

## ¿CÓMO SE ENSEÑA Y ESTUDIA HISTORIA HOY EN LAS ESCUELAS NORMALES PÚBLICAS DE MÉXICO? UNA APROXIMACIÓN DESDE LAS MIRADAS DE LOS ESTUDIANTES

**DRA. BELINDA ARTEAGA CASTILLO**

Docente investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional y coordinadora nacional de la Comunidad Normalista para la Educación Histórica (CONEHI)

**MATRO. SIDDHARTA CAMARGO**

Subdirector de Enfoques y Contenidos de la DGESPE y estudiante del Doctorado en Pedagogía de la Universidad Nacional Autónoma de México<sup>1</sup>  
dgespe.historia@gmail.com

A la memoria de Andrea Sánchez Quintanar,  
Mirella Lamonedada  
y Juan Brom

---

**Resumen.** En este texto se presentan algunos resultados de la investigación «¿Cómo se aprende y estudia Historia hoy en las escuelas normales mexicanas? Una aproximación desde las miradas de los estudiantes», que fue desarrollada entre los años 2010 y 2011. Esta investigación tuvo como propósito realizar una aproximación a los conocimientos y nociones que adquieren los estudiantes normalistas sobre la disciplina y su docencia a lo largo de sus estudios profesionales. La pregunta eje de este trabajo fue: ¿cómo se estudia Historia actualmente en las escuelas normales?<sup>2</sup>

Como parte de la investigación, se aplicó una encuesta<sup>3</sup> (la primera de este tipo y alcance que se realiza en México) a 2.598 estudiantes de las licenciaturas en Educación Primaria y en Educación Secundaria con especialidad en Historia en 65 escuelas normales públicas del país.

Aquí se analizan las respuestas que se refieren a las relaciones —siempre complejas y abiertas al debate— de los rasgos identitarios que los alumnos asumen en relación con su perfil sociodemográfico, las regiones en las que habitan y sus visiones sobre la disciplina. Resalta, en gran medida, el contraste entre una identidad abierta en términos de pertenencia regional y la concepción histórica que ha predominado en nuestro país, orientada a crear y consolidar los vínculos identitarios a partir de la Nación como lazo que une a todos los mexicanos.

Las conclusiones cuestionan la validez de una formación histórica que no parece hacer mella en las concepciones de los jóvenes mexicanos, en este caso en los estudiantes de las escuelas normales. Además, y dada la aparente confusión en torno a elementos teóricos y contenidos históricos, las conclusiones del presente artículo sugieren la necesidad de enfatizar y profundizar la formación de los futuros maestros de Primaria y Secundaria en cuanto a la epistemología de la Historia, sus contenidos y la pedagogía específica de la disciplina.

**Palabras clave.** Formación de profesores, Historia, identidades.

---

### PRESENTACIÓN

La investigación «¿Cómo se aprende y estudia Historia hoy en las escuelas normales mexicanas? Una aproximación desde las miradas de los estudiantes» se desarrolló en el marco del programa de mejora de la calidad de las escuelas normales y contó con el respaldo de la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de

la Educación de la Subsecretaría de Educación Superior (DGESPE) de la Secretaría de Educación Pública (SEP).

Uno de los antecedentes de los que partimos fue la investigación llevada a cabo en 1996 por la Dra. Andrea Sánchez Quintanar a partir de la pregunta «¿Cuáles son las condiciones actuales del conocimiento y la conciencia histórica en nuestro país?».<sup>4</sup>

Como parte de este esfuerzo, Sánchez Quintanar aplicó una encuesta a población abierta de la Zona Metropolitana de la Ciudad de México por sugerencia del doctor Enrique Alduncin Abitia, consultor experto en materia estadística y autor de una serie de estudios empíricos sobre la cultura y los valores de los mexicanos. Esta determinación se basó en la consideración de que la zona del Valle de México era «suficientemente representativa [...] y porque hacerla extensiva a un sector más amplio representaba demasiados problemas logísticos e incluso económicos» (Sánchez Quintanar, 2002: 187-188).

En su texto, la Dra. Sánchez Quintanar señalaba a manera de autocritica y convocatoria: «Estoy conciente de que, más adelante, será necesario emprender una investigación de carácter nacional [...] para identificar características, necesidades, cualidades y deficiencias de la enseñanza de la Historia en nuestro país» (2002: 188).

El segundo estudio de referencia fue el trabajo de Ronald Evans «Concepciones del maestro sobre la Historia», publicado en español en 1991 por el boletín de la Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales de España, del cual retomamos la tipología de los profesores de Historia (Evans, 1989).

En dicho estudio, Evans clasificaba a los docentes de Historia de la siguiente forma: «el narrador de historias, el historiador científico, el reformador/relativista, el filósofo cósmico y el ecléctico. Estas tipologías, basadas en la concepción del maestro sobre la Historia, combinan enfoque pedagógico y epistemología. El factor dominante parece ser una concepción sobre el objetivo (de la enseñanza de la Historia). Cada categoría pone de relieve una concepción claramente diferente de los objetivos del estudio de la Historia [...] la mayoría de maestros estudiados poseían elementos de más de una tipología, aunque también la mayoría exhibía una tendencia dominante» (Evans, 1989).

El maestro narrador de historias parte de la premisa de que la clave de la enseñanza de la Historia es mantener el interés de los estudiantes y, para ello, suele contar eventos históricos y anécdotas, enfatizando detalles curiosos y fascinantes; el maestro científico estaría más cerca del positivismo, lo que implica un énfasis de la objetividad. Estos docentes utilizan un lenguaje sofisticado y complejo, y sus miras pedagógicas son academicistas, centradas en las prácticas formales.

Por su parte, el maestro relativista/reformista considera que se debe enseñar Historia con la finalidad de preparar

a los estudiantes para que sean capaces de entender y transformar el mundo en el que viven; «mejorar el mundo mediante la educación» sería la divisa de estos docentes que enfocan el estudio de la Historia hacia la comprensión de los problemas del presente y la construcción del futuro. Para el filósofo cósmico la Historia tiende a repetirse y la esencia de la condición humana es permanente. Este tipo de profesor mira el ayer con nostalgia y no duda en afirmar que «todo tiempo pasado fue mejor». Finalmente, el maestro ecléctico tiene un enfoque pragmático de la enseñanza, que se centra en el aprendizaje de los estudiantes. Bajo esta lógica, sacrifica sus posturas teóricas, y combina paradigmas pedagógicos y estilos de enseñanza en aras de la eficacia. Es flexible y se adapta con facilidad a las circunstancias variables de la vida cotidiana en las aulas.

Si bien reconocemos las limitaciones de los planteamientos de Sánchez Quintanar y de Evans, resulta importante señalar que sus pioneros trabajos orientaron en gran medida la presente investigación.

## LAS PREGUNTAS DE LA INVESTIGACIÓN

Situados en el terreno de la formación de docentes, se decidió indagar a través de las siguientes preguntas. ¿Cómo se estudia y se enseña Historia actualmente en las escuelas normales públicas mexicanas? ¿Cuáles son hoy los perfiles sociodemográficos de los alumnos de estas instituciones? ¿Qué conocimientos de Historia poseen? A lo largo de su formación académica, ¿desarrollan los estudiantes su pensamiento y su conciencia histórica? ¿Cuáles son las identidades que asumen? ¿Cómo describen la docencia de la Historia a la que han tenido acceso en su formación profesional? ¿Les parece importante que se enseñe Historia? ¿Con qué fines debe enseñarse la Historia?

