



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA
DE MÉXICO**

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

**MAESTRÍA EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA
SUPERIOR**

**LA HISTORIA ENSEÑADA Y LA IDENTIDAD NACIONAL
EN LA MATERIA DE HISTORIA DE MÉXICO;
IMPLEMENTACIÓN A TRAVÉS DE ESTRATEGIAS
DIDÁCTICAS EN UN GRUPO
DEL CCH-SUR.**

**TESIS QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRO EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA
SUPERIOR (CAMPO DE CONOCIMIENTO HISTORIA).**

**PRESENTA
RAÚL HORACIO FERNÁNDEZ LINARES.**

**ASESOR
MTRO. RAÚL FIDEL ROCHA Y ALVARADO.**



CIUDAD UNIVERSITARIA, D. F.

2007



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Pretender que este trabajo es mío, sería un acto de arrogancia. Bien por contrario, es producto del esfuerzo compartido de muchas personas de ayer y hoy: A Betty, Bill y Bob, la micha y el micho; a mí madre, hermanos y sobrinas; y a todos los que compartimos las mañanas; a la dedicación de Raúl Rocha; a la generosidad de mis profesoras de MADEMS, Marquina Terán Guillén y Laura Elena Sotelo Santos, quienes me apoyaron con paciencia y constancia; a mis compañeros profesores Edith Sánchez y José Antonio Cortes por trabajar junto a mí en las prácticas; a Leticia que me ayudó a filmar las clases de las que ella un día fue parte; a los alumnos que fueron los protagonistas estelares, y quienes son el motivo final de todo este esfuerzo. Y claro, al plantel Sur, al CCH y la UNAM, que me permitieron cumplir un sueño; tener un libro en la biblioteca central de C.U. El cual habla sobre lo que somos, y dormitará en silencio, esperando en un futuro, que otro alumno, lo haga hablar, para hacer él su libro. El cual, al final, dormitará junto al mío, esperando éste también, irremediable, a otro alumno; que saldrá, como nosotros, de la biblioteca central y caminará por ciudad universitaria y sentirá esa hermosa emoción de pertenecer y ser parte de ese todo que es nuestra generosa universidad.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.	3
1. LA HISTORIA COMO DISCIPLINA DIDÁCTICA. POSICIÓN TEÓRICA CON RESPECTO A LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA.	17
1.1.-La función de la Historia enseñada como disciplina.	17
1.2.- La Historia como disciplina sabia y la Historia como disciplina escolar.	21
1.3.- La Historia como código disciplinar.	25
2. LA IDENTIDAD NACIONAL COMO IDENTIDAD COLECTIVA.	30
2.1.- Definición de identidad.	30
2.2.- La identidad como construcción simbólica.	31
2.3.- La identidad individual y colectiva.	33
2.4.- La identidad y la ideología.	38
3. LA NACIÓN Y EL NACIONALISMO.	43
3.1.- El problema de las definiciones.	43
3.2.- Nacionalismo, nación y Estado.	45
3.2.1. - La nación como comunidad imaginada.	50
3.2.2.- El nacionalismo y Estado-nación.	52
3.4.- Globalidad y nacionalismo.	61
4. LA IDENTIDAD NACIONAL MEXICANA Y LA PRÁCTICA DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA.	64
4.1.- La identidad nacional mexicana.	64
4.2.- La historia y el mito nacionalista mexicano.	72
4.3.- La escuela, la práctica de la enseñanza de la historia y la identidad nacional.	78
5. EL MODELO DE ENSEÑANZA Y LAS ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS.	85
5.1.- El aprendizaje y el enfoque de modelos para la enseñanza.	85
5.2.- Los modelos de enseñanza.	94
5.2.1.- El modelo de exposición-discusión.	94
5.2.2.- El modelo de aprendizaje cooperativo.	97
5.3.- Los contenidos de aprendizaje.	102
5.3.1.- Las estrategias didácticas.	105
5.3.1.1.- Las estrategias de enseñanza.	107
5.3.1.2.- Estrategias de aprendizaje.	110
6. EL PROGRAMA INDICATIVO DE LA ASIGNATURA DE HISTORIA DE MÉXICO: ANÁLISIS Y COMENTARIOS.	115
6.1.- El plan de estudios del Colegio de Ciencias y Humanidades y su contexto histórico: el programa indicativo y la asignatura de Historia de México.	115
6.2.- Plan de Estudios actualizado.	116
6.3.- Concepción de la materia.	121
6.4.- El programa indicativo de la asignatura de Historia de México.	122
6.4.1.- El propósito.	123
6.4.2.- Aprendizajes.	123
6.4.3.- Estrategias.	124
6.4.4.- Los contenidos o temática.	124
6.5.- La unidad IV del programa indicativo de Historia de México I.	125
6.5.1.- El propósito de la unidad.	125
6.5.2.- Los objetivos de la unidad.	125
6.5.3.- Los aprendizajes de la unidad.	125
6.5.4.- Los contenidos de la unidad.	126

