento de su país, es decir, ubicar a los connacionales dentro de un referente geográfico. Este aprendizaje podría ser considerado el paradigma de la comprensión geo-histórica en la enseñanza de la historia desde el Estado, pues los alumnos aprehenden espacios particulares que, al expandirse en un ejercicio mental, permiten situar territorialmente a la nación

Al cuestionar a los alumnos ¿Por qué son importantes dichos lugares?, Roberto dice:

Roberto Carlos: Son importantes (estos lugares donde ocurrió la historia) porque ahí hubo un hecho histórico, ahí pasó algo... porque aquí fue nuestra independencia.

Esta respuesta permite demostrar por qué la primera idea de nación que los alumnos construyen se consolida desde un referente geográfico, esto debido a que dicho espacio se presenta como un escenario vigente, es decir existe y se tiene vestigio de él. Como lo menciona Roberto Carlos, los lugares son importantes no sólo porque están sino porque *ahí paso algo*, de esta manera estos espacios presentan las características de resguardar y transmitir determinado suceso, pero sobre todo la trascendencia del mismo.

La vinculación elaborada por los alumnos de los lugares importantes de la historia de México, y en todo caso de su valoración, surge desde una característica histórica no siempre reflexionada, más bien aprendida. Esto significa, que los espacios geográficos son importantes en virtud de ser un escenario donde se desarrolló un suceso pasado; los connacionales por un lado asumen que dicho suceso es constitutivo de la nación, y por el otro, que si bien no fueron partícipes en el desarrollo de este, son *herederos* de su legado.

En los estudiantes existen ideas generales sobre aquellos lugares importantes dentro de la historia de México, pero aun así, resaltan ciertas zonas que han adquirido un peso mayor en el reconocimiento geo-histórico del país. Esto expone que durante la construcción de la identidad nacional, en los estudiantes, es necesaria la *noción* de un espacio histórico, *la historia se desarrolla en México, porque es la historia de México*

pero que también requieren de la ubicación específica de dichos acontecimientos, a decir de su existencia, esto es, cuando a los estudiantes se les cuestionó sobre ¿Cuáles son los lugares históricos más importantes de México? estos espacios se develan desde dos comprensiones; pudiendo ser o sumamente específicos o un poco más generales.

Beatriz: mmm, yo digo que El Castillo de Chapultepec, porque ahí pasaron cosas muy importantes para nosotros, ahí vivieron los presidentes de México.

Oscar: Pues, yo creo que para mí sería Yucatán porque de ahí surgieron las civilizaciones indígenas que hasta nuestros días siguen viven en México.

La especificación de ciertos lugares, como en estos casos, sucede porque el territorio está valorado por su carácter histórico –como se ha mencionado- pero también por su carácter cultural, pues se sabe que ahí ocurrió algo, y eso que transcurrió mantiene o representa ciertas cosas que identifican al alumno en lo práctico, dentro de su cotidianidad, o incluso en lo teórico, es decir del conocimiento del pasado, lo que significa que estos lugares representan un legado que adquiere importancia en la medida en que los estudiantes lo asumen, lo adoptan y lo reproducen.

Los connacionales delegan características a los lugares donde consideran han sucedido hechos importantes para la nación, pero también para ellos, de esta forman existe una aceptación general del lugar no sólo como sobresaliente en la historia y en el contexto social al cual pertenece el alumno, sino sobre todo porque ese lugar se configura desde un reconocimiento mutuo. De esta manera, en los ejemplos anteriores, se puede leer que en edificio que menciona Beatriz se recuerda desde una lectura *heroica por la defensa del castillo de Chapultepec*, dice Guillermo, y el caso de Oscar, *como la cuna de la civilización Maya*, a decir de Alejandro.

Aunque sea un elemento valioso sin duda la evocación de lugares nacionales no sorprende como elemento nuevo, lo interesante aquí radica en reconocer aquello que hace que los sujetos asuman estos espacios como propios y les linden una carga

identitaria densa. Pues a decir de los ejemplos anteriores ninguno de los alumnos ha visitado la totalidad del país e incluso presentan errores históricos en sus relatos, pero se asumen como lugares reconocidos y constitutivos de la nación.

En este caso parece que los estudiantes conciben la importancia de estos escenarios a partir de "trascendencia" histórica de los mismos, dentro la nación– pues se es valioso en la medida en que el lugar es anterior a la misma existencia- y este presenta características históricas y culturales que hoy se reconocen. Así comentan los alumnos:

Lizeth: Porque en determinado momento fueron personas importantes, o personas que nosotros consideramos ahora importantes, las que vivieron ahí, o estuvieron en ese lugar en determinado momento, y que a lo mejor cuando estuvieron ahí o pasaron, hicieron algo que es importante para nosotros hoy.

Otra característica observable en los estudiantes al momento de expresar referentes geográficas sobre su nación, radica en que estos lugares constituyen una concepción previo en el contexto connacional, esto significa que los espacios se desprenden de un papel elaborado a través del tiempo –quizá por la escuela o el Estado-, en donde su aceptación atraviesa la legitimidad que otorga su antigüedad. La idea geográfica de los alumnos se construye más allá del hecho histórico suscitado en sí. Esto menciona Jorge:

Jorge: Es importante porque ahí pasó la lucha del Castillo de Chapultepec, porque ahí paso una historia de México. Así me lo dijo la maestra..., cuando fuimos al castillo así decía ahí.

La identidad nacional que se construye en los estudiantes necesita de esta referencia objetiva, es decir, del reconocimiento de ciertos espacios, información geográfica, pues al dotar a la nación de espacialidad, al concederle un área específica, se permite no solo afirmar la existencia de la misma, sino también verla. De esta forma

la investigación concluye en tres piezas bajo las cuales se configura esta primera referencia. Los "lugares" que apoyan en la construcción de la identidad nacional en los alumnos son:

- Edificios y Monumentos
- Zonas Arqueológicas
- Regiones geográficas

Veamos al detalle algunas de estas formas.

- Edificios y Monumentos

Estos son construcciones elaboradas en determinada etapa de la historia del país y que hoy día se mantienen en pie, consolidándose como representantes de un periodo histórico. Son los elementos más recurrentes bajo los cuales los alumnos de secundaria se identifican, esto es, qué a través de la historia enseñada en la escuela han elaborado un reconocimiento histórico y cultural de estos sitios. A dicho espacios se les designan el desarrollo de un hecho histórico particular que marca el tránsito de la nación. De esta variante se desprenden por lo menos 8 lugares de anclaje de los que el Castillo de Chapultepec y el Monumento a la Revolución encabezan la lista, seguidos por la alhóndiga de Granaditas, el Ángel de la Independencia, la Hacienda de Chinameca, el zócalo de la ciudad de México, el centro histórico de la ciudad de México y el Museo Nacional de Antropología e Historia.

Juan Antonio: El Castillo de Chapultepec; las instalaciones donde estuvo establecido Porfirio Díaz, donde se hicieron los actos revolucionarios.

Michel Ángelo: El Castillo de Chapultepec fue ahí donde los niños héroes participaron en la guerra

- Zonas Arqueológicas

Son representaciones geográficas para los jóvenes pues definen áreas amplias del territorio. En ellas, mencionan los alumnos, se desarrolló todo periodo histórico, social y cultural del país. Las zonas arqueológicas cumplen una doble función ya que marcan al mismo tiempo la génesis de la Nación mexicana. Dentro de ellas sobresalen, en orden de importancia, las ciudades prehispánicas de Teotihuacán, Tenochtitlán y Chichén Itzá.

Clara Alejandra: Las ruinas, porque ahí es donde podría empezarse hablar de la historia de México, de cómo empezaba México y como los aztecas y todas nuestras culturas indígenas empezaban a surgir.

Guillermo: Pues yo digo que Chichén Itzá, ahí es donde estuvieron los Mayas, todo lo de Yucatán y Chiapas

- Región Geográfica

Implica la vinculación de un proceso histórico con una zona territorial del país. Es quizás la variante más importante porque difumina la barrera entre lo local (regional) y lo nacional, convirtiendo de esta forma una problemática específica en un tema de carácter general. En esta descripción se reconocen por lo menos 7 estados de la república mexicana, mismos que presentan una carga importante dentro de los planes de estudio de historia México. Los Estado enunciados son Guanajuato, El Distrito Federal (La ciudad de México), México, Chiapas, Yucatán, Puebla, Oaxaca y Veracruz

Roberto (15): Guanajuato porque marcó el inicio de la independencia

Roberto Carlos (14): La ciudad de México, porque es el centro de la república, ahí donde llegaron los españoles.

Sin duda alguna los espacios geográficos se mantienen como elementos de primer orden a la hora de construir la identidad nacional de los alumnos, pues son un ancla muy poderosa bajo la cual se yergue la nación. Esto sucede porque el proceso

de identificarse con la nación consiste en reconocer la existencia de la misma, es decir, ubicarla.

Así mismo parece que la presencia de estos lugares está vinculada mayoritariamente con su papel histórico, pues se reconocen aquellas zonas en las que se han desarrollado coyunturas trascendentes, generalmente batallas, y por lo que muchas de ellas se interpretan desde una lectura heroica. De la misma manera las referencias geográficas que los alumnos manifiestan se describen con características culturales, pues estos lugares se vuelven escenarios que preservan y reproducen elementos, los cuales, se reconocen como propios dentro de la prácticas cotidianas, pero no solamente dentro de ellas, son espacios que guardan el pasado, es decir la historia de la nación, el bagaje cultural de la definición connacional.

5.1.2. Referencia iconográfica

Ver lo que no se puede ver.

Hobsbawm (1992) menciona que los iconos son una combinación poderosa para cohesionar comunidades en tanto se convierten en métodos bajo los cuales se puede imaginar lo inimaginable. Así la iconografía nacional adquiere importancia al representar una idea, adoptada por los connacionales, en cuya imagen se logra *ver* pero sobre todo *leer* la nación, pues, las representaciones forman su "rostro"; explicitan el sentido que se desea forma de la nación. Las imágenes son compartidas y se configuran a través de prácticas, palabras, rituales, signos, símbolos, iconos, siempre y cuando se identifiquen con territorios suficientemente extensos.

Los símbolos, los iconos, se consolidan como canales indispensables en la construcción y fomento de la identidad nacional en los alumnos. Investigaciones como las de Florescano de 2006, afirman que su producción es resultado no sólo de un contexto histórico, cultural y geográfico, sino también representan un factor ideológico dominante que transmite ciertos intereses, ideas, valoraciones, respecto de la nación.

Dentro del grupo de alumnos se observa que las imágenes adquieren importancia en tanto se convierten en un elemento representativo que los encausa con un grupo o ideología, pues al apropiarse de ellas, bajo el lenguaje pictórico, esto es, de

colores, de señas, de posturas, etc., permiten comunicarles *algo*, una intención de significado en ellos. En muchos casos la información que desprenden estas figuras está vinculada a la concreción de un pensamiento futuro de *ser* de la nación, así como de una visión idealizada de la misma en el presente.

Cuando a los estudiantes se les cuestiona ¿por qué existen (están presentes) símbolos e imágenes dentro de la historia de México?, nos responden:

Adrián: Creo que para representar al país, para que supieran que era México y distinguirlo de los demás

Daniela: Para que nuestro país tenga una representación, que tenga como ser conocido, ser reconocido en todo el mundo.

De primera instancia las respuestas de los alumnos no parecen tener una intención clara sobre la función y la información que transmiten las imágenes. De hecho su valor está supeditado al representación de una idea entre no connacionales. Por lo que en la interpretación de los estudiantes estas imágenes permiten identificarse de otras nacionalidades, es decir, de otros grupos ajenos a ellos.

Es importante reconocer que las imágenes conllevan esta doble función, por un lado transmiten información a los *otros* que no pertenecen al grupo al mismo tiempo que a los integrantes de este. El elemento que se recupera en la construcción de la identidad nacional a partir de las imágenes -en un mundo de connacionales- tiene que ver por tanto con la función que ellas desempeñan en su aspecto social, en el que el lenguaje que ocupan está destinado a formar a los connacionales, proporcionar una idea de nación y de su función dentro de ella, lo que quiere decir que los alumnos aprenden a través de la iconografía una concepto sobre México y lo mexicano

A este respecto cuando se les pregunta ¿por qué se crearon estos símbolos e imágenes?, ellos contestan:

Teresa: Para representarnos como mexicanos. Todos los ciudadanos que vivimos... todas las personas que vivimos aquí en México que sepamos quienes somos

Roberto: Para recordar quiénes somos y que no se nos olvide a pesar del lugar en el que estemos, que nos sintamos orgullos de donde somos, de México

Teresa y Roberto permiten observar que la formación nacional que la iconografía trasmite es un constructo definido previamente, en un escenario político-pragmático, el cual ellos aprenden con posterioridad dentro de la escuela. Para muchos connacionales, en esta posibilidad, la nación es una idea acabada y estática, porque abarca a toda la comunidad, la homogenizada, representando con ellos las características de sus habitantes. En el caso de lo mexicano, eso que perciben en las imágenes de su nación, los estudiantes conciben el papel como un elemento natural de habitar o haber nacido allí, lo que significa que no sólo esperan que los cuadros les enseñen sobre su nación, sino que, al parecer, esa es la única función posible de aquellas.