## PROPÓSITOS DE LA INVESTIGACIÓN

- Comprender la manera en que se estudia y se enseña la Historia en las escuelas normales públicas mexicanas.
- Realizar una aproximación a algunos de los conocimientos sobre Historia que adquieren los estudiantes normalistas a lo largo de su formación.
- Identificar elementos del desarrollo de su pensamiento y su conciencia histórica.
- Conocer las identidades que ellos asumen como propias.
- Recuperar las experiencias sobre la docencia de la Historia a las que han tenido acceso durante sus estudios en las escuelas normales.

- Aproximarnos a los medios y recursos que emplean para conocer, informarse y aprender Historia.
- Conocer las finalidades que le atribuyen estos estudiantes a la enseñanza de la Historia.
- Comprender algunas de las concepciones que estos futuros aspirantes a docentes han desarrollado sobre la enseñanza de la Historia.

Como parte de la investigación, se diseñó una encuesta nacional representativa aleatoria que se aplicó en el mes de marzo de 2011 a 2.598 estudiantes de las licenciaturas en Educación Primaria y Secundaria con especialidad en Historia de 65 escuelas normales públicas de las 5 regiones del país. Esta tarea estuvo a cargo del personal académico de la DGESE y contó con la asesoría de la consultora especializada Alduncin y asociados.

En el apartado siguiente presentaremos una serie de consideraciones teóricas que nos permitirán realizar el análisis e interpretación de los datos recabados en la encuesta en relación con algunos de los tópicos.

### **SUBJETIVIDAD, CONSTRUCCIÓN DE SENTIDO E IDENTIDADES**

La identidad según Calhoun, es la fuente de sentido y experiencia para la gente. «No conocemos gente sin nombre, ni lenguas o culturas en las que no se establezcan de alguna manera distinciones entre yo y el otro, nosotros y ellos... El conocimiento de uno mismo —siempre una construcción, pese a que se considere un descubrimiento— nunca es completamente separable de las exigencias de ser conocido por los otros de modos específicos» (Calhoun, citado por Castells, 1999: 28).

Las identidades que los actores y/o los sujetos sociales construyen y asumen como propias no son estáticas ni ahistóricas; por el contrario, son construcciones en movimiento en las que confluyen, se construyen y recrean de manera permanente las subjetividades colectivas y la voluntad de transformación.

Por su parte, la subjetividad puede definirse, como sugieren Calvillo y Fabela, como las «elaboraciones únicas que hacen los sujetos a partir de sus experiencias vitales [la pluralización es nuestra]. Es una visión del mundo integrada por normas, valores, creencias, lenguajes y formas de aprehender la realidad, conscientes e inconscientes, físicas, intelectuales, afectivas y/o eróticas» (Calvillo y Fabela, 1995: 271-272).

El proceso a través del cual se construyen las subjetividades y, por ende, las identidades solo puede comprenderse en un contexto social concreto, es decir, histórico. Pensamos que la Historia, como referente y paradójica, aporta las claves del tiempo y sus tramas hechas de espacios, ritmos, ciclos y duraciones; explica el devenir y permite constituir, con la mirada puesta en el futuro, la utopía necesaria que da sentido a la vida humana.<sup>5</sup>

Según Giddens: «la identidad propia es el “yo” entendido reflexivamente por la persona en virtud de su biografía» (Giddens, citado por Castells, 1999: 32). Nosotros agregaríamos que esta biografía siempre está «marcada» por los diversos contextos sociohistóricos en los que ha tenido lugar; además, entendemos que se construye en plural, puesto que los sujetos y/o actores «no son individuos, aun cuando estén compuestos por individuos. Son el actor social colectivo mediante el cual los individuos alcanzan sentido holístico en su experiencia» (Castells, 1999: 32).

Si asumimos estas definiciones, entonces la Historia (o más bien la conciencia histórica, como señalan Andrea Sánchez Quintanar y Josep Fontana) apoya la construcción de las identidades que permiten a los sujetos asumir el «sí mismo» y articular sus cosmovisiones con un tiempo histórico a la vez que los conecta con las necesidades, experiencias y deseos que les llevan a integrar colectivos y, simultáneamente en un esfuerzo instituyente, a crear instancias orgánicas coherentes que incluyen tanto estructuras como normas de inclusión/exclusión.

Ello conlleva tensiones entre el cambio y la permanencia; lo instituido y lo instituyente; la subjetividad y la estructura. Estas contradicciones no solo producen la emergencia de múltiples identidades que forman parte de un mismo sujeto, sino que derivan en un equilibrio inestable y en continua transformación.

Ello significa que la identidad no se resuelve en la dilucidación entre totalidad o fragmentación. El reto, más complejo, nos remite al reconocimiento de las identidades como resultado de «las interacciones de una pluralidad de sujetos en procesos de reconocimiento recíproco y cuyas composiciones son mutables e intercambiables».<sup>6</sup> Estas interacciones hacen del actor social una trama en movimiento atravesada por el tiempo histórico y por la realidad social en sus múltiples dimensiones.

En el re juego mutuamente influyente entre estructura y subjetividad, hoy en día se reconoce que en las identidades inciden, además de la clase social, el origen étnico

y/o el género, elementos como la región, la cultura o las preferencias sexuales y políticas.<sup>7</sup>

Otro problema relevante en torno a las identidades se refiere a la manera en que estas permiten a los grupos sociales elegir determinados elementos de cohesión en lugar de otros y cómo estas opciones tienen que ver con tradiciones y herencias, así como con el futuro como realización posible y como sentido de su acción o movimiento.

Estos planteamientos apuntan a indagar, más allá de la forma, en los contenidos ocultos a la observación empírica, en los datos que deben construirse no solo a partir del comportamiento fenomenológico de los actores, sino desde la confrontación con las redes profundas que entrelazan e interrelacionan a los sujetos con representaciones simbólicas del mundo e integran los núcleos duros de sus determinaciones y acciones<sup>8</sup> (Vilas, 1995: 65).

Es necesario apuntar que la identidad conlleva tres elementos en el mismo proceso de su constitución: El de la *solidaridad*, entendida como un sistema de relaciones sociales que liga e identifica a aquellos que participan en ella; el del *conflicto*, que implica enfrentamientos, y un *sistema de actores*, entre los cuales pueden identificarse pares o integrantes, aliados o adversarios.

De acuerdo con lo anterior, en los comportamientos colectivos se combinan tres principios: el de *identidad*, a través del cual el actor social se define a sí mismo y en nombre del cual actúa, es decir, un autorreconocimiento que da lugar al «nosotros» en diferenciación frente a los «otros»; el de *oposición*, que sitúa al adversario del actor y el tipo de tensiones que establece con él, y el de *totalidad*, que es el sistema de acción histórico que define las opciones de sentido de las prácticas colectivas en tanto que culturalmente orientadas.<sup>9</sup> Estas fronteras en movimiento permanente permiten el cambio al mismo tiempo que la *totalidad* apunta a la permanencia, es decir, a la tensión como «continuum» que marca el tránsito de «las sociedades humanas en el tiempo».<sup>10</sup>

El proceso de construcción de identidades no está exento de tensiones. La coexistencia en un mismo individuo de múltiples identidades implica la existencia de una serie de contradicciones, sobre todo si pensamos en el tránsito de la representación de sí mismo a la acción social.