7. EL PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y LOS PROPÓSITOS OPERATIVOS DE LA UNIDAD IV DE HISTORIA DE MÉXICO I: EL PLAN DE CLASES DE LA PRÁCTICA DOCENTE.	127
7.1.- El planteamiento del problema y los propósitos de la unidad.	127
7.2.- Datos generales del grupo donde se implemento la práctica.	128
7.3.- Pertinencia de la estructura y secuencia de los contenidos temáticos y de las estrategias didácticas empleadas en las presentaciones.	129
7.4.- La evaluación de la práctica docente.	133
7.5.- Los propósitos del plan general para abordar la identidad nacional mexicana en la unidad IV de Historia de México I, en seis sesiones.	135
7.6.- La carta descriptiva del plan de clases a aplicar durante la práctica, sesión por sesión.	136
7.6.1.- Propósito.	136
7.6.2.- Objetivos de Aprendizaje.	136
7.6.3.- Estrategias de Enseñanza-Aprendizaje.	136
7.6.4.- Tema.	136
7.6.5.- Formas de evaluación.	136
7.6.6.- Objetivos del profesor.	136
8. LA PRÁCTICA DOCENTE Y LOS RESULTADOS DE LA IMPLEMENTACIÓN Y LA EVALUACIÓN DE LAS ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE PROPUESTAS PARA LA UNIDAD.	146
8.1.- Antecedentes de la práctica docente.	146
8.1.1.- El preámbulo de la práctica docente y la concepción de la docencia.	146
8.1.2.- El método etnográfico y la recolección de datos.	150
8.1.3.- El perfil socioeconómico de los alumnos del grupo.	153
8.2.- Implementación de las estrategias propuestas para las seis sesiones de la unidad IV.	154
8.2.1.- Introducción.	154
8.2.2.- Primera sesión.	157
8.2.2.1.- El encuadre.	157
8.2.2.2.- La formación de equipos.	158
8.2.2.3.- El examen diagnóstico o pre-test.	160
8.2.3.- Segunda a sexta sesiones: implementación del plan de clases.	161
8.3.- Evaluación y resultados.	171
8.3.1.- Evaluación Diagnóstica: Pre test (I)-post test (II).	171
8.3.1.1.- Presentación de los datos de las evaluaciones pre-test o diagnóstica y post-diagnóstica.	173
8.3.1.2.- Análisis de los cuestionarios diagnóstico: Pre test I-post test II.	174
8.3.1.3.- Análisis comparativo por categorías: pre-test I post-test II.	180
8.3.2.- Evaluación formativa realizada durante la implementación de la segunda a la sexta sesiones.	181
8.3.2.1.- Evaluación de las estrategias por sesión.	181
8.3.2.2.- Análisis de la Evaluación de las estrategias.	193
CONCLUSIONES.	196
BIBLIOGRAFIA.	208
ANEXOS.	212

Quien dice “identidad nacional”, dice “historia” y concede e impone una “responsabilidad social” a quien elabora, conserva y enseña la historia. No cualquier historia. La historia nacional.

*Jean Meyer*¹

INTRODUCCIÓN.

Desde el contexto institucional del Colegio de Ciencias y Humanidades de la Universidad Nacional Autónoma de México, en el nivel de la educación media superior, se plantea abordar la enseñanza de la identidad nacional en la materia de Historia de México, ya que si bien existen estudios sobre la identidad nacional mexicana en los programas y libros de texto, no es así respecto del proceso de enseñanza-aprendizaje que acontece en el salón de clases. Hay una notable diferencia entre lo que propone el programa, lo que se propone el profesor que lo desarrolla, lo que exponen los textos utilizados, la interacción que se da entre profesor y alumno, los espacios escolares y el contexto social en que se construyen las significaciones de la vida cotidiana. Se trata de que la historia vaya más allá de lo académico e instrumental, a una historia enseñada, que sea construida a través de las relaciones cara a cara.

La práctica de la enseñanza de la Historia tiene un carácter interdisciplinario ya que convoca no sólo a disciplinas como la Didáctica y la Historia, sino también a la Psicología, la Pedagogía, la Sociología, la Antropología y la Filosofía; saberes que en su conjunto son parte de la cultura, e involucran preguntas propias de la esencia humana: ¿quién soy? ¿de dónde vengo? ¿hacia dónde voy? Todo esto deja ver la necesidad de la formación integral de profesionales para ejercer la docencia.