Pese a esto los alumnos difieren marcadamente entre la presencia de las imágenes y su función cotidiana. Pues la primera reflexión consiste en una explicación histórica y la segunda refiere a una utilidad menos pragmática pero si más personal. A decir de esto cuando se les pregunta ¿Qué función tienen las imágenes y símbolos?, las respuestas son las siguientes:

Alinee: Yo pienso que (la función de las imágenes) es la manera de representar una unión de México, de los mexicanos

Clara Alejandra: Identificarse. Por ejemplo el escudo fue por una leyenda Azteca, ahí se creó nuestra primera identidad. El himno fue nada más para que tuviéramos nosotros una canción que hablara de México, una canción que identificara como fue la historia de México y entre nosotros.

La comprensión que los alumnos elaboran sobre la función de los elementos iconográficos está ligada con el valor identitario de los mismo, pues a través de ellos un grupo se reconoce, lo que conlleva a generar cohesión social entorno a éste. Esta simbología se diseña desde un carácter oficial también llamado patrio, es decir, son

elementos que además de históricos, pues contienen cierta información pasada sobre la nación, son ampliamente reconocidos y aceptados dentro de un contexto sociocultural tanto estatal como popular, devenidos de un acontecimiento generalmente heroico, porque no sólo transmiten lo que fue sino intentan vincular una idea de lo que será, esto es, son las conclusiones de la idea de nación y de connacional.

Para esta segunda referencia objetiva la bandera se presenta como el icono más común en la construcción de la identidad nacional de los jóvenes, seguida por el Escudo Nación y el Himno Nacional Mexicano.

Clara Alejandra: Sería lo que es los símbolos patrios: el escudo, el himno y la bandera.

Alinee: La bandera porque siempre ha sido un estandarte, desde los inicio lo tomaban como estandarte hasta ahora

Es interesante observar que la bandera se posiciona como el elemento iconográfico de mayor importancia en la construcción identitaria de los estudiantes, pues, se considera una imagen natural de la nación, permaneciendo a través del tiempo, propiedad que otorga su legitimidad, reconocimiento y apropiación. Esto significa que las imágenes adquieren valor, es decir logran transmitir el qué, la nación, y el quien, los connacionales, desde una característica trascendente, pues no sólo han comunicado una explicación en el tiempo a los que en ella cohabitan, sino que también dentro de la misma los connacionales configuran su vida, formando parte al mismo tiempo de su país.

Jesús: Pues... la bandera porque en determinado momento ha ido cambiando, la han modificado muchas veces pero siempre ha estado, y seguirá en la historia... porque nos representa

La iconografía nacional que los estudiantes perciben se vincula con una idea más cercana a su contexto educativo, es decir, mantiene un carácter escolar al igual

que un carácter familiar, pues su aprendizaje se da en la escuela como algo escolar, consecuente con ciertas ceremonias.

Empero dentro de esta concreción los alumnos elaboran una valoración particular que se aleja aparentemente del Estado. Debido a la comprensión de las imágenes a partir de este contexto, al apropiárselas, estas se ven como elementos necesarios de la nación, concebidas en el seno del pueblo, porque en general representan los intereses de la comunidad.

Se reconoce que la iconografía nacional es una referencia que adquiere relevancia en el momento en el que logra consolidarse dentro del pensamiento de los alumnos, para lo que no es necesaria su explicación, por lo que es una construcción previa y legitimada. Se considera que estas representaciones transmiten cierta información sobre la nación y los connacionales. Esta referencia objetiva está cargada de una fuerte valoración histórica, es decir qué, la iconografía adquiere legitimidad en cuanto se construye desde el pasado y lo trasmite. Otra característica importante radica en la comprensión popular que de ellas se hace, pues son apropiaciones tan densas que indistintamente, se cree, reflejan a la población mayoritaria de la nación. A decir de los alumnos son elementos trascendentes pues configuran un pasado que los connacionales reconocen como propio. Es decir qué la iconografía nacional permite transmitir información sobre la nación y el connacional, a través de su lenguaje histórico, popular y trascendente.

5.1.3. Prácticas culturales.

Cómo se vive la nación

Morín (1993) nos dice que la nación es una estructura de naturaleza social, es decir, es una sociedad en construcción, una comunidad en torno a la cual se reconocen y se agrupan los miembros de ésta, a través de diversas prácticas socio-culturales. Las prácticas surgen como consecuencia de la movilidad social, esto es, de la interacción de sus miembros al cubrir necesidades o responder a cuestiones de índole cultural, religiosa, económica, etc.

Las prácticas son importantes no sólo porque representan la interacción social de la comunidad sino porque también permiten observar el tipo de nación que los connacionales creen tener desde el lugar en donde habitan. Ellas se configuran para concretar la aceptación de la nación, es decir, se espera que en su reproducción las personas adquieran o consoliden un sentido de pertenencia.

En este tipo de manifestaciones se puede reconocer la presencia de aquellos elementos que las conforman pero también el grado de identificación que los connacionales desarrollan en su elaboración. Ellas son reproducidas por los connacionales, en todo caso, son una mezcla sincrética no sólo en cuanto a su forma, sino también en cuanto a su contenido, por ello el Estado social de Morín (1993) se define como una trabazón íntima de sustancias diversas reunidas y articuladas desde elementos culturales e históricos, con un enfoque mítico, o incluso mesiánico y religioso.

Estas prácticas pueden ser festividades o competencias periódicas que reúnen a diversos grupos, así como los llamados honores a la bandera, las efemérides escolares, etc. De tal suerte que se convierten a su vez en un método para establecer una comunión social por medio de su práctica común y el sentimiento que las mismas configuran entre sus participantes.

En el caso de la escuela es el Estado quien crea –impone – las prácticas socio-culturales que posteriormente reproducen los alumnos, por lo que muchas de estas se ven relacionadas con la clase de historia o con acciones de carácter cívico, es por ello que son actividades cívico-históricas.

Para poder comprender que significan las prácticas cívico-históricas que los alumnos reproducen desde la historia que se les enseña, se debe reconocer el origen de las mismas, por lo que se cuestionó a los estudiantes ¿Cómo recuerdan estos hechos de que nos habla la historia?, después de haber elaborado un primer reconocimiento sobre los temas históricos más importantes de México

Adrián: Para mí son hechos históricos, el día en que México salió adelante, el día que México hizo esto.

Juan Antonio: Pues se recuerdan con el pasado de México, como poco a poco fue cambiando México hasta hoy.

Esta primera respuesta expone la necesidad de reconocer la existencia de un tipo de nación apropiada en los alumnos, en donde México se configura como un personaje que adquiere cualidades. A decir de esto, el estudio de la historia es una comprensión personalista y evolucionista, es decir, se aprende desde un personaje o un grupo de intereses que, indistintamente, luchan por un fin común, en la que los hechos históricos son importantes *per se* dé su función. De esta manera se debe cuestionar a los estudiantes ¿Por qué es necesario recordar estos hechos con actividades y celebraciones?

Alinee: Pues porque gracias a ellos nosotros somos libres y todos tenemos la misma igualdad, las mismas oportunidades de sobresalir, no como antes.

Lizeth: Pues porque son hechos que han pasado así, de generación tras generación. Son importantes porque muchos de ellos, como ya te había dicho, nos dieron libertades, nos dieron otros privilegios que antes no se tenían y fue por eso que a lo mejor muchas personas lucharon, para que nosotros viviéramos mejor.

Desde la escuela, a través de la información histórica, se reproducen ciertas prácticas que están enmarcada dentro de un campo cívico-históricas; vinculadas a un hecho particular, es decir, qué su valoración surge desde el pasado de la nación. En este caso los hechos se configuran de tal forma que aparecen reconocidos por cualidades universales como la libertad y la igualdad, por lo que las actividades que se desarrollan de estos hechos son legitimados, al mismo tiempo que se legitiman ellos.

En la escuela dichas prácticas están mayormente sujetas a las celebraciones históricas, es decir, la celebración consiste en recordar el pasado importante de la nación como las batallas, las guerras, las luchas, al igual que las personas que en ellas

intervinieron, los héroes. Estas se desarrollan bajo un hecho concreto suscrito a una fecha particular, característica que consolida su carácter solemne.

Es importante reconocer que los alumnos no recuerda completamente la información histórica de las que se articulan las practicas desarrolladas en la escuela y, entonces, se observa en ello su verdadera valor; la capacidad de referir una idea, bajo un juicio particular. Las prácticas históricas que configuran la identidad de los jóvenes se articulan en cuatro sucesos de la historia de la nación mexicana, estos son:

- *La Independencia de México.* El 15 de Septiembre
- *La Revolución Mexicana.* El 20 de Noviembre
- *La Batalla de Puebla.* El 5 de mayo
- *El día de la bandera.* El 24 de Febrero

Se puede apreciar que las fechas enunciadas por los alumnos permiten leer que las celebraciones históricas no se configuran de cualquier representación pasada, sino que son entendidas como momentos relevantes de la nación; por lo menos en este caso, esas fechas representan tal intención, es decir, sucesos que fundamentan la nación mexicana a decir de los estudiantes.

Así el 15 de Septiembre, *la independencia de México*, es reconocida como la mayor celebración histórica para los alumnos, al ser considerada en una imagen romántica el día en que surgió México, se convierte en el escenario en donde el connacional adquieren no solo por primera vez libertad o autonomía, sino que al ser nombrado, a decir de Ricoeur, obtiene existencia.

Jesús: El hecho histórico más importante es la independencia, porque fue cuando los mexicanos nos hicimos libres de los españoles.

Roberto: La independencia... yo creo que planearon ese movimiento para que los españoles supieran que nosotros también teníamos voz y que fuéramos respetados.

La disposición de reconocer como propias las referencias objetivas podría revelar porque no se necesita una explicación concreta sobre lo que son estas, se entienden naturales de la nación y en el connacional, puesto que su función es la de identificarlo.

Las celebraciones históricas son por tanto festividades, que logran, a través de sentimientos, cohesionar a la comunidad en torno de la nación. El Estado se apropia no sólo de las fechas, esto es, de las diversas prácticas festivas, sino sobre todo de los *sentimientos* que articulan en los connacionales, por lo que adquieren un carácter oficial, así se convierten en responsabilidad de la institución educativa.

Los alumnos las recuerdan como una conmemoración que se desarrolla en torno a un homenaje en el centro de la plaza escolar, en donde el *director* al igual que algunos profesores dirigen el acto, mientras se presentan algunos cuadros artísticos como parte de la programación.

Daniela. Se celebra solamente en las escuelas, la escuela hace un homenaje para recordar lo que sucedió, se hacen honores a la bandera, se pone el periódico mural.

Jessica Raquel. Se celebra aquí en la escuela, se hace un homenaje, hacen los honores a la bandera, se cantan los himnos, también hacen bailables de México y se adorna la plaza con la bandera.

Parte importante de la configuración de las celebraciones como elemento identitario corresponde a su cualidad homogénea, es decir, que su reproducción se considera similar en todos los casos a lo largo de las escuelas del país. Es importante observar que en algunos momentos los alumnos son partícipes en actos tan comunes como los honores a la bandera, pero no todos se asumen como tales, sino que guardan distancia y se reconocen solo como observadores de dichas prácticas cívico-históricas.

Pese a ese escenario en los alumnos manifiestan una aceptación general respecto de las celebraciones que se desarrollan en la escuela, pues como dice Beatriz lo importante de ellas es continuar no solo con su reproducción sino también con el mensaje que desprenden:

Beatriz: El festejo (que se hace en la escuela) intenta retomar lo que pasó, ver como el pueblo se unió, por una sola persona... es como una historia de sobre salir... es una buena situación a seguir.

Las prácticas socio-culturales que permiten construir la identidad en los connacionales son celebraciones históricas de carácter cívico, pues se configuran en un pasado y se reproducen en la escuela. Estas son festividades oficiales que intentan desarrollar un sentimiento de pertenencia, articulándose en torno a un homenaje en el que los alumnos sean partícipes, aunque generalmente sólo se reconoce como observadores.