Además, el proceso de construcción social de la identidad, como dice Castells, «siempre tiene lugar en contextos marcados por relaciones de poder». Bajo esta lógica,

según este autor, es posible distinguir entre tres formas y orígenes de la construcción de la identidad:

- La identidad legitimadora, introducida por las instituciones dominantes de la sociedad para extender y racionalizar su dominación [...]
- La identidad de resistencia, generada por aquellos actores que se encuentran en posiciones devaluadas o estigmatizadas por la lógica de la dominación, por lo que construyen trincheras de resistencia y supervivencia basándose en principios diferentes u opuestos a los que impregnan las instituciones de la sociedad [...]
- La identidad proyecto, que se construye cuando los actores sociales, basándose en los materiales culturales de que disponen, construyen una nueva identidad que redefine su posición en la sociedad y, al hacerlo, buscan la transformación de toda la estructura social [...] (Castells, 1999: 29-30).

Por supuesto, estas formas pueden intercambiarse e influirse mutuamente produciendo una dinámica social sui géneris de carácter histórico.

## IDENTIDADES, NACIONALISMO Y EDUCACIÓN

En el marco de la construcción de las identidades, desde finales del siglo xvii, la identidad nacional jugó un papel importante, sobre todo en el contexto de la emergencia de los «Estados nacionales modernos» que surgieron a raíz de la Revolución francesa y las guerras independentistas que se desarrollaron a nivel mundial (entre las que destaca, por ser pionera, la de Estados Unidos de América).

Si bien es cierto que dichos Estados nacionales surgieron a posteriori de los conceptos mismos de «nación», «nacionalismo» e «identidad nacional», una vez desatados los procesos que condujeron —a largo plazo— al desmantelamiento del despotismo ilustrado y los imperios coloniales, los procesos históricos y los núcleos ideológicos conceptuales que les precedieron resultaron prácticamente inseparables (Hobsbawm, 1991).

Ahora bien, si volvemos nuestros ojos a los procesos históricos, encontraremos que, en primer lugar, el nacionalismo, la identidad y/o la conciencia nacional, así como el surgimiento de los Estados nacionales no fueron procesos espontáneos ni naturales, pues se produjeron a partir de fuertes tensiones, donde los enfrentamientos bélicos se combinaron con una serie de campañas político-ideológicas orientadas a difundir conceptos como «nación» y

«nacionalismo», al tiempo que se intentaban crear y/o fortalecer el sentimiento y la identidad nacional entre toda la población.

En su momento, estos movimientos no fueron homogéneos, ya que se desarrollaron de manera desigual entre regiones y, en la mayoría de los casos, se trató de procesos iniciados por élites intelectuales y políticas que solo de manera tardía se extendieron, como señala Hobsbawm, «a las masas populares —los trabajadores, los sirvientes, los campesinos— que fueron las últimas en verse afectadas y apoyar, al menos en parte, los programas nacionalistas» (Hobsbawm, 1991: 20).

En la etapa «propagandística», por llamarla así, la educación (y sobre todo la Historia que se enseñaba en las escuelas) desempeñó un papel central,<sup>11</sup> ya que tenía como propósito registrar en la memoria de todos los sujetos miembros de la nación «hechos relevantes» que al «ocurrir» habían dado sentido a la vida nacional. Estas fechas, asociadas a biografías de héroes o de personajes extraordinarios, formaron parte de una Historia que se estudiaba en las escuelas de todo el país a partir de la memorización de fechas, nombres y anécdotas.

Los libros de texto y manuales de Historia que se produjeron a partir de esta mirada fueron muchos. Algunos recreaban la Historia nacional a través de compendios de poemas, discursos o representaciones que debían incluirse en las ceremonias cívicas conmemorativas que formaban parte de las efemérides oficiales.

Los referentes históricos que todo estudiante debía conocer y identificar como parte de su identidad incluían frases célebres, rituales y emociones pero, sobre todo, enseñanzas, pues, en el fondo, al enseñar Historia se trataba de «formar» en los niños, como dice Perla Chinchilla, «los rasgos distintivos de su nacionalidad».<sup>12</sup>

Hoy por hoy, las consecuencias de estos movimientos no son homogéneas, ya que por una parte, como ya dijimos, se desarrollaron desde sus inicios de manera desigual entre regiones y grupos sociales. Y, por otra, sus logros son limitados en términos de sus propósitos: defender la integridad económica y territorial como expresión de su soberanía, además de lograr la homogeneidad y la unificación lingüística, étnica, cultural y jurídica de la población comprendida dentro de cada «nación».

En síntesis, el hecho de ser miembro de una nación es una identidad que los sujetos pueden llegar a asumir pero no podemos dar por sentadas ni su existencia ni su importancia. Además, es necesario considerar que esta identi-

dad se combina siempre con identificaciones de otra clase y que su significado (explícito y/o implícito) puede cambiar y desplazarse con el tiempo, incluso en el transcurso de períodos bastante breves (Hobsbawm, 1991: 19).

En los inicios del siglo XXI y en el marco de la globalización, que debilitó las «economías nacionales» y fortaleció entidades como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) o el Fondo Monetario Internacional (FMI), pero que, de manera mucho más importante aún, generó la emergencia de los bloques económicos transnacionales y las economías de escala dentro de las grandes compañías que no reconocen fronteras para los flujos de mercancías y capitales. Los Estados nacionales han perdido preeminencia y vigor, aunque, de manera paradójica, el discurso nacionalista sigue manteniendo una gran fuerza ideológica, sobre todo en el caso de los países que perciben como amenazas a su soberanía la expansión no regulada y el surgimiento de monopolios por parte de compañías transnacionales que no solo controlan segmentos de mercado sino que inciden en la transformación de espacios culturales tradicionales (la familia y la escuela son buenos ejemplos de ello).<sup>13</sup>

Lo cierto es que en los escenarios actuales, impactados por las innovaciones tecnológicas en la comunicación y los transportes y por la recomposición geoeconómica del mundo, lo que hemos visto es una actuación de los Estados nacionales que oscila entre la resistencia y la adaptación, no siempre con los mejores resultados.

Esto no implica que la Historia y la cultura nacionales hayan abandonado su lugar o que no ocupen un puesto importante. Por el contrario, tal vez sea en la actualidad cuando estas miradas tengan un papel aún más relevante que antes en los sistemas de educación y la vida cultural de determinados países, especialmente en los más pequeños, ni que no puedan florecer localmente dentro de un marco supranacional mucho más amplio, pero basándose en el supuesto tácito de que se comuniquen con el resto del mundo combinando, por ejemplo, sus idiomas locales con otros como el inglés, el cual puede considerarse como una lengua instrumental mundial (Hobsbawm, 1991: 201-202).

En suma, el concepto decimonónico de Estado-nación se encuentra en crisis y atrapado entre lo que *The Economist* ha llamado «supranacionalismo» e «infranacionalismo». Ello tiene como consecuencia un debilitamiento, pero no la desaparición del anhelo de identidad de grupo que sienten tanto hombres como mujeres, una de cuyas expresiones es la nacionalidad, ni el hecho de que casi cualquier descontento local o incluso sectorial

es capaz de involucrarse en banderas de colores si considera atractivo reivindicar un proyecto nacional (Hobsbawm, 1991: 197).