La educación hoy día no se puede quedar en la simple adquisición de conocimientos y habilidades relacionadas con lo instrumental. La escuela y en particular el Colegio de Ciencias y Humanidades² deben de asumir a través de la identidad nacional como eje de la historia enseñada, el reto de reflexionar las prácticas de enseñanza-aprendizaje como

1 Meyer, Jean. “*La historia como identidad nacional*”. En revista Vuelta, No 219, enero de 1995. p. 32.

2 Colegio de Ciencias y Humanidades, en adelante CCH.

adquisición de valores, como el respeto a la diferencia, la tolerancia y la convivencia, pero también la autoestima y la autonomía de la cultura de los alumnos y su sociedad, lo que resulta fundamental si se considera que en el plan de estudios del CCH no hay, en los seis semestres, una asignatura donde se aborden los aspectos cívicos; en donde se reflexione sobre el entorno de los jóvenes y su compromiso con la sociedad.

Analizar la propuesta de reflexionar sobre la identidad de lo nacional en la materia de Historia de México a través de la aplicación de algunas estrategias didácticas, es propicia para ser retomada por cualquier profesor de educación media superior ya que esta materia por sus contenidos menos diáfanos, más cargados de valoraciones y subjetividades, se presenta entre dos escenarios didácticos: los *significados nacionalistas* y la *invitación rigurosa a la historiografía*; entre el corazón y la conciencia.

Es a partir de la historia enseñada, que se reflexiona sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que implica un amplio campo de posibilidades donde la creatividad del docente consiste en hacer un buen análisis del grupo con el que trabaja, de los contenidos, del contexto y la selección de las estrategias que para cada grupo sean las más adecuadas, que implica no sólo cómo enseñar un determinado contenido, sino el conjunto de pasos o habilidades que los alumnos adquieren y emplean de forma intencional como instrumento flexible para aprender significativamente y solucionar problemas y demandas académicas, alcanzando la metacognición. Por tanto, el proceso y estrategias de enseñanza y aprendizaje se correlacionan.

Este trabajo describe como sucedieron en la cotidianidad dos procesos simultáneos: por un lado, la construcción teórica en torno de la Historia enseñada, la identidad nacional, los modelos de enseñanza y las estrategias didácticas, y por otro, la forma de hacerla accesible a los alumnos, durante la práctica docente, a través de la implementación de estrategias de enseñanza-aprendizaje, de donde se deriva el planteamiento del problema de la presente investigación, que es:

Cómo enseñar a reflexionar acerca de la identidad nacional como uno de los ejes en la asignatura de Historia de México, en el contexto actual del

bachillerato, a partir de una propuesta de estrategias de enseñanza-aprendizaje.

Se parte de distinguir entre Historia sabia o científica, de la Historia como disciplina enseñada, ya que ésta implica la especificidad de la enseñanza de la Historia, la que se compone de una disciplina didáctica y de la disciplina de la Historia académica. La Historia enseñada implica estudiar a profesores y alumnos, quiénes a través de la intervención recontextualizan y otorgan un nuevo significado a los contenidos declarativos, procedimentales y actitudinales, lo que contiene qué se enseña, cómo se enseña; con quién y dónde se enseña, e implica tener en cuenta las acciones cotidianas dentro del aula, la relación educativa y un ambiente escolar.

La propuesta de este trabajo es abordar el conocimiento y análisis de la identidad de manera que cualquier profesor pueda acceder a él, ya que por la complejidad del problema, implica un desafío para los profesores del bachillerato. La identidad, ya sea personal o colectiva, es un proceso de construcción y reconstrucción permanente que integra espacio y temporalidades plasmadas en proyectos múltiples, contradictorios y en permanente confrontación, negociación, consenso, fragmentación y recomposición; es desde esta perspectiva que se afronta la identidad *colectiva* como un instrumento teórico para analizar desde lo cultural el nacionalismo como elemento de lo identitario.

Abordar la identidad desde las prácticas de lo local con los estudiantes, es un instrumento para que el profesor fortalezca de manera positiva en sus alumnos la relación de éstos con el mundo y su identidad, fomentándoles la autoestima, la creatividad, el orgullo y la voluntad de autonomía; pero evitando la desmesura en especial cuando el nacionalismo intenta eliminar la pluralidad de culturas, de lenguas, de tradiciones, y sólo defiende la pluralidad de lo externo para reforzar la homogeneidad interna.