5.1.4. Comunidad de interés

El "Nosotros"

Hobsbawm (1992) menciona que en la construcción de la nación fue necesario articular una comunidad de interés, es decir, la unión de individuos en torno de un objetivo, función o provecho. Baechler (1993) comenta que la nación en su carácter social necesitó fortificar y consolidar la cohesión y la coherencia del conjunto que se constituía. Para dicha tarea se recurrió a la invención de un grupo de pertenencia ubicado dentro del pasado, pues a decir de Anderson (1993) las naciones se conceden generalmente como Estados " nuevos " pero " históricos ", con un pasado inmemorial, y con un futuro ilimitado.

Dentro de los estudios de la historia la comunidad de interés se representa por el grupo mayoritario, o hegemónico, que conforma a la nación. Se debe recordar que parte importante de los contenidos disciplinares de la asignatura están diseñados con la intención de transmitir y cohesionar a la sociedad a través de la continuidad de ciertos colectivos, a decir de los prehispánicos, mestizos, criollos, liberales, etc., es decir, de la filiación de los connacionales con una población legitimada de la cual se apropian y con la que se reconocen. De esta manera, a través de estos grupos, se delinea el pasado de la nación, pero lo más importante, por igual el del connacional.

Cuando se lleva acabo el análisis en los alumnos para observar si reconocen un grupo de pertenencia en la historia, se presenta una idea general sobre cuál es el significado que la historia les transmite de su país, de *lo que esta historia les habla*. Posiblemente en los alumnos no existe la problemática a este respecto, es decir, el reconocimiento de un grupo de pertenencia, grupo identitario, pues asumen que la historia que se les enseñan solo puede transmitir contenidos en un solo enfoque, el de México, y que luego entonces habla de los mexicanos.

Aun así esta primera cuestión permite identificar tanto el significado que los alumnos otorgan a la asignatura como también observar la identificación que los estudiantes hacen de la nación:

Alinee: Pues yo creo que habla de nuestro pasado, de una superación, de un pueblo que trata de unirse para salir adelante siempre.

Roberto Carlos: Pues habla de nuestras raíces, de dónde venimos y como fue evolucionando nuestra cultura hasta ahorita

Lizeth: Pues hasta donde yo entiendo nos cuenta los hechos que pasaron en determinado momento y que ahora son hechos que nosotros los recordamos ahora, porque ya tenemos más libertades, más cosas.

Oscar: Pues habla de héroes mexicanos que lucharon por la patria, que siempre tuvieron obstáculos para lograr sus objetivos y que algunos personajes eran buenos y otros malos

Se puede ver que la historia que aprenden los estudiantes se desprende de una narrativa cronología, en el sentido evolutivo, y se refiere a un grupo socio-histórico particular que se asume como propio y válido, legitimado. Para reconocer la presencia de este grupo los alumnos elaboran una explicación de esta historia a través de los contenidos disciplinares que ellos observan en la misma. Así se reconocen por lo menos cuatro *tipos* de historia:

- Historia de los hechos
- Historia cronológica

- Historia de nosotros
- Historia de los personajes

- La historia de los Hechos

Se presenta como la concepción más común en los alumnos. Dentro de ella la importancia consiste en el aprendizaje de los diferentes sucesos pasados que permitieron construir la nación, es decir, de las batallas, de las luchas, etc. Para configurar esta representación los estudiantes consideran importante reconocer las fechas en las que ocurrieron esos sucesos, al igual que ubicarlos dentro de la geografía nacional.

Eduardo (15): La historia habla de los hechos, de los años y los conflictos, de las guerras..., como la revolución mexicana y la independencia en Guanajuato.

- La historia Cronológica

En el análisis de los relatos elaborados por los alumnos se aprecia claramente qué para muchos de ellos la historia trata sobre la evolución de México, es decir, qué les permite observar el transcurso en el tiempo de la nación. Para esto se sirve de la identificación de sus orígenes y los configuran hasta la actualidad. En ella se reconocen diversas etapas, costumbres, regiones, etc.

La identificación de la comunidad con la nación, en esta clase de historia, parece surgir con la rememoración de un pasado inmemorial, pero valioso, y la proyección de un futuro posible, pero continuo.

Daniela: La historia habla de cómo fue cambiando el país, de cómo fue la evolución de la historia de México con los Aztecas, en la colonia, en la revolución hasta ahorita, de todos los sucesos que pasaron en el país, no solo del país, también de otros países que tuvieron que ver con los sucesos de México

Carlos: La historia habla de nuestros orígenes, de dónde venimos y como hemos mejorado nuestra cultura hasta ahorita. Pues muchas cosas siguen desde que los Mayas. Todavía nosotros tenemos costumbre de ellos, también como de los españoles que vinieron a conquistar México.

- La historia de Nosotros

En este tipo de historia existe una representación del *nosotros*, es decir qué ella no habla de la nación, sino de un grupo histórico con el que se reconocen y del que forman parte los alumnos, compartiendo no sólo el pasado sino también las causas que motivaron los sucesos en dicho pasado, al igual que algunos elementos culturales, pues se consideran sucesores, descendientes o han apropiado valores que los identifica, como la libertad o costumbres tales como el *día de muertos*.

Esta concepción se presenta con regularidad sin una reflexión consciente del *nosotros*, pero es una de las concreciones más importantes al legitimar la existencia de la nación, legando e incorporando en cada connacional *una pequeña* porción de la misma, lo que significa que cada connacional es a la vez la nación en sí.

Teresa: Pues la historia que nos enseñan en la escuela habla de nosotros, de lo que hicieron antes para que hoy fuéramos libres. De cómo se luchó antes para que hoy México fuera mejor.

Juan Carlos: La historia nos enseña de nuestros antepasados, de cómo eran, que ritos tenían, que comían, como vestían, y que hoy seguimos teniendo nosotros como el día de muertos.

- La historia de Los Personajes

Para un grupo de alumnos la historia que se les enseña en la escuela versa sobre cierto individuos que actuaron en el desarrollo de los hechos históricos que estudian.

Estos personajes son representantes de los sucesos más importantes de la nación, por lo que su comprensión se elabora bajo una perspectiva idealista y heroica. Así son recordados como los líderes de los hechos y responsables de las

transformaciones de México, con características y cualidades virtuosas que los vuelven honorables.

Michel Ángelo (15) La historia de México sólo nos habla de los personajes más importantes, de Miguel Hidalgo, de los Niños Héroe, de nuestros antiguos presidentes, de los héroes y de muchas otras personas más.

Jesús: La historia habla de los héroes que lucharon por un mejor México, que a veces tenían que luchar contra muchos por alcanzar sus metas, como Miguel Hidalgo, José María Morelos, de Emiliano Zapata, de los niños Héroe, de Porfirio Díaz.

El esbozo elaborado permite identificar la vinculación que existe de la enseñanza de la historia con la construcción de la identidad nacional en los alumnos, al plasmar juicios sobre la utilidad de la asignatura. Dentro de estas se narra una nación ascendente forjada desde los hechos históricos y los personajes, que en cualquier caso, habla de *nosotros*, es decir de un grupo que se legitima desde un pasado.

A decir de la investigación los alumnos se apropian de estas características y las configuran como una verdad, esto significa que a la historia le confieren el papel de resguardar su pasado, pues según Plá (2005) el uso de la primera persona del plural parece básicamente una función identitaria.

¿Quiénes fuimos nosotros? Es la cuestión que se desprende de la conjetura que los alumnos elaboran en la comprensión del contenido del que les habla la historia de México.

Daniela: Pues digamos todo México, todo México está escribiendo su historia, es decir, lo que ha pasado en el país hasta hoy

Juan Antonio: Nosotros, es decir nuestros antepasados, los que pelearon contra todos en la historia

Jorge: Nosotros, ya tomamos nuestras propias decisiones, tenemos nuestras propias costumbres, nuestras tradiciones, cómo nosotros a pesar

de que fuimos esclavos de los españoles, como pudimos salir adelante hasta hoy.

El *nosotros* ocupado por los estudiantes para definirse y explicarse en lo individual, en lo social y en lo histórico, no solo significa la pluralidad bajo la cual se reciben algunos de los contenidos disciplinares de la historia, sino también expresa la continuidad y la preservación, implícita, de muchas prácticas culturales compartidas, iconos e imágenes. El *nosotros* concluye una inmersión contextual: la aceptación y la identificación con la nación, dentro de la cual se apropia y se homogeniza el pasado desde el que se cohesiona a la comunidad.

Por esta razón el *nosotros* puede ser entendido como el máximo objetivo a cumplir en la enseñanza de la historia, en una práctica identitaria, pues se convierte en el engarce idóneo al impedir la discriminación social dentro de la nación. Esto significa que el *nosotros* expresa la vinculación directa del connacional respecto de la nación, aceptando y reconociendo con ello no sólo a la misma sino a los connacionales que la comparten. Puesto que el *nosotros* se configuran desde un mismo origen, el pasado, y presenta características de las personas en común.

En este sentido se reconoce que la identidad nacional es una construcción que necesita de ciertas bases, estas son las referencias objetivas del Estado, es decir, de los elementos materiales, como en este caso la geografía, la iconografía, las prácticas culturales y la comunidad de interés, pues estas posibilitan no sólo la aprehensión de la nación sino sobre todo la interpretación de la misma.

Las referencias objetivas se estructuran desde lo que se presente como un pasado importante para la nación, un hecho histórico, una batalla, una guerra, lo que perfila en los connacionales un sentido de identificación a un grupo: *Nosotros*. Cuando el alumno asume como propias estas referencias objetivas entreteje una red comunicativa que a la postre da como resultado una comunidad política, imaginada, inherente, limitada y soberana, dice Anderson (1993), esto es, una sociedad que presenta en los connacionales la necesidad de reconocerse y de integrarse en una comunidad mayor, que no sólo reconozca referentes sino que también los comparta y los reproduzca como parte de su personalidad -constitución-

Este primer análisis verificó la existencia de las referencias objetivas del Estado en la construcción de la identidad nacional de los estudiantes de secundaria así como dentro de la enseñanza de la historia, ello posibilitó la comprensión de dichos referentes. A partir de estos resultados la investigación pudo examinar el tipo de identidad nacional que los alumnos conciben de su nación.

5.2. Referencias subjetivas

Como se ha mencionado las identidades nacionales son construcciones que se explican a partir del surgimiento de los Estados nación, los cuales requerían generar la cohesión de la comunidad. La escuela es el medio central para esto, y la escritura de una historia nacional así como su enseñanza fue el instrumento más importante.

El contenido disciplinar que constituye la historia académica se utiliza para el aprendizaje de una información comprendida por contexto histórico y cultural, es decir, de la aprehensión de aspectos geográficos, iconográficos, culturales alineados a los intereses de un grupo. Estos elementos son el marco referencial del Estado, el cúmulo de información necesaria para reconocer la nación. Por esta razón se puede afirmar que en los estudiantes, en un primer momento, la construcción identitaria es básicamente la comprensión de referentes objetivos, es decir, que los mismos aprenden la nación desde esta información.

Las referencias objetivas desprendidas del Estado son elementos que se reconocen en las narraciones de los estudiantes. Se han analizado por lo menos la presencia de cuatro referencias en los alumnos, que al ser tratadas dentro de un proceso mental definen en último caso el tipo de nación que poseen, esto es, su identidad nacional. Los referentes detectados en los estudiantes son:

- Geografía
- Iconografía
- Prácticas culturales
- Comunidades de interés

Pero las referencias objetivas no permanecen volátiles sino que por el contrario ya apropiadas por los alumnos, tiene como fin establecer la aceptación de la nación

como una idea válida, legítima, representativa, para lo cual estas referencias agrupan, diseñan y transmiten la información sobre lo que es *México* y sobre lo que es lo *mexicano*. Lo anterior significa que para poder interpretar la nación, desde las referencias objetivas, primero se necesita, es palabras de Taylor (2006) estar orientado dentro de estos rubros. Esto sucede porque la identidad nacional necesariamente implica la configuración no sólo de la nación sino también de un papel dentro de ella, sino siempre activo por lo menos si contemplativo.

En este caso la historia que se enseña a los alumnos, esto es, las referencias objetivas, la información sobre la nación, es después de todo una construcción previa de México y de lo mexicano, a decir de Plá (2005), la libertad de interpretación sobre el pasado, especialmente el pasado nacional, es muy limitada dentro del ámbito escolar. Esto significa que la escritura de la historia en la escuela, se concibe, para pensar históricamente dentro de la escuela e impide concebir otras posibilidades de la misma.