Ello implica realizar un esfuerzo reflexivo y crítico para revalorizar los beneficios de mantener al nacionalismo como el epicentro de la educación y/o como el eje y sentido de la «*Magister Vitae*» en el sentido de una Historia ejemplarizante que sirve para proveer de ejemplos que seguir con fines de formación de valores, es decir, en términos morales. De lo que se trata es de repensar si es pertinente, para el desarrollo del pensamiento histórico de los sujetos de la educación, sostener esta narrativa única de la Historia, sobre todo teniendo a la vista no solo los nuevos escenarios mundiales, sino también los reiterados fracasos escolares a los que ha conducido una «Historia nacional» excluyente que no da cabida a la diversidad ni al cuestionamiento y que, al parecer, ya no produce ni identidad nacional ni sentimientos nacionalistas que otrora intentó —y tal vez logró— generar.

**LAS CATEGORÍAS ANALÍTICAS Y EL DISEÑO DEL CUESTIONARIO**

El cuestionario consta de un conjunto de preguntas iniciales (ordenadas de la «A» a la «S») que permiten definir los perfiles sociodemográficos de la población estudiada, es decir, su edad, género, clase social, nivel de ingresos, ocupación del padre y la madre, licenciatura que estudian, la escuela donde estudian, el estado en el que se encuentra la normal, entre otros datos de contexto. También se incluyeron preguntas que permiten medir el acceso a la información y a los medios de comunicación como periódicos, radio y televisión y el empleo de tecnologías de la información y la comunicación (TIC).

Aunado a lo anterior se incluyeron cuatro preguntas que indagan sobre elementos identitarios como el grupo étnico (L), el sentido de pertenencia nacional, barrial, familiar o escolar (M y R) y la clase social (N).

Las siguientes preguntas fueron numeradas del 1 al 48: de ellas 43 son preguntas cerradas, con respuestas de opción múltiple, y 5, abiertas. Estas 48 preguntas se refieren al dominio disciplinario (conocimientos de Historia), la docencia de la Historia y el manejo de fuentes de información históricas. Para precisar, las preguntas 1 a 9, 25 y 42 aluden a la definición, el sentido y los propósitos de la Historia, así como a las valoraciones de los encuestados de la importancia o el agrado por la Historia; los conjuntos de interrogantes 7 a 12, 14, 16, 18, 21, 26, 28, 36 y 37 atañen tanto al manejo conceptual de la disciplina como

Tabla 1. Número y porcentaje de estudiantes entrevistados por licenciatura

	Entrevistas	Porcentaje	Margen de error
Primaria	1.653	63,6%	+/-1,9%
Especialidad en Historia	945	36,4%	+/-2,6%
Totales	2.598	100,0%	+/-1,5%

a valoraciones y apreciaciones de los estudiantes respecto de hechos o procesos históricos; las preguntas 15, 17, 19 y 20, 22 a 24, 27 y 29 a 31 se refieren al conocimiento de contenidos históricos; del ítem 38 al 43 se cuestiona a los encuestados sobre la docencia de la Historia, así como sobre la importancia de la enseñanza-aprendizaje de la Historia en la educación; las preguntas 44 a 47 exploran el acceso de los estudiantes a información histórica pertinente a través de diversos medios y la última da pie para que expresen su opinión sobre la propia encuesta.<sup>14</sup>

Como ya dijimos, la encuesta se aplicó durante el mes de marzo del año 2011 en 65 escuelas normales públicas de la República Mexicana a 2.598 alumnos de las licenciaturas de Educación Primaria y Secundaria de la especialidad de Historia. De estos, 1.653 corresponden a estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria (LEP) y abarcaban el 63,6% de la muestra; 945 cursaban la Licenciatura en Educación Secundaria (LES) con especialidad en Historia y equivalían al 36,4% del total de la muestra (tabla 1).

Según el Sistema de Información Básica de la Educación Normal (SIBEN), en marzo del 2011 el número total de estudiantes matriculados en la LES, en la especialidad de Historia, en escuelas normales públicas, era de 2.060 y se encuestaron a 945 estudiantes. Es decir, se entrevistó al 45,87% de los estudiantes matriculados.

Por otro lado, el total de la matrícula de la LEP en escuelas públicas era de 29.818, por lo que el porcentaje de alumnos encuestados (1.653) fue del 5,54%.

El marco de muestreo consiste en un esquema aleatorio estratificado basado en una probabilidad de selección proporcional al tamaño de las escuelas normales en cada estrato, ya mencionado. La aplicación de los cuestionarios se realizó en forma personal en los domicilios de las escuelas normales seleccionadas por medio de la autoaplicación en grupos de varios estudiantes. El margen de

Tabla 2. Número y porcentaje de estudiantes encuestados por región

Región	Entrevistas	Porcentaje	Margen de error
Noroeste	234	9,0%	+/-5,1%
Occidente	362	13,9%	+/-4,1%
Centro	869	33,4%	+/-2,7%
Noreste	612	23,6%	+/-3,2%
Sureste	521	20,1%	+/-3,4%
Totales	2.598	100,0%	+/-1,5%

error es de +/-1,5%, con un nivel de confianza del 95% (tabla 2).

**ALGUNOS RESULTADOS: LAS MIRADAS DE LOS ESTUDIANTES O EL INQUIETANTE ROSTRO EN EL ESPEJO. UNA PERSPECTIVA PANORÁMICA**

En esta parte del artículo se analizarán de manera interrelacionada los ítems que dan cuenta de las identidades que asumen los alumnos como propias (L, N, H, M y R), así como aquellos que tienen que ver con definiciones conceptuales o conocimientos históricos orientados a crear o fortalecer en ellos sentimientos nacionalistas y un sentido de pertenencia a su país (12, 13, 14, 16, 21, 23, 25 y 43).<sup>15</sup>

En una mirada panorámica a las respuestas de los estudiantes es posible apreciar que la población encuestada está constituida por jóvenes cuyas edades promedio fluctúan entre los 18 y los 24 años; dos de cada tres son mujeres y la gran mayoría procede de escuelas públicas, pues el 94% realizó estudios en una primaria oficial, el 95% en una secundaria pública y el 88% en un bachillerato de sostenimiento gubernamental.

El 20% son hijos de maestros y aproximadamente en el 60% de sus hogares las madres se dedican exclusivamente a tareas domésticas. Además, casi el 40% de los alumnos nacieron en el mismo lugar en el que viven.

Ello nos habla de familias conservadoras y estables que tienen la seguridad de un ingreso fijo aunque este no sea alto, pues el 22,8% de los encuestados refirió que los in-

gresos de su familia iban de 1501 a 4000 \$ mensuales; como referente podemos decir que el salario mínimo mensual en México en marzo de 2011 era de 1794 \$.

En cuanto al acceso a medios de información y TIC, más del 77% de los jóvenes encuestados posee una computadora y de estos casi el 57% dispone de Internet en casa. Además, prácticamente la totalidad (97%) de ellos tienen televisión y utilizan este medio para enterarse de «lo que pasa en México». La mitad de estos jóvenes conoce las noticias diariamente.