Es por esto que dentro de los múltiples temas posibles como ejes transversales en la materia de Historia de México, de sus unidades y contenidos, se propuso el tema de la identidad nacional, reflexionando en sus características a saber:

1. Si bien ha sido la justificación fundamental de la materia de Historia de México, en el plan del CCH no se le da de manera denotada un lugar en los propósitos del programa indicativo, ajustado y revisado en 2001-02 de la asignatura; lo que no implica que en los programas operativos, en la práctica real lo tenga.
2. A lo largo del curso se presentan una serie de eventos de carácter simbólico como el “día de muertos”, que pueden ser utilizados para que el alumno, desde su cotidianidad, reflexione el proceso histórico de la sociedad mexicana.
3. Los fenómenos de la globalización y el retorno a la discusión nacional de actores, como los indígenas y los emigrantes, que parecían perder importancia en la realidad nacional de repente toman un papel protagónico. Fenómenos donde el problema de las identidades, la cultura y lo nacional resultan de gran importancia.

En función de éstas características se planteó el objetivo del trabajo, que es:

Realizar una propuesta de enseñanza-aprendizaje sobre la identidad nacional en la asignatura de Historia de México en el nivel de educación media superior, a partir de la implementación de estrategias didácticas diseñadas para tal fin, que sirvan de proposición a cualquier profesor de Historia de México como una posible forma de enseñar a reflexionar “la identidad nacional” a sus alumnos; considerando que el proceso de enseñanza-aprendizaje es complejo, y en donde interactúan tanto el alumno como el profesor.

El tema de la identidad nacional permite al alumno analizar los hechos históricos a lo largo del programa de Historia de México del CCH, desde el periodo prehispánico, hasta el de la inserción de México en la globalización. En este caso se aplicó en la unidad IV del programa de Historia de México I, porque en él se presentan tres temas decisivos, más no exclusivos, para examinar la identidad nacional: El proceso de Independencia, Proyectos políticos: actores y conflictos en la conformación del Estado-Nación 1821–1854 y México ante los intereses extranjeros (inversiones, deuda, intervenciones militares); temática desde la que se aborda el desarrollo de la sociedad y

el Estado mexicano así como la relación entre el pasado y el presente, lo que favorece ir más allá del aprender a conocer, aprender a hacer; aprender a ser, aprender a convivir y la adquisición y ejercicio de los valores culturales.

Es a partir del objetivo planteado, de las consideraciones mencionadas y advirtiendo que ser profesor implica más que ser experto en un tema, que se requiere ser capaz de enseñar la asignatura; y ser capaz de que los alumnos aprendan lo que él conoce bien, que se aborda en el contexto de la práctica docente el desarrollo del proyecto de enseñanza-aprendizaje a partir del eje temático de “La identidad nacional” como propuesta para los contenidos de la unidad IV de la materia de Historia de México, a través de la implementación de estrategias y en base a los modelos de Eggen: Exposición-discusión y Aprendizaje cooperativo. Se parte de la premisa de que no hay un único enfoque de enseñanza apropiado para todas las situaciones, y que la enseñanza eficaz requiere de diferentes estrategias para diferentes objetivos, es decir que se utilizó el modelo de enseñanza de estrategias prescriptivas como herramienta para enseñar más eficazmente tratando de que ésta sea más sistemática y efectiva; de manera que su diseño permitiera cumplir metas de enseñanza particulares. Junto con ellas, se definieron también las fases de planeación, implementación y evaluación de la enseñanza; todos los procedimientos llevados a cabo se establecieron en un plan de clases.

Sabemos que todo modelo de enseñanza tiene como base una teoría psicológica del aprendizaje que pretende describir y explicar como se produce el aprendizaje, y las relaciones con el contexto físico-social e histórico del alumno. El marco teórico del modelo utilizado, parte de las teorías englobadas en la corriente cognitiva que considera que las estrategias de enseñanza basadas en esta concepción, requieren que los alumnos participen en el proceso de aprendizaje.

En este tenor, se concibió que desde la perspectiva del alumno, el aprendizaje fuese un proceso activo, en el que, consiguiese construir, modificar, enriquecer y diversificar sus esquemas de conocimiento con respecto a los distintos contenidos escolares a partir del significado y el sentido que puede atribuir a esos contenidos y al hecho de hacerlos propios. Este proceso activo ocurrió junto con una actuación externa, planificada y sistemática, planteada para orientarlo y guiarlo en la dirección prevista en los

contenidos; ideas que se pueden denominar como constructivistas y como un marco explicativo que en función de las consideraciones sociales y socializadoras de la educación escolar, integra aportaciones diversas cuyo denominador común es que aprender no es reproducir la realidad, es elaborar una representación personal sobre un objeto o contenido que se pretende aprender, pero este objeto se aprende no en el vacío, sino desde las experiencias y conocimientos que ya poseíamos y a partir de los cuales interpretamos los conocimientos nuevos, modificándolos y dando cuenta de nuevos contenidos, fenómenos y situaciones. Cuando se da este proceso, decimos que estamos aprendiendo significativamente, construyendo un significado propio y personal.