Es importante mencionar que estas categorías, México y mexicano, no figuraron en el desarrollo teórico de la investigación, pero se descubrió en los relatos de los alumnos que son elementos indispensables en la construcción de la identidad nacional, pues al configurarse, permiten establecer el sentido de la nación misma, es decir su interpretación.

En la investigación se aceptó que las referencias objetivas del Estado, las piezas y mecanismo, es decir, el marco referencias de los alumnos, se estructuraba a partir de una valoración positiva y legitimada, que indistintamente era la nación, cualquier nación. El análisis del material de campo hizo necesario establecer que la nación requiere de un contexto y que esas valoraciones, desde donde se cimientan los referentes objetivos son estas: México y lo Mexicano, esto significa que las referencias objetivas se aprehenden en los alumnos a partir de la orientación de estas dos ideas. En este caso, el de la identidad nacional, estas dos ideas ya cuentan con un reconocimiento y aceptación previa por parte del grupo que intenta identificarse, incluso este tipo de valoración se puede remontar a mucho tiempo atrás.

Las preguntas elaboradas a los estudiantes que permiten analizar la orientación bajo la cual se están enseñando estas valoraciones son: ¿Qué es México? Y ¿Qué es ser mexicano? Aunque se considera que la escuela transmite estas estimaciones es

interesante observar que las respuestas pueden ser concebidas desde diferentes dimensiones para ambos casos.

Estas son las respuestas que elaboran los alumnos cuando se les cuestiona ¿Qué es México?

Daniela: Pues... mmm, yo digo que es un país con mucha historia, que al principio tuvo dificultades como la conquista, y ya después se hizo libre en la independencia.

Roberto: ha sido un país que desde antes año con año ha querido seguirse superando, como dice en la historia, para adelante con nosotros, para que en algunas ocasiones llegue a ser el mejor país donde se puede vivir.

Beatriz: México es un país que lucho por lo que ahora tenemos, con varios personajes que lucharon por lo que ahora tenemos. Tenemos un país, una república con leyes, democracia, elecciones.

Roberto Carlos: México es independiente, es revolucionario, estamos llenos de cultura, de comida, de formas de vestir, tradiciones, eso es México ahorita

Alinee: México es una tierra que siempre ha tenido todo, cuenta con lugares muy bonitos, selvas, playas, ruinas, como muchos recursos naturales, cuenta con muchas cosas.

A decir de las respuestas anteriores se reconocen por lo menos cuatro representaciones elaboradas sobre lo que es México dentro del grupo de estudiantes. Estas son:

- México Cultural
- México Geográfico
- México Histórico
- México Político
- México Trascendente

- México Cultural

La evocación de México surge con el reconocimiento de ciertas prácticas socio-históricas. Estas prácticas se conciben como tradiciones y costumbres, es decir, que los alumnos reconocen no sólo su existencia, sino también les imprimen una cierta importancia como elemento que identifica y une pues al parecer son reproducidas por ellos en determinadas circunstancias.

Existe la idea general sobre que ciertos criterios son utilizados ampliamente dentro de la nación por los connacionales. Para esta población la nación es un conjunto que comparte algunos aspectos, a saber de las tradiciones, costumbre, ritos:

Jessica Raquel: México es un país único por su cultura, tiene de todo, por sus lenguas y por su comida

Juan Antonio: México es un gran país con tradiciones como el día de muertos, porque venimos de los aztecas y de los españoles

- México Geográfico

Esta concepción de México implica la delimitación y el reconocimiento de un territorio que se adopta como propio y del que se enuncian algunas generalidades. Los alumnos usualmente elaboran dicho aprendizaje a partir de regiones que consideran representativas de su nación, al igual que de aquellos lugares más cercanos a su contexto o realidad.

Esta idea se expresa en la utilización de metáforas como *un país con mucha naturaleza, o abundante en recursos*, según nos dice Jesús. Aunque los alumnos no alcanzan el desarrollo pleno de esta concepción por considerarla temática de la asignatura de geografía, de cualquier manera se debe poner atención en la presencia de esta categoría en la configuración de la nación.

- México Histórico

Quizás sea la evocación más recurrente en los estudiantes, y por tanto la idea más importante que configuran de su país. Por lo que la nación es una construcción

que se justifica desde el pasado. Muchos de los estudiantes no hacen una vinculación directa con algún pasaje en concreto, -la nación- se concibe más bien como un territorio antiguo de sucesos relevantes, lo que origina su cualidad histórica y permite su legitimidad desde el presente. El pasado es el almacén de la identidad nacional de los alumnos pues los relatos se elaboran recurriendo a este tipo de insumo.

Eduardo: es una patria, con muchas guerras en el pasado, con mucha historia y con muchas muertes

- México Político:

Cuando intentan definir la concepción que se tiene de México algunos alumnos evocan cualidades organizativas como parte de su identificación nacional. Se observa que en la definición que se elabora sobre la nación se concluye la idea de País. Esta cualidad no sólo otorga un reconocimiento geográfico, histórico o cultural sino también una estructura bajo la cual se rigen los diversos miembros de la comunidad nacional, los connacionales, pues antes de ser cualquier cosa, el país se vuelve un pacto de civilidad con el que se llevan a cabo las actividades, esto es, la implantación de un tipo de orden *a grosso modo* conocido.

Carlos: México es un país que considero no es libre en sí, porque muchas personas no pueden hacer lo que quieren, porque por lógica hay una ley y la tienes que cumplir pero pues si te puedes expresar y puedes decir lo que piensas, porque eso no te lo pueden prohibir porque es una de tus libertades y también tu derecho: tienes libertad de expresión.

- México Trascendente

Dentro de esta última categoría se reconoce la implicación personal de los alumnos en la definición de México, además, la explicación se construye como una secuencia histórica que en todo caso potencializa un futuro más personal, por lo que adquiere un sentido significativo en los estudiantes. Es importante considerar cómo

dentro de estas explicaciones los alumnos apuestas por un futuro idealizado, en el sentido de un mejor futuro. De la misma manera en esta definición están presentes calificativos sociales e históricos que dejan entrever la necesidad de construir una base solidaria que dé cabida y respuesta a sus expectativas, algo de que asirse, en donde la nación figura como un escenario, pues han apropiado una apreciación de esta, y la misma es tan densa que configurarse, se presentan, dentro de la misma.

Clara Alejandra: México es un país donde se puede aprender, nosotros los mexicanos aprendemos en su historia, se puede luchar para que nuestro país cambie en algunos aspectos... para que no se hagan injusticias ya y tengamos un mejor México para vivir.

Teresa: Éramos un país que dejaba, como en la colonia... lo levantó las personas que en verdad se preocupaban por el país para que hoy tuvieras una mejor oportunidad de hacer lo que quieras.

La comprensión de México que los estudiantes elaboran en ningún caso es un posicionamiento estático, pues, en la primera argumentación de las respuestas ofrecidas, éstas implican una prioridad por algún elemento o característica que se reconoce en la nación, pero, dentro de un según momento reflexivo se imbrican otras estructuras valorativas y la argumentación es extendida o consolidada desde otros factores.

De esta misma forma las referencias objetivas alientan a los alumnos a elaborar el reconocimiento sobre lo que significa ser mexicano. Los estudiantes argumentan su mexicanidad a razón de cómo se manifiesta la nación y de cómo ellos perciben dichas manifestaciones. A decir de la población de alumnos encuestados lo que les significa el ser mexicanos consiste en:

Michel Ángelo: Para algunas personas ser mexicano es tener sus chelas, ser bien hombre y todo. Pero para mí ser mexicano es ser buena persona, ser muy noble con tus cercanos y pues dar lo mejor de ti, y siempre dar para arriba, nunca tropezar.

Teresa: Pues ser mexicano no es sólo vivir en el país sino también es tenerle mucho amor, hacer lo que tienes que hacer para que salga adelante. Antes hicieron la luchas, las guerras nuestros antepasado, ahorita nos tocas estudiar, trabajar ser mejores cada día para nuestro país.

Juan Antonio: Ser mexicano es tener la nacionalidad mexicana, nacer aquí, no importa que tus padres sean de otro lado mientras tú nazcas aquí ya tu nacionalidad es mexicana.

Jessica Raquel: Ser mexicano es un orgullo porque tuvo hechos bonitos e importantes que van a destacar siempre en la historia como con los aztecas o la revolución.

En lo expuesto por los alumnos se identifican por lo menos cuatro sentidos que configuran sobre lo que significa ser mexicano, siendo estos:

- Mexicano Histórico
- Mexicano Político
- Mexicano Cualitativo
- Mexicano Trascendente

- Mexicano Histórico

En esta valoración los alumnos se apropian del pasado nacional, es decir, no sólo lo conocen sino que también manifiestan que forma parte de su historia. Esta construcción se caracteriza por reconocer y definir los orígenes de la nación. Aunque dentro de este tipo de identidad no existe una comprensión total de los hechos históricos, es interesante observar como esta concepción adquiere una dimensión amplia al mismo tiempo que detallada, pues el desconocimiento de ciertas particularidades o incluso anacronismos no parecen alterar las apreciaciones que forman los estudiantes de su país, empero, en todo caso recuerdan detalles de manera consistente. Dentro de ella el pasado se configura no sólo de hechos, sino también de personajes –incluso de pasajes- que aportan en la constitución identitaria.

Oscar: Ser mexicano es sentirte orgulloso de tu país, de tus raíces, de tu cultura y de tu historia. Como cuando fue la guerra... creo de los pasteles... que los franceses vinieron y Juárez peleo contra ellos, ahí se buscaba la libertad. Hay muchos ejemplos en México de eso, también con la revolución mexicana y con Zapata como peleo contra Porfirio por liberar a los campesinos.

- Mexicano Político

Existe otro momento dentro del reconocimiento identitario que formulan los estudiantes de secundaria. Algunos de ellos asumen su mexicanidad desde una vinculación organizativa con el Estado, esto significa que, conciben su identificación a partir de características socio-administrativas.

Para esta parte de la población la identidad mexicana no sólo atraviesa el derecho natural de nacimiento sino que también necesita del establecimiento de relaciones de convivencia e interacción entre los connacionales.

Viridiana (15): mmm... yo soy mexicana porque nací y vivo en México, aquí estudio, aquí hago todo.

- Mexicano Cualitativo

Este tipo de identificación basa su construcción en una valoración cualitativa originada en el reconocimiento histórico que los alumnos elaboran sobre la historia de la nación. En este caso los estudiantes retoman y se apropian de cualidades consideradas como *buenas*, designadas tanto a los personajes como a los principales hechos históricos que estudian. Generalmente las cualidades están vinculadas con los actos heroicos y desprenden universalidades.

Adrián (14): mmm, yo diría más o menos un orgullo, no pienso que seamos muy buenos, pero creo que no por ser mexicanos nos debemos sentir menos o algo así. En cambio debemos decir soy mexicano y puedo

más. Eso es lo que la historia menciona, que luchamos por algo y a que ahora tenemos que luchar por más

- Mexicano Trascendente

Por último se observa que algunos alumnos define el ser mexicano como una característica que traspasa la experiencia propia, es decir, el cúmulo de cualidades, o conocimiento, que permiten comunicar, comprender, producir, un nuevo escenario, en todo caso uno mejor. En este caso la identidad mexicana es una vinculación directa no con el presente sino con el futuro, por lo que los esfuerzos pasados, al igual que actuales, se asumen como acciones necesarias para consolidar las expectativas de los connacionales.

Jorge: Yo lo tomo (a la historia) como ese ejemplo. Que no me deje, que yo tengo mis propias decisiones, que soy el único que decide sobre mi mida y sobre mi forma de pensar. Ser mexicano consiste en ser siempre luchador, ir más allá, buscar lo mejor cada día, no tanto para ti sino para el futuro, porque el mexicano siempre ha sido muy humilde y solidario; lo podemos ver en los desastres naturales y así.

La comprensión identitaria de los alumnos, es decir, este primer momento de la construcción de la identidad nacional es un proceso materialista pues necesita de referentes objetivos para consolidarse. Los referentes objetivos son información histórica, cultural, geográfica y de grupo que los alumnos asimilan. Estos referentes son valorados desde la concepción de México y de mexicano.