Por lo que se refiere a la Historia, más del 90% de los estudiantes sostienen que han tenido conocimiento de ella a través de la escuela y solo en una segunda mención algunos alumnos se refieren a los libros (40-47%), los museos (21-25%) o la televisión (14-17%) como espacios de aproximación a la disciplina.

Ya situados en el terreno de la Historia que se enseña en las aulas, lo que podemos inferir a partir de sus respuestas es que se trata de una disciplina nacionalista que comparte algunos rasgos teóricos y metodológicos con el positivismo, pues, aunque no se explicita esta toma de postura, se prefiere explicar los hechos históricos a partir de la acción de los héroes; se enfatiza la Historia bélica y política; se establecen relaciones causales directas y unívocas entre procesos y se emplean como referentes privilegiados datos duros como nombres y fechas.

Los resultados son pobres en términos del desarrollo del pensamiento histórico, pues los alumnos no solo no conciben a la Historia como un estudio de tipo científico (pregunta 10) sino que la consideran aburrida (véanse ítems 3 y 4). Además, no logran situar en orden cronológico algunos de los eventos de la Historia de México (véanse cuestiones 17 y 24) que ellos mismos han señalado como los más relevantes (véanse preguntas 13,15 y 23).

**LAS TRAMAS DE LA SUBJETIVIDAD O LAS MÚLTIPLES FORMAS DE DECIR QUIÉN SOY**

Un análisis más fino de las respuestas de los alumnos nos permite distinguir algunos de los rasgos identitarios que estos asumen como propios y que resultan por lo menos paradójicos.

El primer grupo de preguntas se refiere a las identidades étnicas que los estudiantes asumen como propias y las opciones que se les ofrecen a los estudiantes son: indígena, mestizo, criollo y otro, aunque cabe aclarar que, para el

Tabla 3. Respuestas a la pregunta 13. Media 57 y 21

Acontecimiento/Región	Noroeste	Occidente	Centro	Noreste	Sureste
La independencia de México	55,6	63,4	46,9	64,5	61,8
La conquista de México	23,1	18,8	28,4	16,3	15,2

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI; la institución responsable de efectuar el censo de población que se realiza en nuestro país cada 10 años), la población pertenece a un solo grupo étnico y las diferencias solo se toman en cuenta cuando se trata de sujetos hablantes de una lengua materna distinta al español. Por lo tanto, además de la población nativa y no nativa, únicamente se reconoce la existencia de indígenas.

De acuerdo con los resultados de la encuesta aplicada en las escuelas normales, si tomamos en cuenta la media nacional, la mayoría (más del 80%) indica ser mestizo; en el caso de la LEP, el 9,7% sostiene ser indígena y, en la LES, lo hace el 6,6%. De acuerdo con las cifras proporcionadas por el INEGI sobre el censo nacional de población realizado en 2010, de los 112.336.538 mexicanos que había en ese entonces, eran hablantes de una lengua indígena (o podían entenderla aunque no la hablaran) un total de 6.695.228 personas, es decir, el 6,8% del total de la población del país (INEGI, 2011: 56). Ello nos permite inferir que en el caso de la LES, los datos coinciden; en cambio, en la LEP, el porcentaje de estudiantes que afirman ser indígenas resulta superior, ya que este programa se ofrece en escuelas normales bilingües interculturales y, por lo tanto, el número de alumnos indígenas es mayor.

El 7,9% y el 9,6% de los estudiantes de la LEP y la LES, respectivamente, sostienen que son criollos, una respuesta algo insólita si consideramos que, históricamente, fue en Nueva España cuando, al imponerse el sistema de castas, se definió como criollos a quienes, habiendo nacido en América, eran descendientes directos de españoles de origen europeo. Los criollos formaron parte de una casta privilegiada y separada de los indios, los esclavos negros y otras castas menores tales como los mestizos (hijos de indios y españoles), los mulatos (hijos de españoles y esclavas de origen africano), entre otras.

Si tomamos en cuenta que el sistema de castas se abolió al declararse la independencia de México y que este evento es considerado por los estudiantes como uno de los más importantes de la Historia de nuestro país, sus respuestas (tabla 3) mueven a la duda sobre la profundidad de su conocimiento sobre la guerra independentista y sus conse-

cuencias, así como respecto a la definición que estos estudiantes dan a la categoría de «criollo».

También cabría preguntarse si las identidades étnicas que los alumnos asumen en la encuesta se pueden relacionar con otro tipo de realidades, pues está claro que en México, todavía en nuestros días, un importante segmento de la población discrimina a los indígenas.

Ello puede constatar en la Encuesta Nacional sobre Discriminación (resultados sobre diversidad cultural) realizada en 2010 (CONAPRED, 2012a: 31-32); el 44,1% de los encuestados respondió que los derechos de los indígenas no se respetaban, una cifra que se incrementa cuando se trata de los jóvenes de entre 18 y 29 años, pues, en este segmento de población, el 49,6% de los encuestados respondió que los derechos de las personas indígenas no se respetan en México. Así, manifestarse como indígena es reconocerse como víctima de discriminación y como un mexicano «diferente» del resto.

Ahora bien, cuando nos acercamos a las regiones podemos constatar que la identidad indígena tiene mucho mayor peso en la región sureste, en la que se declaran indígenas el 15,5% de los encuestados, en comparación con el noroeste, en la que solo el 1,4% se reconoce como tal. Esta respuesta contrasta con la que dan los estudiantes de la región centro, donde un significativo 11,2% afirma ser criollo, mientras que en el noroeste solo lo hace el 2,3%.

Al analizar el segundo conjunto de preguntas, en este caso el relacionado con la clase social y el nivel de ingresos de los estudiantes, el 22,8% de los estudiantes refirió contar con un ingreso familiar que oscilaba entre 2.500 y 4.000 \$, inferior a la media nacional correspondiente al total de la población encuestada que fue de 5.880 \$, equivalente a 3,27 salarios mínimos mensuales en el momento de la aplicación de la encuesta.

Este ingreso familiar ubica a los alumnos participantes dentro del 32,7% de la población nacional de acuerdo con el censo de población de 2010 que contaba con un ingreso familiar de más de tres salarios mínimos. Según esta medición nacional, el 20,8% de los mexicanos obtuvo ingre-



Tabla 4. Ingreso familiar y clase social

<b>Alta Más de 20.000</b>	Todos menos del 1%	Sureste: 1,4%; noreste: 3,7%; centro: 2,1%; Occidente: 4,5%; noroeste: 4,3%
<b>Media alta Hasta 20.000</b>	Noroeste 8,7% / sureste 5,3%	Sureste: 3,1%; noreste: 6,3%; centro: 2,7%; occidente: 8,4; noroeste: 8,2%
<b>Media Hasta 15.000</b>	Noroeste 69,7%/sureste 54%	Sureste: 13,3; noreste: 20,8%; centro: 15,7%; occidente: 18,2; noroeste: 29,9%
<b>Media baja Hasta 7.500</b>	Sureste 29,3%/noreste 17,6%	Sureste: 19,4 noreste: 29,7%; centro: 24,3; occidente: 25,7%; noroeste: 25,2%
<b>Popular Hasta 4.000</b>	Sureste 11,2%/noroeste 2,6%	Sureste: 62,9 noreste: 39,5%; centro:55,3; noroeste: 32,4%; occidente 43,1%