Desde este enfoque se concibe al aprendizaje como la construcción del conocimiento, y por tanto, como un proceso mediante el cual el docente ayuda al alumno a construir significados y a atribuir sentido a lo que aprende. No creemos que exista una metodología didáctica constructivista; lo que hay es una estrategia didáctica general de naturaleza constructivista que se rige por el principio de ajuste de la ayuda pedagógica y que puede concretarse en múltiples metodologías didácticas particulares según el caso; la ayuda que presta el docente al alumno presenta una diversidad de opciones: ofrecer modelos de acción que imitar, formular indicaciones y sugerencias para resolver tareas, proporcionar información organizada y estructurada; opciones que permiten al alumno desarrollar de forma totalmente autónoma determinadas actividades de aprendizaje. Se procuró que los alumnos desarrollaran nuevos conocimientos mediante un proceso de creación activa. En el procesamiento de información está la importancia de un aprendizaje significativo (asociaciones entre una idea y otras ideas), contra la memorización de los contenidos.

Ya que la finalidad de cada clase es comprender, fue necesario diseñar estrategias específicas para desarrollar habilidades cognitivas. El planteamiento central es que no se puede enseñar sólo el tema o contenido sin el pensamiento, ya que ambos son inseparables y que la forma más lógica y más productiva de enseñar a los alumnos habilidades cognitivas es darles continuas oportunidades prácticas o de desempeño en lugar de que sean pasivos, para que encuentren sus propias relaciones con los temas que estudian con la guía activa del docente.

Desde ésta perspectiva teórica, la práctica didáctica se enmarcó en la propuesta de Paul Eggen quien integra el contenido con el desarrollo de la estrategia cognitiva en modelos completos de enseñanza eficaz, diseñados para sacar provecho de dos objetivos: enseñar contenidos y enseñar a pensar. A partir de dichos objetivos el docente buscó que los alumnos adquirieran una comprensión profunda, acerca de los contenidos de la unidad IV cuyo eje temático fue “La identidad nacional”, presentó la información a los alumnos y con el compromiso de éstos con la tarea, efectuando las lecturas y contestando preguntas guías que les permitieron un seguimiento de los conceptos, encontrando patrones, elaborando y documentando conclusiones. Se consideraron también los aspectos de comunicación, la organización, foco, retroalimentación, el monitoreo, la revisión y el cierre.

En esta propuesta educativa, los contenidos incluyeron todo lo que es objeto de aprendizaje en la escuela, y no exclusivamente lo asociado al conocimiento o saber. Es decir que cuando el alumno aprende se están utilizando, o reforzando simultáneamente contenidos de diferente naturaleza: conceptual, procedimental y actitudinal que cuentan con una unidad de secuencia, interactividad y funcionalidad; y son en conjunto semejantes, en el sentido de que representan lo que se sabe, lo que se sabe hacer y lo que hace que se actúe de un modo. Estos contenidos resultaron útiles para comprender lo que ocurría en las sesiones y permitieron identificar la coherencia entre lo que se trabajaba y los propósitos educativos.

Durante la práctica, al enseñar contenidos declarativos, se promovieron al mismo tiempo distintos grados de aprendizaje en contenidos procedimentales: debate, diálogo, exploración bibliográfica, trabajo en equipo, exposición; estos saberes son de tipo práctico e incluyen reglas, técnicas, métodos, estrategias y destrezas o habilidades y son un conjunto de acciones, ordenadas y finalizadas; y actitudinales (respeto a la diferencia, cooperación, ayuda.), no sólo para que el alumno los aplicara sino principalmente para que su uso mejorara su conocimiento declarativo.

El uso de estrategias de enseñanza durante la práctica, como el encuadre de la clase (preinstruccional), prepararon al grupo en relación de qué (objetivos), y cómo (organización previa) aprenderían, dando sentido al curso; incluir las coinstruccionales como las tablas de conceptos para apuntalar los contenidos; y las posinstruccionales

como la resolución de cuestionarios y elaboración de ensayos, facilitaron el aprendizaje significativo de los alumnos. La discusión acerca de las preguntas planteadas en cuestionarios por el profesor sobre lecturas dejadas de manera previa a los alumnos y discutidas en equipos de trabajo en un primer momento, y en un segundo en plenaria de todo el grupo, sirvió como estrategia para focalizar y mantener la atención y aprendizaje de los alumnos durante la clase.