Aun con todo esto no se puede afirmar que esta información, las referencias objetivas, sean interpretadas por los alumnos bajo la mismas noción desde la cual se produjeron, lo que significa que la comprensión de la nación solo constituye el marco, el bagaje, que los estudiantes poseen para identificarse pero no su identidad. El segundo momento, que permite ver la construcción que los estudiantes elaboran de su identidad nacional, constituye el posicionamiento de éstos respecto de su país, esto significa la interpretación que los alumnos elaboran de su nación

5.2.1. La nación romántica

Los alumnos elaboran una comprensión de la nación con la finalidad de proveerse de sentido, es decir, aprenden las referencias objetivas del Estado bajo una valoración de lo que es México y de lo mexicano. Esta comprensión permite a los estudiantes interpretar la nación, por lo que los referentes objetivos solo son la base en donde se asienta la misma.

Como se ha observado las Referencias objetivas configuran la trama, el punto central, desde donde los connacionales elaboran la interpretación de su nación, a decir de Taylor (2006) estos son el horizonte dentro del que se adopta una postura, pese a que exista una valoración legitimada con antelación. De esta forma los "marcos referenciales" proporcionan el trasfondo, implícito o explícito, para los juicios, instituciones o reacciones morales, pues al articularse, los estudiantes, permiten explicarse un sentido de su país.

La interpretación de la identidad nacional que se diseña en los alumnos se desprende por tanto de una cuestión moral, a decir de Taylor (2006), se convierte en un espacio en donde se plantean cuestiones acerca del bien o del mal, acerca de lo que se merece hacer y lo que no, de lo que tiene significado e importancia y lo que es banal y secundario. En donde el bien, la moral, lo bueno se utiliza aquí en un sentido general y designa cualquier objeto, que se considere valioso, digno, admirable, de cualquier clase o categoría. Las Cuestiones morales implican la discriminación de lo correcto o lo errado, de lo mejor o lo peor, de lo más alto o de lo más bajo, y ofrecen el criterio por el que juzgar algo.

La cuestión moral, cuando se habla de la identidad nacional en los alumnos, son los referentes objetivo, ellos se presentan como lo valioso, lo legitimo. Pero la interpretación de lo bueno y malo se configura dentro de cada connacional en virtud de sus expectativas pero también de sus experiencias. Por lo anterior la construcción identitaria es un proceso que se concluye con la apropiación de una de las dos interpretaciones posibles de la nación, pues a decir de Delannoi (1993) esta es una ambivalencia en la cada connacional asume una postura. Estas dos concepciones

consisten en lo que Renaut (1993) ha denominado: la *nación revolucionara y la nación hereditaria* (Renaut, 1993),

A saber de esto dentro de la primera categorías se interpreta una nación caracterizada por sus aspectos políticos y universales, esto es, que el connacional se considera –después de todo- un ciudadano con obligaciones pero sobretodo con derechos, mientras que en la segunda interpretación se observa una nación vinculada a sus orígenes históricos y culturales, dentro de la que el connacional se piensa como compatriota, a decir, poseedor de un sentimiento ligado a vínculos afectivos, culturales e históricos

Ciudadano y compatriota representan las posibles concepciones bajo las que se imaginan los connacionales, estas permiten observar la interpretación que elaboran de la nación y después de todo de la identificación que tienen los estudiantes con la misma.

Dentro del estudio realizado la investigación permitió observar que existe una fuerte inclinación de los connacionales, o de por lo menos la mayoría de los alumnos de secundaria, hacia una interpretación de la nación hereditaria o nación romántica, la nación del reino menciona Guerra (1993), en la que –en todo caso- se consideran compatriotas, pues a decir de Topolski (2004) el paradigma romántico, que se desarrolla entre los 7 y los 14 años aproximadamente, configura los límites entre la realidad y la fantasía. Esto explicaría el *¿Por qué?* De dicha interpretación, pues en esta etapa, los educandos son conscientes de que la historia trata sobre personas reales que quieren triunfar en sus actividades asumiéndose como parte de ellas, al mismo tiempo que heredan algunos de sus logros o cualidades acontecidas dentro de estos hechos.

A razón de que la historia se diseña con los hechos y los personajes que consolidan las naciones en el pasado, es claro comprender porque los estudiantes hacen esta interpretación de su país, pues, el *nosotros* les permite obtener identidad, es decir, les atribuye un origen y les proporciona la idea de trascendencia La interpretación romántica de la nación se origina en los alumnos durante el proceso de narrar su identidad pues a decir de Salazar (2006) es ahí donde elaboran y reconocen ciertos eventos, en un orden que los coloca de manera tal que impliquen un cierto

sentido, pues este momento involucra la construcción y reconstrucción de la experiencia humana sobre los acontecimientos

Los relatos elaborados por los estudiantes no detallan una secuencia cronológica, mucho menos una definición y caracterización conceptual de la nación. Por este razón la interpretación romántica fue deducida desde la información que los estos (relatos) arrojaron, retomando, en un primero momento las representaciones que los alumnos elaboraron de los referentes objetivos, es decir de las piezas y mecanismo que les enseña la clase de historia. A continuación se esquematiza esto:

PRIMER MOMENTO		
REFERENCIA OBJETIVA		
Interpretación	Comprensión	Representación
Prácticas Culturales	<ul style="list-style-type: none"> • Celebraciones 	<i>Fechas conmemorativas:</i> <ul style="list-style-type: none"> ○ 15 de Septiembre ○ 20 de Noviembre ○ 5 de Mayo ○ 24 de Febrero
Geográfica		<ul style="list-style-type: none"> • Regiones geográficas
	<ul style="list-style-type: none"> • Lugares Supralocales 	<ul style="list-style-type: none"> • Zonas arqueológicas
		<ul style="list-style-type: none"> • Edificaciones y monumentos
Comunidad de Interés	<ul style="list-style-type: none"> • Grupo 	<ul style="list-style-type: none"> • Utilización de nosotros
Iconográfica	<ul style="list-style-type: none"> • Símbolos 	<ul style="list-style-type: none"> • La Bandera nación
		<ul style="list-style-type: none"> • El Escudo nacional
		<ul style="list-style-type: none"> • El himno nación

Como se puede observar no todos los elementos, es decir, la comprensión de los referentes objetivos pudo ser detectado dentro de la información expuesta por los alumnos, esto, más allá de dificultar el trabajo, permitió uno más detallado; al reconocer cómo una referencia objetiva era comprendida y representada se hizo plausible una interpretación concreta.

Para este segundo momento se retomó la información que configuran las dos interpretaciones posibles de la nación y, a través de las representaciones con los que evocaron los referentes objetivos, se procesó a la delimitación de la nación que perciben los estudiantes.

	NACIÓN ROMÁNTICA		NACIÓN ILUSTRADA	
<i>Referencias Objetiva</i>	<i>Comprensión</i>		<i>Comprensión</i>	
Geográfica	Estético	Ubicar	Teórico	Describir
Comunidad de Interés	Colectivo	Englobar	Artificial	Construir
Prácticas Culturales	Étnico	Uniformar	Cívico	Explicar
Iconográfica	Particular	Representar	Universal	Definir

El siguiente cuadro representa el análisis elaborado:

SEGUNDO MOMENTO

NACIÓN ROMÁNTICA

<i>Representación Objetiva</i>	<i>Comprensión</i>	<i>Intención</i>	<i>Cualidad</i>	<i>Representación (Argumento)</i>
				DANIELA
Representación de nosotros (Comunidad de Interés)	Colectiva	Englobar	Reconocimiento de aspectos culturales e históricos	<i>Nosotros los mexicanos tenemos un idioma; el español, aunque eso no tanto. Creo que la comida, tenemos la comida más rica, como los tamales, el pozole, también las tradiciones y costumbres como el día de muertos, que viene de los Aztecas, la tortilla, el mariachi, ...mmm, eso nos hace ser mexicanos.</i>
			Proceder por filiaciones, estereotipos, arquetipos.	<i>La historia habla de las personas que pelearon en las batallas, algunos lucharon para defender, algunos otros traicionaron al país. Los que lucharon querían que fueran libres, porque había mucha esclavitud, algunos lo hicieron por dinero y por interés. Como en la independencia los españoles no querían que nosotros tuviéramos libertad.</i>
				JESÚS
Regiones geográficas Zonas arqueológicas, Edificaciones y monumentos (Referencia geográfica)	Estética	Ubicar	<ul style="list-style-type: none"> • Conformación territorial a partir de determinismos históricos (Enuncia lugares estratégicos) 	<i>Si viniera un grupo de extranjeros los llevaría a Hidalgo; porque dicen que ahí fue donde se levantó en armas el cura Hidalgo con el pueblo. Otro lugar sería San Luis y Zacatecas, porque ahí empezó la revolución mexicana. Son los que yo recuerdo</i>
			Reconocimiento físico y natural	<i>Nuestro país es único, ningún otro país es como México, es el país más bonito en cultura y en naturaleza, es un país muy grande, con muchos recursos naturales; aquí tenemos de todo, playas, selvas, animales.</i>

				MICHEL ANGELO
Fechas conmemorativas (Prácticas culturales)	Étnica	Uniformar	Rememora un hecho, personaje particular	<i>El hecho más importante de la historia de México es la Independencia. Es la liberación de un pueblo, de un México soberano, de ahí nos hicimos libres.</i>
			Reconocer y apropiar rutinas, tradiciones, y costumbres	<i>Hoy se recuerda como una batalla o una guerra, gracias a un pueblo que se hartó de estar siempre recibiendo órdenes. Hoy se celebra gritando: ¡Viva México! es así por qué así no lo han enseñado, como una tradición, una tradición es recordar los trajes, las batallas, todo eso. Este hecho lo celebran las instituciones como las escuelas, el presidente; se adorna el zócalo</i>
			Justificación	<i>Si no hubiéramos tenido la independencia esto estuviera peor, no podrías elegir a nuestros gobernantes y nos podríamos estar en una sociedad así como estamos en estos tiempos. Nos ayudó a que la gente pudiera tomar sus decisiones por sí mismo</i>
				JESSICA RAQUEL
La Bandera nación, El Escudo nacional, El himno nación (iconografía)	Particular	Representar	<ul style="list-style-type: none"> • Estáticos • Origen histórico y cultural 	<i>Nuestra bandera dice algo, nuestros tres colores y nuestro signo dice algo. La bandera fue creada con la leyenda Azteca del águila parada en un nopal, de ahí la tomaron después para las batallas y las guerras, después los presidentes hasta ahora.</i>
			Interpreta	<i>Yo creo que la bandera nos identifica, dar a conocer como es México, saber de nuestra historia, de lo que tenemos, de dónde venimos y como somos los mexicanos. Somos gente muy luchadora, que no se deja caer, solidaria.</i>

A decir de la investigación se puede concluir en que la identidad nacional de los estudiantes de secundaria es una construcción material, comprendida por las referencias objetivas del Estado esto es, de sus elementos geográficos, iconográficos, culturales e identitarios. Para construir dicha identidad los alumnos necesitan representar dichos referentes a través de regiones geográficas, zonas arqueológicas y monumentos, bandera, escudo e himno nacional, desde ciertas fechas conmemorativas, así como con la apropiación del *nosotros* en el que se incluyen; adecuando en esto un cúmulo de información histórica y cultural.

Empero se puede observar falta de libertad en la interpretación de la historia nacional al igual que también en la construcción de los relatos que los alumnos elaboran, pues existen algunas pausas o argumentos truncados, inclusive forzados en las explicaciones como se alcanza a ver en el siguiente ejemplo:

Adriana: ser mexicana es... un orgullo

Juan Antonio: pues la historia es importante porque conocemos el pasado (¿Para qué te sirve a ti el pasado?)... pues así se dice, no se la verdad.

Lo anterior ha devenido en lo que Bhabha (2000) ha llamado un choque de inclinaciones humanas que compiten entre sí, como *societas* (el reconocimiento de reglas morales y convenciones de conductas) y *universitas* (el reconocimiento de propósitos en común y de un fin sustantivo), por lo que en ausencia de una función completamente legitimada el conflicto ha sobrevivido como dogma que compite entre sí –*societas cum universitate*- dentro los alumnos, es decir, lo que debemos ser y hacer como mexicanos y la repercusión de eso para la vida individual.

Esto significa que la interpretación de la identidad nacional que elaboran los connacionales debe ser analizada desde la concepción de valores y normas morales establecidas en los mismos desde su contexto. Los connacionales están enmarcados por lo que se percibe como compromisos universales válidos y también por lo que se considera como identificaciones particulares según Taylor (2006) Los compromisos universales validos se presentan en la escuela a través de los contenidos disciplinares y transmiten un tipo de historia –la buena o la verdadera- y configuran a la nación. Los

particulares se concluyen a partir de los universales y representan la situación del connacional.