Tabla 5. Respuestas al tercer grupo de preguntas

	<b>Barrio o colonia</b>	<b>Ciudad</b>	<b>Entidad</b>	<b>País</b>	<b>Escuela</b>
Mucho	SE: 28; Occidente: 15,8.	NE: 35,1; SE 21,5.	Centro: 33,4; SE: 23.	Centro: 44,4; occidente: 31,5.	NO; 62,5; NE: 50,5.
Algo	NE 35,8; NE: 44,4.	SE: 45,6; NE 30,7.	SE: 43,5; NO: 28,4.	SE: 35,2; NO: 26,1.	NE: 38,9; NO: 28,4.
Poco	Occidente 31,4; SE: 19,4.	NO: 29,8; NE: 22,6.	NE: 30,2; centro 21,4.	Occidente: 27,7; centro: 17,2.	NE: 8,8; SE: 5,7.
Nada	NE: 8,3; NE: 12,2.	SE: 9,7; NO: 4,4.	NE: 11,7; Centro: 8,1.	Occidente: 13,3; Centro: 8,9.	Centro: 2,1; Occidente y NO: 0,9.

NE: Noreste; NO: Noroeste; SE :Sureste.

sos que oscilaban entre los dos y los tres salarios mínimos; el 31%, menos de dos, y el 7,7% no obtuvo ingresos.

Si relacionamos esta respuesta con la que dieron a la pregunta «¿A qué clase social perteneces?», tenemos que, de acuerdo con la media nacional, el 61% de los encuestados respondió que pertenecía a la clase media; es decir, existe una buena correlación entre ambos indicadores, por lo que podemos afirmar que los estudiantes tienen una percepción correcta de su clase social.

Si lo vemos por regiones, entonces podemos constatar una fuerte asociación de la pertenencia étnica con la clase social (ver tabla 4), ya que, por ejemplo, en el sureste, en el que se concentra un mayor porcentaje de alumnos que afirman ser indígenas encontramos también a la mayor proporción de estudiantes (11,25%) que asumen que tienen un ingreso familiar de hasta 4.000 \$ mensuales y pertenecen a la clase popular (62,9%), en contraste con el noroeste, donde el mayor porcentaje de la población encuestada se reconoce como mestiza, de clase alta (4,3%) y con

un ingreso familiar de hasta 20.000 \$ mensuales (8,7%) (tabla 4).

Al explorar el tercer grupo de preguntas, que indaga el sentido de pertenencia barrial, estatal, nacional y escolar de los alumnos con la pregunta «¿Qué tanto sientes que formas parte de...?», los resultados nos muestran que la escuela tiene el papel más importante en la construcción de las identidades de los alumnos, pues, en todos los casos, la apreciación «mucho» supera el 50% y «nada» no rebasa el 3%.

En cambio, en el caso de la identidad nacional, la valoración «mucho» fluctúa entre el 44,1% que corresponde al centro y el 31,5% que atañe al occidente, mientras que «nada» oscila entre el 13,3% que ofreció el occidente y el 8,9% que dio el centro. En la tabla 5 podemos ver la información de todas las regiones y los valores más altos y bajos que corresponden a cada ítem.

En función de estos resultados podemos concluir que la escuela es la institución más influyente en términos del

Tabla 6. Respuestas a «¿Hace cuánto que conoces el lugar en que vives?»

Años/Región	Noroeste	Occidente	Centro	Noreste	Sureste
1 a 5	25	17,3	15	27,2	26,9
6 a 10	12,1	10	10,6	8,8	10,5
11 a 15	13,4	18,7	14,5	17,7	17,1
16 a 20	33,6	44,6	40,3	36,4	36,8
Más de 20	15,9	9,5	19,6	9,8	8,7

Tabla 7. Respuestas a la pregunta 14 «¿Qué es para ti la patria?»

Respuestas/Región	Noroeste	Occidente	Centro	Noreste	Sureste
El territorio nacional, el gobierno y el pueblo	70	66,2	60,8	64,7	64,7
La herencia de las tradiciones indígenas y el pueblo	13,3	16,6	16,4	17,6	16,9

Tabla 8. Respuestas a la pregunta 21 «¿Qué elementos forman la nacionalidad mexicana?»

Respuestas/Región	Noroeste	Occidente	Centro	Noreste	Sureste
El territorio, el gobierno y el pueblo	47	49,3	40	38,4	35,8
El pasado común, el idioma, la religión y la cultura	34,2	32,7	35,2	29,4	28,1
La bandera, el himno nacional y la campana de Dolores	17,9	17,5	23,4	27,2	32,8

sentido de pertenencia y que el barrio, la ciudad, la entidad y el país impactan débilmente a los sujetos en este sentido, aun cuando, como en el caso del barrio, hayan nacido y vivido en él prácticamente toda su existencia, como podemos ver en la tabla 6.

Estas valoraciones de los estudiantes encuestados nos llevan a cuestionar el impacto de la Historia nacionalista que han aprendido a lo largo de su educación formal, así como el nivel de interiorización de los conceptos clásicos de «Estado», nación, nacionalidad e identidad nacional, que conocen y pueden identificar como válidos. Estos elementos se exploran en la pregunta 14: «¿Qué es para ti la patria?» (tabla 7).

La media nacional a esta respuesta nos permite apreciar que una gran mayoría de los estudiantes (64%) prefirió la opción 2 —«el territorio nacional, el gobierno y el pueblo»—, mientras que el índice más bajo correspondió a la

respuesta 4: «la herencia de las tradiciones indígenas y española», con un 16%.

Si lo observamos por regiones, en la noroeste se observa un elevado porcentaje de estudiantes que conocen y validan la definición clásica del Estado; ellos mismos tienen el menor índice de valoración de la herencia cultural indígena y española. Esta relación cambia sensiblemente en la región sureste, donde la identidad indígena ligada a estas herencias (16,9% de las respuestas) parece entrar en tensión con una mirada nacionalista (64,7%).

Estas posturas parecen confirmarse con las respuestas a la pregunta 21 (tabla 8), que plantea «¿Qué elementos forman la nacionalidad mexicana?». A partir de las regiones podemos observar que entre el 35,8% y el 47% aceptan que el territorio, el gobierno y el pueblo son los fundamentos de la nacionalidad, mientras que los símbolos patrios y el pasado común no son reconocidos como ele-

Tabla 9. Respuestas a la pregunta 12 «Los hechos históricos más importantes son...». Porcentaje de respuesta por región

Respuestas/Región	Noroeste	Occidente	Centro	Noreste	Sureste
1. Los acontecimientos políticos, como cambios de gobierno	1,7	1,9	3,1	5,6	6,2
2. Los hechos sociales, como las revoluciones	12,8	8,9	10,6	13,3	12,5
3. Los problemas económicos, como la producción y el trabajo	1,3	1,9	1,0	4,6	5,0
4. Los fenómenos culturales, como la pintura y la música	0,4	1,1	0,8	1,6	1,5
5. Los sucesos militares, como las guerras y las conquistas	5,1	6,9	1,5	5,6	8,1
6. La vida de los grandes hombres	0,9	0,8	1,3	2,1	2,1
7. Todos en conjunto	74,8	75,3	78,7	63,3	61,8
8. La vida cotidiana de hombres, mujeres, ancianos y niños	3,0	2,8	2,7	3,6	2,7
9. Otros. ¿Cuáles?	0	0,3	0,2	0,2	0

mentos de la identidad nacional por casi el 70% de la población.