La implementación de la práctica asumió como propósitos la construcción, por parte del alumno de un esquema que le permitiera reflexionar la identidad nacional mexicana como un proceso de carácter histórico en torno al cual se agrupan una serie de nociones teóricas, de relaciones sociales y culturales, que tienen un referente factual, dentro del cual se construye la noción del Estado nacional mexicano. El eje principal que guía la exposición de cómo los alumnos llevaron a cabo el proceso de aprendizaje de la temática y los resultados en la práctica lo constituyen los propósitos y objetivos de aprendizaje de cada una de las sesiones, mismos que ordenan la exposición y le dan su unidad. El diseño del plan de clase quedó programado en función de consolidar el argumento teórico-práctico que la maestría aporta.

La aplicación de las estrategias para la unidad IV, se planeó hacia el logro de metas y objetivos, de ahí la relevancia de valorar si la actividad educativa aconteció como fue planteada. Por lo que se propuso como metodología de trabajo para la recopilación de los datos, una perspectiva etnográfica que se funda en el trabajo de campo, y éste en la observación participante, considerada como plataforma para acceder al registro de las interacciones en el aula así como en la práctica docente durante la implementación de las estrategias didácticas.

La evaluación se realizó a partir de sus dos funciones: la pedagógica, para conocer qué pasa con las estrategias de enseñanza y cómo ocurre el aprendizaje de los alumnos; y la función social como una calificación. La evaluación se consideró como un proceso que incluyó: la diagnóstica o Pre-test (conocimientos previos); la formativa realizada en cada sesión; la sumativa o evaluación de todas las sesiones y un Post test.

La puesta en práctica del plan de clases en seis sesiones, dio por resultado la elaboración de un texto invisible, lo que implica una perspectiva más cualitativa que

cuantitativa de interpretación de las fuentes, pues la elucidación de los textos y contextos gana en riqueza y matices cuando se aborda una realidad sociocultural como la enseñanza de la Historia, que en sus dimensiones teóricas y prácticas resulta conveniente, para un trabajo interpretativo como la identidad. La mirada que interpreta textos y contextos debe mucho al marco teórico, pero también se apoya en la propia experiencia docente, ya que una no se realiza sin la otra.

El marco teórico se construyó con los conceptos de Historia enseñada, identidad, Estado-nación, nacionalismo, modelos de enseñanza y estrategias didácticas. Con respecto al primero de ellos recuperamos la propuesta de Raymundo Cuesta³ que da cuenta de esta compleja y sutil alquimia que convierte a la Historia en materia de enseñanza, esto es, en una Historia enseñada que se conforma en código disciplinar o conjunto de ideas, valores, suposiciones, reglamentaciones, y rutinas prácticas de carácter expreso y tácito que a menudo se traducen en discursos legitimadores y en lenguaje público sobre el valor educativo de la Historia, que orienta la práctica profesional del docente a través de su prontuario de ideas, discursos y prácticas dominantes en la enseñanza de la Historia dentro del marco escolar.

Para conceptualizar la identidad retomamos el planteamiento de Gilberto Giménez quien la define como: “una distinguibilidad cualitativa y específica basada en tres series de factores discriminantes: una red de pertenencia social (identidad de pertenencia, identidad categorial o identidad de rol), una serie de atributos (identidad caracterológica), y una narrativa personal (identidad biográfica)”⁴.

Para definir el nacionalismo como artefactos culturales de tipo particular con una ubicación histórica y procesual, recurrimos a la propuesta de Benedict Anderson, quien señala que la nación es una comunidad política imaginada, donde se desconoce a la

3 Cuesta, Raymundo. *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*. Barcelona, Pomares, 1997.

4 Giménez, Gilberto. *La identidad social o el retorno del sujeto en Sociología*, en *Identidad: Análisis y teoría, simbolismo, sociedades complejas, nacionalismo y etnicidad*. 3er. coloquio Paul Kirchhoff: México, IIA-UNAM, 1996.

mayoría de los miembros que la integran, y su comprensión requiere entender la manera en que la comunidad se autopercibe o se imagina⁵.

La tesis está organizada en ocho capítulos, los cinco primeros establecen el marco teórico, y los tres restantes constituyen el diseño y aplicación del plan de clases durante la práctica docente. Los capítulos dos, tres y cuatro del marco teórico son un recorrido histórico e interdisciplinario que deja entre ver como hilo conductor la cultura, entendida como mundo simbólico, que constituye un marco de referencia de los contenidos conceptuales (temática) en el diseño del plan de clases y su puesta en práctica (del cual se desprenden las lecturas a realizar por los alumnos). La propuesta es proporcionar un panorama general sobre la temática, y no comprometerse con una posición o dar una receta. Se pretende que cualquier profesor pueda encontrar elementos para elaborar una mirada desde la cual facilite al alumno la construcción de su propia concepción y no que repita o sólo memorice.