Este análisis también permite reconocer que la identidad nacional es por tanto una construcción dinámica, lo que significaría que la interpretación romántica debe estar a debate. De tal suerte que esta investigación abona en la concreción de una problemática, gestada en la consideración sobre que no todas las dificultades que se presentan en la didáctica de la clase de historia atraviesan su resolución dentro de esta misma área, esto deberá volver necesario definir además del sentido que tiene la historia que se enseña, al fin de cuentas, para que de su estudio.

Hoy la única realidad es aquella que afirmó Hobsbawm (1992) sobre que los Estados nacionales han dejado de ser lo que fueron en los dos siglos pasados, unas veces por condiciones económicas otras tantas por condiciones sociales. Sea cual fuere la razón es necesario asignar otro razonamiento acerca de la identidad nacional, otrora que apuntalaba la consolidación de dichos Estados. En todo caso se debe reconocer qué clase de condición impera la contemporaneidad, entre la mezcla de una relación económica, social y política recompuesta y, una vez apuntalada esa disyuntiva, que no permite avanzar al contingente humano, configurar la identidad antes nacional al servicio de las *nuevas* necesidades o nueva realidad.

Esto representaría que la única respuesta a la pregunta eidética ¿Historia para qué? Sólo puede estar al servicio social del hombre, es decir, que el fin de la enseñanza de la historia en la escuela, la práctica de su enseñanza, y de la construcción identitaria que ello permita no podrá alejarse, por ningún motivo, de su condición social pero sobre todo de su condición humana.

5.3 Consideraciones

El examen elaborado permitió detectar en los alumnos la presencia de cuatro referentes objetivos: el geográfico, el iconográfico, el cultural y el identitario, llamados también, prácticas culturales y comunidad de interés. La manera en que los estudiantes interiorizan estos referentes se encuentra supeditada a la existencia de un elemento físico que los simboliza; es decir que compruebe su existencia.

La representación física de los referentes se convierte en un ancla al que se sujeta la identificación de una persona, esto es, son el pilar que mantiene la identidad nacional de una comunidad. La importancia de estos referentes radica en la posibilidad de reseñar, bajo diferentes lenguajes, un mismo sentido, a saber, una información que infiere la homogenización y cohesión de un grupo.

La referencia geográfica se entiende como el reconocimiento espacial de la nación. Esta se configura a partir de la presencia de ciertos lugares físicos que caracterizan determinada época histórica o cultural, legándoles una condición de salvaguardas de la memoria; generalmente son puntos específicos en un mapa, trascendentes por una serie de sucesos que marca la historia de un Estado. En ella se incorporan edificios y monumentos, zonas arqueológicas y regiones geográficas de un país, es decir se compone de múltiples elementos de este tipo.

La referencia iconográfica es concebida como la simbolización de la nación, o de por lo menos ciertas características de ellas. Estos iconos exteriorizan, representan, el sentido y deseo narrativo de un país, pasado y futuro, para lo que se sirven del contexto histórico, cultural y geográfico hegemónico. Las figuras conllevan una doble intención: primero transmitir una información determinada a los connacionales, después, reseñar un tipo de contenido a todos aquellos que no forman parte de la comunidad nacional. Dentro de la iconografía se detecta la presencia de dos imágenes recurrentes: la utilización de una bandera nacional y un escudo nacional.

Prácticas culturales. Al igual que toda sociedad humana la nacional requiere de canales comunicativos, mediante los cuales se reproduzca una información específica que permita mantener su coherencia. A partir de las *prácticas* un individuo tiene la oportunidad de integrarse a la comunidad. Estas no sólo advierten un bagaje socio-histórico sino también el grado de identificación que un connacional posee, al asumirse como protagonista o espectador, aunque la primera intención consiste en homogenizar a un grupo. Las prácticas culturales producidas dentro de la escuela se delinearán como actos cívico-históricos. Surgen con la rememoración de un hecho trascendente de un país.

Las prácticas más importantes para los estudiantes son concebidas por: la Independencia de México, la Revolución Mexicana, la Batalla de Puebla, el Día de la Bandera.

La comunidad de interés se interpreta como una organización grupal que mantiene características en común, esta se reúne en torno de un interés específico. Dentro de la comunidad nacional este interés se cumple con la adopción de un colectivo hegemónico para el que se inventa un pasado, pues otorga un sentido de pertenencia e identifica a un individuo con un sector más amplio. En este caso el pasado es muy importante porque incorpora el sustrato básico sobre la nación, del que se distinguen por lo menos cuatro intenciones, a saber, *la historia de los hechos, la historia cronológica, la historia de nosotros y la historia de los personajes.*

Es significativo reconocer que, para el connacional, es indispensable posicionarse respecto de su nación antes de declarar la concepción de la misma. De esta manera la investigación arrojó que los alumnos conciben la nación desde cinco conceptualizaciones, a saber, *México cultural, México geográfico, México histórico, México político y México trascendente.*

El marco referencial presentando con antelación, esto es, las referencias objetivas permiten interpretar la noción de nación que los alumnos poseen, es decir, la referencia subjetiva. En este caso los alumnos presentan, interiorizan, una nación romántica debido a que la comprensión que hacen de las representaciones objetivas se desenvuelven dentro del orden de lo estético, lo colectivo, lo étnico y lo particular, retomando cualidades que pretenden ubicar, englobar, uniformar y representar a la nación.

- Hay días en los que no quisiera ser mexicano-

Roberto, 14 años

3º de Secundaria

CONCLUSIONES

Durante el siglo XX la escuela, pero sobretodo la enseñanza de la historia, continuó la consolidación de las identidades nacionales iniciadas un siglo atrás, esto es, se mantuvo y reforzó la intención de generar en los estudiantes un particular y específico sentido de pertenencia vinculado al concepto de Estado nación. Hoy en día, como dice Taylor (2006), es necesario preguntarnos si ésta construcción ha empezado a ser cuestionada o incluso ha sido ya rebasada.

De esta forma la historia patria se convirtió en el instrumento idóneo para construir la identidad nacional, por lo que esta concepción estableció el eje de un programa educativo con la intención de transmitir la idea de una nación integrada, formada por épocas históricas que se suceden de modo evolutivo, cohesionada por propósitos comunes. En este sentido todas las naciones han utilizado la escuela como medio para formar ciudadanos, y la enseñanza de la historia como instrumento para inculcar valores y despertar a través de un ethos patriótico lealtad a la nación.

El problema sustancial de la historia en la escuela, en el presente, es sin duda la dificultad para unificar dos puntos, por un lado las lógicas en su enseñanza, a saber de la pedagogía y la didáctica, y por el otro lado los sistemas de valores que se oponen crecientemente, esto es, la épica nacionalista/particular y el de una ética global/universal, las que se sitúan en el contexto de un orden en concreción, así como en los procesos de globalización de la sociedad y de su integración, donde el multiculturalismo y la fragmentación son escenarios vigentes de nuestra época.

Lo que al parecer hoy demanda otra concepción de la identidad nacional se origina no sólo de factores económicos que hacen *tambalear* a instituciones como son los Estados nacionales, sino también del surgimiento de grupos identitarios que se aceptan entre sí al mismo tiempo que se diferencian de otros. Este florecimiento que atraviesa el reconocimiento de una diversidad, permite observar que aquello que alguna vez promovieron los Estados nacionalistas, en donde la enseñanza de la historia figuró bajo un papel primordial, es decir, la construcción de la identidad nacional, simplemente ha dejado de ser la cuestión bajo la cual se debe legitimar el Estado, en todo caso, por más que sea ineludible sencillamente el Estado nación ya no es la fuerza histórica y social que sin duda fue en la época comprendida entre la

Revolución francesa y el final del colonialismo imperialista después de la segunda guerra mundial asegura Hobsbawm (1992)

Empero, se reconoce la presencia de un tipo de construcción identitaria en los relatos elaborados por los alumnos, al igual que la aportación de la historia en dicho proceso, lo interesante de la cuestión consiste en reconocer, en este caso, la falta de comprensión que se presenta no sólo de los elementos que constituyen la identidad nacional, las referencias objetivas, sino también de una utilidad más inmediata respecto de la historia.

Es decir en lo que respecta a los alumnos no existe una función *pragmática* reconocida de la enseñanza de esta disciplina; tampoco significa que esto sea incorrecto o incluso necesario, lo que realmente está sucediendo tiene que ver con que los cuestionamientos de los estudiantes ya rebasan el ámbito educativo. Las inquietudes estudiantiles no sólo exigen respuestas a la utilidad de la historia como conocimiento, sino que las exigencias están presentes incluso dentro de su construcción identitaria, es decir, los alumnos avizoran la falta de finalidad en ser connacionales de su nación, quizá esto se deba al fallo de expectativas y de posibilidades de parte de la nación a su connacional, es decir a los colegiales, al menos así lo podemos reconocer en la siguiente argumentación de uno de los entrevistados:

Entrevistador: ¿Qué te enseña la historia de México?

Roberto: Saber más de los motivos que decidieron liberar a nuestro México y seguir adelante, sin olvidar quienes somos o lo que tenemos. Que no nos olvidemos quienes somos, que siempre tenemos que estar firmes sobre algunas situaciones, que recordemos porqué decidimos liberar a este país y que eso no cambie, que sigamos adelante.

Yo me siento identificado con esto muy poco... porque incluso hay veces que yo he dicho que no me gustaría ser mexicano... por alguna razón... por las situaciones que vive nuestro país, por la delincuencia, por el narcotráfico, por la violencia...

Peso a esto, la identidad nacional es una construcción que no sólo se premia en los estudiantes sino que también se inculca a lo largo de todos los grados escolares sin importar la edad. La escuela no es la única responsable de propugnar la construcción identitaria hacia la nación, pues esta se presenta como un elemento tan valioso que rebasa las mismas instituciones educativas, convirtiéndola en parte constitutiva de la integridad del individuo y por tanto no tan sólo del connacional, a saber de otro de nuestros entrevistados:

Entrevistado: ¿Quién eres?

Jesús: ¿Quién soy? mmm... Soy Jesús, soy estudiante, soy niño, soy divertido... soy mexicano también

Entrevistador: ¿Por qué eres mexicano también?

Alumno (14): ¿Cómo que porque soy mexicano?... pues porque soy mexicano, aquí nací, así soy...

Contrastando el trabajo de campo con el marco teórico, la investigación arrojó que los alumnos manifiestan la necesidad de reconocer elementos, piezas y mecanismos, que les permiten estructurar -ver- a la nación, se puede declarar que la única posibilidad de asimilar la misma está indiscutiblemente vinculada a la presencia de esos mismos referentes. Esto explicaría la presencia de los referentes objetivos dentro de los contenidos disciplinares que se les enseñan en la escuela. Los referentes objetivos detectados en los estudiantes son los siguientes:

REFERENTES OBJETIVOS			
Piezas		Mecanismo	
Iconografía	Símbolos: <ul style="list-style-type: none"> • La bandera • El escudo nacional 	Prácticas Culturales	Celebraciones cívico-históricas: <ul style="list-style-type: none"> • 15 de Mayo • 20 de Noviembre • 5 de Mayo • 24 de Febrero
Referencia geografía	Territorio: <ul style="list-style-type: none"> • Regiones geográficas • Zonas arqueológicas • Edificaciones 	Comunidad de interés	Grupo de identificación: <ul style="list-style-type: none"> • <i>Nosotros (mexicanos)</i>

Los referentes objetivos por tanto, están originados desde la estructura del Estado nación, quien determina cual es la información básica para reconocer un país. Es este caso dichos referentes son diseñados como piezas y mecanismos que los alumnos aprenden en sus clase de historia y que posteriormente reproducen. Por un lado las piezas, a saber, geográficas e iconográficas son entendidas aquí como elementos físicos, son reales y por tanto existente, mismos que todos los connacionales pueden *ver* y, de alguna forma, tocar. Por el otro lado los mecanismos de los que se apoya el Estado para asegurar la cohesión de la población, son concebidos como aquellas tradiciones reproducidas por el conjunto que integra la comunidad, dentro de la que los connacionales se vuelven participantes, sino siempre activos, por lo menos contemplativos, recreando en ellas sentido de pertenencia y de origen, pero sobre todo mostrando una especie de *meta* compartida, un fin en común.

De esta forma la identidad que los estudiantes construyen es una comprensión *material*, pues las referencias objetivas son las fragmentos que hilvanan la coherencia de la nación en los alumnos, al debelar una información compartida de origen y cultura, un colectivo de pertenencia así como reconocer un fin en común.