Si analizamos algunas de las respuestas que se refieren a concepciones historiográficas veremos que no existe en realidad un concepto de relevancia que permita distinguir qué hechos o procesos son más importantes frente a otros. La idea de que todos son importantes implica, además de esta ausencia conceptual, el hecho de que a lo largo de su formación en la clase de Historia se habla de la mayor cantidad posible de hechos o procesos dejando de lado, en gran medida, su comprensión (tabla 9).

Como podemos ver en la tabla 10, la tendencia a considerar a *todos los hechos históricos en conjunto* como los más importantes se refuerza con el paso de un semestre a otro, sobre todo en el sureste.

Tabla 10. Respuestas a «Los hechos históricos más importantes son...». Porcentaje de respuesta por semestre que cursan los alumnos en la licenciatura

Respuesta/Semestre que cursan	Segundo	Cuarto	Sexto	Octavo
Todos en conjunto	67,5	69,7	72,8	80,5

Este preeminencia del estudio de una gran cantidad de hechos por encima de su comprensión probablemente explica las respuestas contradictorias que los encuestados dan a la cuestión 16, «Los grandes cambios históricos son determinados por...» (una opción) (tabla 11).

Tabla 11. Respuestas a «Los grandes cambios históricos son determinados por...»

Respuestas/Región	Noroeste	Occidente	Centro	Noreste	Sureste
1. La acción de las masas populares	68,7	63,9	74,4	53,0	55,1
2. Los grandes hombres que gobiernan los pueblos	27,0	31,1	22,6	40,5	42,4
3. El azar y el destino	4,3	5	3,1	6,4	2,5

Tabla 12. Respuestas a «Los grandes cambios históricos son determinados por...». Porcentaje de respuesta por semestre que cursan los alumnos en la licenciatura

Respuestas/Semestre que cursan	Segundo	Cuarto	Sexto	Octavo
1. Los grandes hombres que gobiernan los pueblos	58,3	62,9	67,3	68,2
2. El azar y el destino	37,4	32,0	29,9	27,0

Tabla 13. Respuestas a la pregunta 25 «¿Según tu opinión...? (Una opción)»

Respuestas/Región	Noroeste	Occidente	Centro	Noreste	Sureste
1. La Historia es una materia menos importante que las Matemáticas	1,3	1,1	0,3	2,1	4,0
2. La Historia es una materia que solo nos sirve para ampliar nuestra cultura general	13,2	18,3	7,1	11,8	14,4
3. Como solo se ocupa del pasado, la Historia no tiene ninguna utilidad	0	1,1	0,5	4,6	2,1
4. El estudio de la Historia es indispensable para construir un futuro mejor para todos	65,8	53,9	67,5	60,6	58,7
5. Los problemas actuales se pueden resolver estudiando sus antecedentes históricos	19,7	25,6	24,6	20,9	20,8

Tabla 14. Respuestas a la pregunta 43 «La enseñanza de la Historia en la escuela es importante porque ayuda a que los alumnos a que...»

Opción de respuesta/Región	Noroeste	Occidente	Centro	Noreste	Sureste
1. Conozcan sus orígenes y amen a su país	8,8	16,6	13,0	19,6	14,5
2. Entiendan los acontecimientos del pasado y expliquen el presente	46,1	40,8	44,8	45,9	41,0
3. No repitan los errores del pasado y ayuden a mejorar el futuro	24,4	16,6	18,1	18,3	19,9
4. Desarrollen nociones históricas que les permitan explicar procesos históricos	20,7	26,0	24,1	16,2	24,6

En este ítem, si atendemos las respuestas de los alumnos de acuerdo con el semestre que cursan se observa una tendencia hacia el aumento del porcentaje de respuestas que consideran la opción 1 como correcta y un descenso en el de la opción 2 (tabla 12).

Finalmente, al revisar las opiniones de los encuestados sobre el valor de la Historia, podemos apreciar que la mayoría de ellos opinan que esta es indispensable (incluso si se le compara con las Matemáticas) para construir un futuro mejor para todos. No se observan diferencias signi-

ficativas de porcentaje por género ni por licenciatura y la tendencia observable es que, mientras más avanzan los alumnos en sus estudios, menos consideran que la Historia solo se refiere al estudio del pasado y que únicamente sirve para ampliar nuestra cultura general (tabla 13).

En la pregunta 43, «¿La enseñanza de la Historia en la escuela es importante porque ayuda a que los alumnos a que...» (una opción), las respuestas apuntan a una Historia comprensiva que relacione el pasado con el presente más que a una «*Magister Narrative*» que los colme

de amor a la patria, tal como sostiene la Historia nacionalista.

No obstante, en este caso es notable la dispersión de las respuestas, ya que si bien es posible afirmar que la opción 2 alcanza los mayores porcentajes, estos no llegan en ningún caso al 50%, mientras que la opción que menor porcentaje obtuvo es la 1 en el caso del Noroeste, con el 8,8%, aunque la misma alcanzó en el Noreste el 19,6%. Por otro lado, las diferencias de porcentaje entre géneros, tipos de licenciatura y semestres no resultan significativos.

## CONCLUSIONES

La presente investigación (pionera por su extensión y por el universo con el que trabaja) nos permite aproximarnos a la Historia que se estudia y se enseña en las escuelas normales mexicanas.

A partir de ella es posible conocer los rasgos identitarios que los estudiantes asumen como propios, así como la interrelación entre la Historia que han aprendido (y que se refleja en algunas de sus definiciones conceptuales) y su sentido de pertenencia nacional.

La Historia, en la formación de docentes y por lo menos hasta el año 2011, se basó en la reiteración de una narrativa única con fuertes acentos nacionalistas que respondió a los supuestos de la Master Narrative. Los alumnos de estas instituciones pudieron aprender (sobre todo a partir de la memorización) algunos datos como las fe-

chas de eventos destacados y las conmemoraciones cívicas pero no adquirieron elementos teóricos, metodológicos y/o conceptuales que les permitieran comprender estos procesos. Tampoco adquirieron una noción de relevancia que les permitiera jerarquizar procesos por su importancia para el país, para sus comunidades o para ellos mismos.

Este tipo de Historia perdió uno de sus efectos esperados más significativos desde la perspectiva de los Estados nacionales: la formación de una identidad nacional sólida y de sentimientos patrióticos.

A pesar de ello, los estudiantes normalistas muestran gusto e interés por la Historia, comprenden que el estudio de la misma es relevante en la educación básica y en su propia formación.

Todo ello nos muestra el agotamiento de la Historia nacionalista y la necesidad de transformar la Historia que se enseña en las aulas normalistas a partir, en primer lugar, de las aportaciones que la investigación educativa ha realizado en este campo, ello tanto en el contexto nacional como en el internacional.

Acercar a los alumnos a los debates sobre la disciplina que tienen lugar en el momento actual, dotarles de elementos teóricos y metodológicos que les permitan comprender los procesos históricos y reconocer aquellos que son relevantes para su biografía y en sus contextos locales o regionales, son todas tareas impostergables si deseamos que los futuros educadores desarrollen su pensamiento y su conciencia histórica.