En el primer capítulo se definió la historia enseñada o escolar, la cual no consiste en un duplicado o versión reducida de la historiografía, con el fin de introducir una visión que permita entender la especificidad de la enseñanza de la Historia, ya que si se desea proponer cómo enseñar un tema como lo es la identidad nacional, que atraviesa como eje principal la problemática de la Historia enseñada, hay que partir de especificar qué es esta asignatura.

En el segundo capítulo se desarrolló el concepto de identidad para situarlo con respecto a lo nacional, nos referimos a cómo el contexto, creencias y acciones simbólicas se afirman y celebran construyendo identidades colectivas. La identidad implica permanencia y perdurabilidad, haciendo que los actores sociales se perciban como idénticos a sí mismos través del tiempo y del espacio, sin embargo, en diversas situaciones, la identidad no puede ser analizada como una esencia, estática e inmodificable como una fotografía. Las identidades son una continuidad en el cambio y/o un proceso evolutivo que dialécticamente plantea permanencia y cambio; las

⁵ Anderson, Benedict. *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. México, Fondo de Cultura Económica, 1993. p 23.

identidades colectivas o individuales son un proceso abierto y por ende nunca definido, ni acabado.

En el tercer capítulo se esbozan los conceptos: Estado-nación, etnia y nacionalismo, que más que adoptar una posición teórica, pretenden servir como referente para enseñar los temas alrededor de la identidad en torno a la nación, concepto que constituye en la actualidad, la unidad social por excelencia e implica un conglomerado complejo de relaciones étnico-políticas culturales, de contornos difusos y concreción difícil, pero sobre el que descansa gran parte de la imagen del mundo del hombre contemporáneo. La nación presenta una localización conceptual fronteriza y posibilita su apropiación por fracciones antagónicas en su provecho, de lo que se deduce que existen dos tipos de nacionalismo: uno que es el del Estado y su necesidad de dominio y control, que dentro de sus propósitos está el de la homogenización cultural y la conservación del orden y la ley; y otro nacionalismo, el de las minorías culturales o étnicas. La etnicidad supone la afirmación de una homogeneidad de rasgos compartidos por un colectivo, ya sean raciales, lingüísticos o sobre todo culturales. Estas dos formas nacionalistas no son excluyentes y mucho menos absolutas, dado que a veces se complementan y estimulan mutuamente en su desarrollo, ya que hay casos en que el nacionalismo de Estado utiliza los símbolos de las etnias o a miembros de éstas, para imponer el control o conseguir la homogenización y/o mestizaje.

En el cuarto capítulo se planteó la problemática de la identidad nacional mexicana, como un proceso de construcción y reconstrucción permanente que integra espacialidades y temporalidades plasmadas en proyectos múltiples, contradictorios y en permanente confrontación, negociación, fragmentación y recomposición. En éste proceso la Historia mexicana con sus olvidos y recuerdos es el lugar donde se desarrolla una permanente tensión entre los indios, mestizos y criollos, y en el que juegan un papel fundamental los mitos fundadores que sirven para autopreservar la conciencia de la nación mexicana y donde el conocimiento histórico proporciona una visión de nosotros mismos.

Esta Historia mexicana y su carga simbólica se concretiza, por excelencia, en la escuela. Ya que ésta resume, sintetiza y traduce en sus propios códigos los de la sociedad y su cultura, asumiendo un papel fundamental en la formación de la identidad nacional, y

donde la enseñanza de la historia patria se convierte en un instrumento de cohesión y solidaridad social.

El desarrollo del quinto capítulo se abordó desde la perspectiva general de la teoría del aprendizaje a partir de la cual se propone un enfoque de modelos de enseñanza, en los que el docente a través de un plan de clases, el alumno y los contenidos, influyen en la elección de estrategias para alcanzar los objetivos de enseñanza-aprendizaje, que implican que el alumno comprenda y desarrolle la conceptualización de estas estrategias como un plan de acción que requiere una intencionalidad, y donde la actividad cognitiva resulta relevante para el aprendizaje significativo. Todo esto demanda del alumno una conciencia sobre los procesos mentales para generar el conocimiento de los contenidos o aquello que debe de aprenderse, es decir, de una metacognición, lo que involucra todo lo que es objeto de aprendizaje; tanto los contenidos declarativos o conceptuales, los procedimentales y los actitudinales.