Este enfoque, en el que los estudiantes se identifican con alguien a partir de algo, permite argumentar que la identidad nacional que hoy se está configurando no implica un análisis por parte de los alumnos, pero tampoco existe la férrea idea nacional decimonónica que en algunos casos se ha considerado. Para la investigación la comprensión de la identidad nacional se origina en el interés -aparentemente- de orientar en la construcción de la propia identidad individual pues, a decir de Taylor (2006) el único papel de la identidad es el de orientar, el de proporcionar el marco dentro del cual las cosas tienen sentido en virtud de las distinciones cualitativas que se elaboran respecto de otras cosas, pues al reconocer lo que es valioso o no, al no dejar vacíos, el alumno puede seguir estructurando su vida.

En este caso la identidad nacional de los estudiantes permite definir lo que es importante así como lo que no lo es. Para los alumnos la nación es importante *per se*, así lo han aprendido. Esta perspectiva intenta transmitirles la idea sobre que la información que reciben en clase, por lo menos de la historia de México, les es representativa, en la medida que marcan su origen, y la comparten con los

connacionales, se reconocen a través de ella. Esta característica ubica a los alumnos dentro de un contexto individual al mismo tiempo que dentro de uno social, ya que al formar parte de un grupo se legitiman y, esto a su vez, posibilita la construcción de una vida entorno a ese contexto. Esta es la razón por la que los referentes objetivos son motivados en las clases de historia, los que mantienen como propósito *construir un sentido de identidad local, regional y nacional* (SEP, 2006) como parte de los contenidos disciplinares en la práctica educativa.

Pero no sólo es una construcción identitaria denominada material; por la necesidad de asirse de los referentes objetivos, sino que, quizás lo más importante, sea manifestar que esa identificación materializada se concibe bajo una interpretación llamada aquí romántica, es decir, los estudiantes de secundaria comprenden los referentes objetivos como piezas y mecanismo inclusivos y totalitarios, a saber, abarcan y representan el total de la nación, sus características, su integrantes, su geografía, su historia, su cultura, etc.

Para los estudiantes la nación es romántica porque presenta un bagaje social, cultural pero sobre todo histórico del que se apropian, reproducen y el cual comparten con su contexto. La definición de la nación romántica se dedujo de la siguiente manera:

NACIÓN ROMÁNTICA			
REFERENCIA OBJETIVA	COMPRENSIÓN	INTENCIÓN	CUALIDAD
Geográfica	Estética	Ubicar	Los estudiantes enuncian lugares. Los estudiantes elaboran un reconocimiento físico y natural de su país.
Comunidad de interés	Colectiva	Englobar	Los estudiantes sólo elaboran un Reconocimiento de aspectos culturales e históricos. Los estudiantes reconocen los aspectos culturales e históricos a partir de filiaciones o estereotipos.

Prácticas culturales	Étnica	Uniformar	Los estudiantes justifican hechos Los estudiantes reconocen rutinas: tradiciones y costumbres sociales
Iconográfica	Particular	Representar	Los estudiantes reconocen imagines en común las cuales presentan dos características básicas: <ul style="list-style-type: none"> • Son elementos estáticos en el tiempo • Presentan un origen cultural

De esta manera con la presente investigación hemos podido corroborar al menos los siguientes aspectos:

- La identidad nacional es una construcción intencionada desde el aparato del Estado con el fin de contribuir a la formación de los connacionales.
- La construcción identitaria de los jóvenes es un proceso el cual se desarrolla en dos etapas o momentos. El primero de ellos está diseñado con el aprendizaje de referentes objetivos del Estado, mismos que la historia enseña en sus contenidos disciplinares, es decir, los alumnos aprenden los elementos y las piezas geográficas, iconográficas, culturales y de grupo. El segundo momento consiste en la interpretación de la nación que los estudiantes elaboran, esto significa, la interpretación de los referentes objetivos en su conjunto para diseñar la nación
- En la construcción identitaria existe un marco referencial que se presenta como el cúmulo de información básica que delinea a un país.
- Los contenidos de la asignatura de historia son diseñados desde el marco referencial del Estado a través de referentes objetivos es decir, piezas y mecanismos.

Partiendo de la existencia de una identidad nacional gestada desde el Estado y aprendida dentro de la escuela, la realidad hoy nos enfrenta a analizar la interpretación del tipo de nación que los alumnos estructuran dentro de su pensamiento, en el que, a través de la historia, el Estado nacional clásico aparece circunscrito por características

de tipo históricas y socio-culturales que delinear un grupo identitario. Existe entonces la necesidad de dar coherencia a la construcción nacional y reconocer desde donde se está aprendiendo y hacia donde se está perfilando lo que hoy se entiende como esa misma identidad, es decir, la identificación del individuo con la nación.

Por esta razón es fundamental cuestionar no sólo qué historia enseñar sino esencialmente para que educar en historia al siglo XXI, es decir, reconocer la utilidad de la asignatura, qué en cualquiera de sus respuestas deberá estar ligada al servicio de la sociedad contemporánea, una sociedad globalizada, misma que se entiende como compleja y diversa. Pues, a decir de Maalouf (1999) el futuro de un país no debe ser la prolongación de su historia, el único futuro válido será aquel que se constituya con cierto espíritu de continuidad pero con profundas transformaciones, y con importantes aportaciones del exterior.

La identidad nacional deberá ser comprendida como una identidad dentro de la que se sumen todas las pertenencias del individuo, siendo la más importante la pertenencia a la comunidad humana. De tal suerte que se debe reconocer que las *identidades socioculturales* (Rodríguez X. , 2008), incluida la nacional, no deben concebirse como una marca distintiva con la que se nace o de ropajes de los cuales no se pueda nunca desprenderse, y que de esta manera, eliminan la posibilidad de pertenecer a otros grupos identitarios, pues como reconoce Ricoeur (1999), la identidad es una concepción que se hace y se deshace continuamente.

Así mismo es imperativo comprender que la identidad no se produce de una sola vez, sino que se va construyendo y transformando a lo largo de toda la vida del hombre, del alumno, del connacional. Por esta razón se necesita concebir diversas formas de entender las sociedades, al igual que su interacción en el tiempo, esto significaría permitir nuevas expresiones no sólo de la condición humana, sino sobre todo de las agrupaciones, comunidades o naciones donde ellas existan, es decir, que la investigación dentro de este campo aun es substancial tanto como imprescindible en el análisis de la sociedad de hoy.

BIBLIOGRAFÍA

(s.f.).

Anderson, B. (1993). *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. (E. Suárez, Trad.) México: Fondo de Cultura Económica.

Appiah, K. (2007). *La ética de la identidad*. (L. Mosconi, Trad.) Buenos Aires: Katz.

Baechler, J. (1997). La universalidad de la nación. En M. Gauchet, P. Manet, & P. Rosanvallon, *Nación y modernidad* (P. Mahler, Trad.). Buenos Aires: Nueva Visión.

Bhabha, H. (2000). Narrando la nación. En A. Fernández, *La invención de la nación. Lecturas de la identidad de Herder a Hommi Bhabha* (F. Bravo, Trad.). Buenos Aires, Argentina: Manantial.

Bloch, M. (2000). *Introducción a la historia* (4° ed.). (P. González, Trad.) México: Fondo de Cultura Económica.

Borrás, L. (2007). Historia crítica del programa de historia propuesto por la reforma integral de la educación secundaria, RIES. *Tesis de maestría en Desarrollo Educativo*. México: Universidad Pedagógica Nacional.

Cárdenas, A., & Rico, M. (2003). Mapas mentales y conceptuales para el aprendizaje de la historia en educación secundaria. *Tesis de licenciatura en Psicología Educativa*. México: Universidad Pedagógica Nacional.

Carr, E. (1973). *¿Qué es la historia?* Barcelona: Seix Barral.

Carretero, M. (2007). *Documentos de identidad: La comprensión de la memoria histórica en un mundo global*. Buenos Aires: Paidós.

Carretero, M., & Castorina, J. (2010). *La construcción del conocimiento histórico: Enseñanza, narración e indentidades*. Buenos Aires: Paidós.

- Carretero, M., Izquierdo, J., Castorina, A., Berti, E., Bortoli, N., González, F., y otros. (2006). *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*. (M. Carretero, M. Gozález, & A. Rosa, Edits.) Buenos Aires: Paidós.
- Carretero, M., Voss, J., Martínez-Shaw, C., Rosa, A., Kriger, M., Topolski, J., y otros. (2004). *Aprender y pensar la historia*. (M. Carretero, J. Voss, Edits., I. Gugliotella, & J. Rodríguez, Trads.) Buenos Aires: Amorrortu.
- Ceballos, M. (2007). Secuencias didácticas, como propuesta para generar el aprendizaje significativo de la historia en secundaria. *Tesis de licenciatura en Pedagogía*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Chalmers, A. (1984). *¿Qué es esa cosa llamada ciencia? Una valoración de la naturaleza y el estado de la ciencia y sus métodos* (2° ed.). (E. Perés, & P. Sedeño, Trads.) México: Siglo XXI.
- Chávez, M. (2007). Los saberes del profesor de secundaria de historia, implicados en el uso y elección de materiales didácticos en la enseñanza de la historia. *Tesis de maestría en Desarrollo Educativo*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Chesneaux, J. (1977). *¿Hacemos tabla rasa del pasado?* México: Siglo XXI.
- Chimal, K. (2004). Análisis de las asignaturas del área social de secundaria: historia, geografía y formación cívica y ética. *Tesis de licenciatura en Psicología Educativa*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Cortabraz, J. (2001). La utilización de los mapas conceptuales como una estrategia para la enseñanza y el aprendizaje en la clase de historia del segundo grado de secundaria. *Tesis de licenciatura en Psicología Educativa*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Cuesta, R. (2005). *Felices y escolarizados. Crítica de la escuela en la era del capitalismo*. Barcelona: Octaedro.
- De Certeau, M. (2002). *Historia y psicoanálisis. Entre ciencia y ficción*. (A. Mendiola, & M. Carolina, Trads.) México: Universidad Iberoamericana.

- Del castillo, M. (2003). Proyecto para el aprendizaje de la historia en secundaria a partir del modelo de inteligencias múltiples y las nuevas tecnologías de la información. *Tesis de maestría en Pedagogía*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Delannoi, G. (1993). La teoría de la nación y sus ambivalencias. En G. Delannoi, A. Renaut, P. Taguieff, P. Birnbaum, C. Jaffrelot, J. Crowley, y otros, G. Delannoi, & P. Taguieff (Edits.), *Teorías del nacionalismo* (A. López, Trad.). Paidós.
- Delannoi, G., Renaut, A., Taguieff, P., Birnbaum, P., Jaffrelot, C., Crowley, J., y otros. (1993). *Teorías del nacionalismo*. (G. Dalannoi, P. Taguieff, Edits., & A. López, Trad.) Paidós.
- Delors, J. (2008). *La educación encierra un tesoro* (Especial ed.). México: Siglo XXI.
- Elizalde, P. (2006). Propuesta de enseñanza aprendizaje en la construcción de mapas conceptuales para el aprendizaje de la historia universal en educación secundaria. *Tesis en licenciatura de Psicología*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Engels, F. (2002). *Origen de la familia, la propiedad privada y el Estado*. México: Editores Mexicanos Unidos.
- Escalante, P., Gonzalbo, P., Tanck, D., Staples, A., Loyo, E., Greaves, C., y otros. (2010). *Historia mínima. La educación en México*. (D. Tanck, Ed.) México, D.F.: El Colegio de México.
- Fernández, A. (2000). *La invención de la nación. Lecturas de la identidad de Heder a Homi Bhabha*. (A. Fernández, Trad.) Buenos Aires, Argentina: Manantial.
- Ferro, M. (2007). *Cómo se cuenta la historia a los niños en el mundo entero* (2° ed.). México: Fondo de Cultura Económica.
- Florescano, E. (2006). *Imágenes de la Patria*. México: Tauros.
- Florescano, E. (2012). *La función social de la historia*. México: Fondo de Cultura Económica.