## NOTAS

<sup>1</sup> Diseñó la investigación y coordinó la aplicación de la encuesta.

<sup>2</sup> Más adelante se abunda en la problematización que orientó este trabajo.

<sup>3</sup> La encuesta se describe pormenorizadamente en el cuerpo del artículo.

<sup>4</sup> Los resultados de la investigación antes mencionada se dieron a conocer en la obra *Reencuentro con la Historia. Teoría y praxis de su enseñanza en México*. Véase CALVILLO, M. y FAVELA, A (1995). Los nuevos sujetos sociales. Una aproximación epistemológica. *Revista Sociológica*, 10(28). México: UAM, págs. 270-271.

<sup>5</sup> Aquí nos referimos a Fernand Braudel con su tiempo de corta, mediana y larga duración, ritmos que rompen con la idea de un tiempo cronológico sujeto a periodizaciones estáticas.

<sup>6</sup> SADER, E (1990). La emergencia de nuevos sujetos sociales. *Nuevos Sujetos Sociales* (mayo-agosto), pág. 65. México: Acta Sociológica.

<sup>7</sup> Véase ZEMELMAN, H (1994). Sobre la importancia de las realidades que se ocultan. *Tramas, Subjetividad y Procesos Sociales* (junio-6). México: UAM.

<sup>8</sup> «[...] la ampliación del espectro de actores sociales y su discutida relación con las clases sociales “fundamentales” plantea la cuestión de la relación que existe entre el concepto de clase social, y los actores colectivos empíricamente observables; por lo tanto, la relación existente entre el perfil sociológico de los actores (el dato y el modo en que es construido) y el sentido y alcances de sus orientaciones sociales, políticas y culturales (la conceptualización del dato).» VILAS, C (1995). Actores, sujetos, movimientos: ¿Dónde quedaron las clases? *Revista Sociológica*. (10-28). México: UAM, pág. 65.

<sup>9</sup> RAMÍREZ SÁIZ, J. (1995). *El movimiento urbano popular*. MUÑOZ CANTO CHAC, M. *Estudio de los movimientos sociales. Teoría y método*. México: El Colegio de Michoacán-UAM, págs. 94-95.

<sup>10</sup> Como señala Marc Bloch al referirse al definir a la historia. BLOCH, M. (2006). *Introducción a la historia*. México: FCE.

<sup>11</sup> Véase Mario Carretero, quien señala que «la Historia como asignatura escolar ha tenido a nivel internacional, desde la fundación de los Estados nacionales, un lugar en la educación de los niños y los jóvenes» (Carretero, 2006: 40-55) y Ken Osborne (2004, 2006: 107), quien ha identificado, como la primera de las tres concepciones históricas sobre lo que significa enseñar y estudiar Historia, «la que se centra en transmitir la narrativa de la construcción de la nación» (Osborne, 2006: 107).

<sup>12</sup> Según Perla Chinchilla, estos rasgos incluyeron una serie de «lugares comunes» sobre el «ser mexicano», los cuales «son los presupuestos con los que nacemos y no cuestionamos generalmente, y que precisamente son comunes a las personas con las

que convivimos. Estos presupuestos otorgan identidad a objetos, animales y personas». CHINCHILLA, P. (2010). *Los mexicanos*. México: UIA.

<sup>13</sup> Una de las definiciones clásicas de «nación», cuya autoría, según Hobsbawm, puede atribuirse a Iosif Stalin señala que esta puede definirse como «una comunidad estable, fruto de la evolución histórica, de lengua, territorio, vida económica y composición psicológica, que se manifiesta en una comunidad de cultura». No obstante, en esta acepción criterios únicos tales como la lengua, la etnicidad, el territorio o la historia comunes son borrosos, cambiantes y/o ambiguos y solo se aplican a una mínima parte de la población. (Hobsbawm, 1991: 14).

<sup>14</sup> El cuestionario completo puede consultarse en el Anexo 1.

<sup>15</sup> Los resultados completos pueden consultarse en: <http://www.dgespe.sep.gob.mx/sites/default/files/comunidades/historia/investigacion/Encuesta%20Nacional%20sobre%20conciencia%20hist/PRESENTACION%20DGESPE.pdf>

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARTEAGA, B. (1998). *La institucionalización del magisterio mexicano*. México: Universidad Pedagógica Nacional.

BLOCH, M. (2006). *Introducción a la Historia*. México: FCE.

BRAUDEL, F. y COLIN, A. (1987). La longue durée. *Histoire et ciencias sociales*, 5(27). págs. 7-37.

BOURDIEU, P. (1998). *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus.

CALVILLO, M. y FAVELA, A. (1995). Los nuevos sujetos sociales. Una aproximación epistemológica. *Revista Sociológica*, 10 (28), págs. 270-271.

CARRETERO, M. (2006). *Documentos de identidad. La construcción de la memoria histórica en un mundo global*. Buenos Aires: Paidós.

CASTELLS, M. (1999). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura* (volumen II). México: Siglo XXI.

CHINCHILLA, P. (2010). *Los mexicanos*. México: UIA.

CONAPRED (2012a). *Encuesta nacional sobre discriminación en México (Enadis 2010, Resultados sobre diversidad cultural)*. México: Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación.

CONAPRED (2012b). *Documento informativo sobre el día internacional de los pueblos indígenas*. México: Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación.

HOBBSAWM, E. (1991). *Naciones y nacionalismo desde 1780*. Barcelona: Crítica.

HOBBSAWM, E. (2002). *Sobre la Historia*. Barcelona: Crítica.

EVANS, R. (1989). Concepciones del maestro sobre la Historia. *Boletín de las ciencias sociales*, 3 y 4, págs. 61-79. España: Asociación Universitaria de Didácticas de las Ciencias Sociales.

FONTANA, J. (2009). *¿Para qué sirve la enseñanza de la Historia?* Texto inédito escrito ex profeso para la comunidad normalista con el fin del aprendizaje de la Historia en México.

GALVÁN, L. E. (2006). *La formación de una conciencia histórica. Enseñanza de la Historia en México*. México: Academia Mexicana de la Historia.

INEGI (2010). *Principales resultados del censo de población y vivienda 2010*. México: Instituto Nacional de Estadística y Geografía.

INEGI (2011). *México de un vistazo*. México: Instituto Nacional de Estadística y Geografía.

PAGÈS, J. (2004). La investigación en Didáctica de la Historia. *Educación XXI*, 7, págs. 63-84.

SADER, E. (1990). La emergencia de nuevos sujetos sociales. *Acta Sociológica*, 3(2), págs. 65-90.

SÁNCHEZ QUINTANAR, A. (2002). *Reencuentro con la Historia. Teoría y praxis de su enseñanza en México*. México: UNAM.

STEARNS, P., SEIXAS, P. y WINEBURG, S. (2000). *Knowing, teaching and learning history. National and international perspectives*. Nueva York: New York University Press.

VILAS, C. (1995). Actores, sujetos, movimientos: ¿Dónde quedaron las clases? *Revista Sociológica*, 10(28), pág. 65.

ZEMELMAN, H. (1994). Sobre la importancia de las realidades que se ocultan. *Tramas, Subjetividad y Procesos Sociales*, 10(6), págs. 9-20.

Recibido: 22.11.2011 / Aceptado: 11.07.2012