- García, C. (1999). *La globalización imaginada*. México: Paidós.
- Gauchet, M., Manent, P., & Rosanvallon, P. (1997). *Nación y modernidad*. (P. Mahler, Trad.) Buenos Aires: Nueva visión.
- González, L. (1980). De la múltiple utilización de la historia. En C. Pereyra, L. Villoro, L. Gonzáles, J. Blanco, E. Florescano, A. Córdova, y otros, & E. Huerta (Ed.), *Historia ¿Para qué?* México: Siglo XXI.
- Guerra, F.-X. (1993). *Modernidad e independencia. Ensayos sobre las revoluciones hispánicas* (2° ed.). México: Fondo de Cultura Económica.
- Harris, M. (1998). *Antropología cultural*. (V. Bordoy, F. Revuelta Trad.) España: Alianza Editorial.
- Hernández, G. (2009). El orientador educativo como agente preventivo de la reprobación de la materia de historia: alumnos de segundo grado de la secundaria "Rene Cassin". *Tesis de licenciatura en Pedagogía*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Hobsbawm, E. (1992). *Naciones y nacionalismos desde 1780* (2° ed.). (J. Beltran, Trad.) Barcelona: Crítica.
- Juárez, A. (2005). Análisis historiográfico de los programas de historia de México de 1925 a 1993: Para educación secundaria federal, en el Distrito Federal. *Tesis de maestría en Desarrollo Educativo*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Kruger, M. (2010). Enseñanza de la historia e identidad nacional a través de las efemérides escolares. En M. Carretero, & J. Castorina, *La construcción del conocimiento histórico: Enseñanza, narración e identidades* (pág. 216). Buenos Aires: Paidós.
- Kruger, M. (2010). Historia, identidad y proyecto. Narración de los jóvenes sobre la independencia de su nación. En M. Carretero, & J. Castorina, *La construcción del conocimiento histórico. Enseñanza, narración e identidades* (pág. 216). Buenos Aires: Paidós.

- Limón, M. (2008). El fin de la historia en la enseñanza obligatoria. En L. Sánchez, & J. Izquierdo, *El fin de los historiadores. Pensar históricamente el siglo XXI*. Siglo XXI.
- López, R. (2010). La implementación del nuevo programa de historia de segundo grado de educación secundaria. *Tesis de licenciatura en Pedagogía*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Maalouf, A. (1999). *Identidades asesinas* (2° ed.). España: Alianza Editores.
- Martínez, F. (2009). Redes conceptuales como apoyo en el proceso de enseñanza-aprendizaje de historia de México en 3° de secundaria. *Tesis de licenciatura en Psicología Educativa*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Martínez, M. (2001). Comprensión de la cronología de la historia de México en alumnos de tercer año de secundaria. *Tesis de licenciatura en Psicología Educativa*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Martínez, M. (2008). Representaciones de las mujeres en las imágenes de los libros de historia de México para tercer grado de educación secundaria, aprobados por la SEP (1994-2006). *Tesis de maestría en Desarrollo Educativo*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Mendoza, M. G. (2009). *La cultura escrita y los libros de texto de Historia Oficial en México 1934-1959*. Colegio Mexiquense.
- Menéndez, R. (2006). Funciones sociales en la enseñanza de la historia. En L. Galván, *La formación de la conciencia histórica. La enseñanza de la historia en México*. México: Academia Mexicana de la Historia.
- Mora, J. (2003). *Historia, enseñanza y política. Ensayos pluritemáticos*. (P. Galindo, Ed.) Bogotá: Universidad pedagógica Nacional.
- Morales, A. (2005). Importancia de los recursos didácticos en la enseñanza de la historia en tercer grado de secundaria. *Tesis de licenciatura en pedagogía*. México: Universidad Pedagógica Nacional.

- Morales, M. E. (2005). Representaciones de la smujeres en las imágenes de los libros de historia de México para tercer grado de educación secundaria, aprobados or la SEP (1994-2006). *Tesis de maestría en Desarrollo Educativo*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Moreno, B., & Castillo, M. G. (2005). El uso de la historieta en la enseñanza de la historia de tercer grado de secundaria. *Tesis de licenciatura en Pedagogía*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Morin, E. (1993). El Estado-nación. En G. Delannoi, A. Renaut, P. Taguieff, P. Birnbaum, C. Jaffrelot, J. Crowley, y otros, G. Delannoi, & P. Taguieff (Edits.), *Teorias del nacionalismo* (A. López, Trad.). Paidos.
- Morin, E. (2008). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro* (Especial ed.). México: Siglo XXI.
- Nava, A. (2009). El desarrollo de nociones y habilidades para la comprensión de la historia vinculada al contexto de los alumnos de segundo grado de la escuela secundaria diurna # 27 Alfredo E. Uruchuttu. *Tesis de licenciatura en pedagogía*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Ortega y Medina, J. (2001). *Polémica y ensayos mexicanos sobre la historia*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Pagés, J. (1997). Líneas de investigación en didáctica de las ciencias sociales. En P. Benejam, & J. Pagés, *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria*. Barcelona: Universidad de Barcelona - ICE.
- Pereyra, C. (1980). Historia, ¿Para qué? En C. Pereyra, L. Villoro, L. González, J. Blanco, E. Florescano, A. Córdova, y otros, & E. Huerta (Ed.), *Historia ¿Para qué?* México: Siglo XXI.
- Pereyra, C., Villoro, L., González, L., Blanco, J., Florescano, E., Córdova, A., y otros. (1980). *Historia ¿Para qué?* (E. Huerta, Ed.) México: Siglo XXI.

- Pérez, B. (2007). La enseñanza de la historia a través de la situación-problema en la escuela secundaria: la apropiación de los profesores. *Tesis de maestría en Desarrollo Educativo*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Plá, S. (2005). *Aprender a pensar históricamente. La escritura de la historia en el bachillerato*. México: Plaza y Valdés.
- Quezada, L. (2003). Una propuesta didáctica para la utilización del juego como recurso en la enseñanza de la historia en el tercer grado de educación secundaria. *Tesis de maestría en Desarrollo Educativo*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Renan, E. (1987). *¿Qué es una nación? Cartas a Strauss*. (A. De blas, Trad.) Madrid: Alianza.
- Renaut, A. (1993). Lógicas de la Nación. En g. Delannoi, A. Renaut, P. Taguieff, P. Birnbaum, C. Jaffrelot, J. Crowley, y otros, G. Delannoi, & P. Taguieff (Edits.), *Teorías del nacionalismo* (A. López, Trad.). Paidós.
- Ricoeur, P. (1999). *Historia y narrativa*. Barcelona: Paidós.
- Ricoeur, P. (2001). *Tiempo y narración III. El tiempo narrado* (2° ed., Vol. III). (A. Neira, Trad.) Siglo XXI.
- Ricoeur, P. (2001). *Tiempo y narración II. Configuración del tiempo en el relato de ficción* (3° ed., Vol. II). (A. Neira, Trad.) Siglo XXI.
- Ricoeur, P. (2003). *Tiempo y Narración I. Configuración del tiempo en el relato histórico* (4° ed., Vol. I). (A. Neira, Trad.) Siglo XXI.
- Rodríguez, A. (2006). Evaluación curricular de la asignatura de la historia de México en tercer grado de educación secundaria. *Tesis de licenciatura en Pedagogía*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Rodríguez, G., Gil, J., & García, E. (1999). *Metodología de la Investigación Cualitativa* (2° ed.). Málaga: Albije.

- Rodríguez, M. (2008). Propuesta escolar para hacer significativa la clase de historia, con alumnos de primer grado, en educación telesecundaria. *Tesis de licenciatura en Educación Básica*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Rodríguez, X. (2008). *Una historia desde y para la interculturalidad*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Romero, E. (1998). Estrategias específicas que utiliza el adolescente ante textos de historia en el segundo nivel de enseñanza secundaria. *Tesis de licenciatura en Psicología Educativa*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Rosa, A. (2006). Recordar, describir y explicar el pasado ¿Qué, cómo y para qué el futuro de quién? En M. Carretero, A. Rosa, F. González, J. Izquierdo, A. Castorina, E. Berti, y otros, C. Mario, A. Rosa, & F. González (Edits.), *Enseñanza de la historia y memoria colectiva* (pág. 368). Buenos Aires: Paidós.
- Rousseau, J. (2005). *El contrato social* (2° ed.). (R. Rutiaga, Trad.) México: Tomo.
- Ruiz, A. (2010). Ética, narración y aprendizaje de la historia nacional. En M. Carretero, & J. Castorina, *La construcción del conocimiento histórico: Enseñanza, narración e identidades* (pág. 216). Buenos Aires: Paidós.
- Salazar, J. (2006). *Narrar y aprender historia*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Sánchez, L., & Izquierdo, J. (2008). *El fin de los historiadores. Pensar históricamente el siglo XXI*. Siglo XXI.
- Santisteban, A. (2006). Futuros posibles de la investigación en didáctica de la historia: aportaciones al debate. En A. Santisteban, *Reseñas de enseñanza de la historia*. Córdoba: Asociación de Profesores de Enseñanza de la Historia de Universidades Nacionales.
- Secretaría de Educación Pública. (2008). Educación básica. Secundaria. Historia. Programas de estudio 2006. 2°. (E. Manteca, Ed.) México: Secretaría de Educación pública.

- Soto, A. (2009). Programa de orientación educativa con estrategias pedagógicas para la enseñanza de la historia de México en alumnos de tercer grado de secundaria. *Tesis de licenciatura en Pedagogía*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Staples, A. (2010). El entusiasmo por la independencia. En P. Escalante, P. Gonzalbo, D. Tanck, A. Staples, E. Loyo, C. Greaves, y otros, & D. Tanck (Ed.), *Historia mínima. La educación en México* (pág. 261). México, D.F.: El Colegio de México.
- Taylor, C. (2006). *Fuentes del Yo. La construcción de la identidad moderna*. (A. Lizón, Trad.) Surcos.
- Thompson, E. (1995). *Constumbres en común*. Barcelona: Crítica.
- Topolski, J. (2004). La estructura de las narrativas históricas y la enseñanza de la historia. En M. Carretero, & J. Voss, *Aprender y pensar la historia* (I. Gugliotella, & J. Rodríguez, Trads., pág. 352). Buenos Aires: Amorrortu.
- Tugendhat, E. (2001). Problemas. En *Identidad personal, particular y universal*. Barcelona: Gedisa.
- Touraine, A. (1997). *¿Podremos vivir juntos?: Iguales y diferentes. La discusión pendiente. El destino del hombre en la aldea global*. México: FCE
- Vázquez, J. (1975). *Nacionalismo y educación en México* (2° ed.). México: El Colegio de México.
- Vázquez, J. (2010). Renovación y crisis. En P. Escalante, P. Gonzalbo, D. Tanck, A. Staples, E. Loyo, C. Greaves, y otros, & D. Tanck (Ed.), *Historia mínima. La educación en México* (pág. 261). México, D.F.: El Colegio de México.
- Vázquez, J. Z. (2004). De la independencia a la consolidación de la república. En L. Aboites, P. Escalantes, B. García, J. Garciadiego, L. Jáuregui, E. Speckman, y otros, *Nueva historia mínima de Méxco*. México, México: Colegio de México.
- Vega, R. (1999). *Historia: conocimiento y enseñanza. La cultura popular y la historia oral en el medio escolar*. Santa fé de Bogotá: Colecciones Pedagógicas S. XXI.

- Vega, R. (2011). *Un mundo incierto, un mundo para aprender y enseñar. Capitalismo, tecnociencia y ecocidio planetario* (Vol. 2). Bogotá: Impresol Ediciones.
- Vega, R. (2011). *Un mundo incierto, un mundo para aprender y enseñar. Imperialismo, geopolítica y retórica democrática* (Vol. 1). Bogotá: Impresol Ediciones.
- Venegas, A. (2008). Análisis del libro de Alba Ángeles , *Historia de México, para el tercer grado de secundaria. Tesis de licenciatura en Pedagogía*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Villoro, L. (1980). El sentido de la historia. En C. Pereyra, L. Villoro, L. González, J. Blanco, E. Florescano, A. Córdova, y otros, & E. Huerta (Ed.), *Historia ¿Para qué?* México: Siglo XXI.
- Yáñez, M. (2009). La influencia de la memoria colectiva en la enseñanza de la historia oficial en tercer grado de secundaria por caso: México, movimiento estudiantil del 1968. *Tesis de licenciatura en Psicología Educativa*. México: Universidad Pedagógica Nacional.

Cibergrafía

- ESCUELA SECUNDARIA TECNICA CALMECAC. (s.f.). *Escuela Secundaria Técnica 7 calmecac*. Recuperado el 30 de Octubre de 2011, de <http://www.calmecac7.com/>
- INEGI. (2011). *INEGI*. Recuperado el 20 de 05 de 2011, de Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática: <http://www.inegi.org.mx>
- REA. *Real Academia Española*. Recuperado el 22 de 08 de 2012, de <http://www.rae.es/>
- SUBSECRETARIA DE EDUCACIÓN BÁSICA. (2012). *Reforma Integral de la Educación Básica*. Recuperado el 10 de 04 de 2013, de <http://basica.sep.gob.mx/>