A partir de esta perspectiva es que se propone el empleo en el diseño de los modelos de discusión y exposición y aprendizaje cooperativo, ya que integran los contenidos y el desarrollo de estrategias, con el fin de que los alumnos adquieran no sólo una comprensión profunda, sino también el conocimiento y regulación, esto es, la autorreflexión o metacognición.

En el sexto capítulo, se presentó el plan de estudios del CCH, su contexto histórico y concepción: el programa indicativo de la materia de Historia de México, la IV unidad de éste programa y sus propósitos, aprendizajes, estrategias y contenidos o temática.

En el séptimo capítulo, se describió el planteamiento del problema y los propósitos de la unidad, así como los datos generales del grupo 301 donde se desarrolló la práctica. La pertinencia de la estructura y secuencia de los contenidos temáticos y de las estrategias didácticas empleadas en las presentaciones. Las formas de evaluación de la práctica docente. Asimismo el plan general para abordar la identidad nacional mexicana en la unidad II de Historia de México I, en seis sesiones: agregando una carta descriptiva del plan de clases a aplicar durante la práctica, la cual incluye: objetivos de aprendizaje; estrategias de enseñanza-aprendizaje; temas o contenidos; objetivos del profesor y formas de evaluación.

En el octavo capítulo, se expuso en principio el contexto institucional de la MADEMS dentro del cual se llevó a cabo la práctica docente, con un grupo de alumnos de tercer semestre en el CCH-Sur, incluyendo un perfil socioeconómico de los estudiantes. A partir de ahí se propone considerar los informes de docencia para la historia enseñada; fuentes que van más allá de las formales que son consideradas tradicionales, pues es obvio que en ellas intervienen otros lugares de la memoria, otros datos, como los gestos de los alumnos, sus ideas expresadas de manera verbal o en ensayos. Es desde aquí que el trabajo adopta una perspectiva etnográfica, entendiéndola como una de las técnicas para recolectar, analizar y presentar datos (observación participante, análisis cualitativo, descripción narrativa); y por otro lado, como un procedimiento para la investigación socio-cultural, que integra necesariamente técnicas con una perspectiva analítica-explicativa.

Así, se muestra la implementación de las estrategias de aprendizaje propuestas para las seis sesiones de la unidad IV. Es pertinente señalar que durante la etapa de implementación, la planeación original se vio alterada por las múltiples circunstancias que escapan al diseño, ya que el proceso de enseñanza-aprendizaje es un fenómeno social sujeto a una multitud de factores imprevisibles y a los vaivenes de la vida social en la escuela y en el aula, por lo que cada grupo escolar, en determinado momento y dentro de un contexto, asume una singularidad única e irrepetible, por lo que la realidad exige adoptar decisiones prácticas a cada momento.

Para reportar cada una de las seis sesiones se procedió a registrar la información a través de la perspectiva metodológica antes expuesta, lo que se efectuó durante las clases. Desde la primera sesión se realizó una evaluación diagnóstica, la formación de equipos y el encuadre de la clase; y para las sesiones segunda y hasta la sexta, se diseñaron estrategias a partir del enfoque de los modelos de “exposición y discusión” y de “aprendizaje cooperativo”. Dando cuenta de lo que los alumnos y el profesor elaboraron y en el manejo que hicieron a través de las estrategias de enseñanza-aprendizaje, los conceptos y de su interrelación con sus experiencias de vida y para poder advertir si ese proceso de aprendizaje les resultó significativo.

Para la evaluación formativa llevada a cabo en dos niveles, individual y grupal, se consideraron técnicas informales (observación participante), en las que se registraron las participaciones orales en discusiones y exposición de ideas en clase; las formales incluyeron la revisión de los ensayos y cuestionarios entregados por los alumnos. Estas actividades, las expresiones paralingüísticas y las participaciones verbales de los alumnos en clase, se convirtieron en los textos de análisis y comentarios; en las sesiones consideradas como información recolectada en el trabajo de campo y formal a través de ensayos y cuestionarios estructurados, tomando como base las lecturas.

Finalmente se agrega como anexo 2, el programa para el alumno, el cual puede ser utilizado por cualquier profesor para abordar el tema de la identidad nacional en la asignatura de Historia de México. Esclareciendo que este plan refleja el marco teórico de referencia expuesto a lo largo del trabajo.

1.- LA HISTORIA COMO DISCIPLINA DIDÁCTICA. POSICIÓN TEÓRICA CON RESPECTO A LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA.

1.1.-La función de la Historia enseñada como disciplina.

La enseñanza de la Historia encierra dos problemas básicos, la información *versus* la formación que se debe de proporcionar al estudiante. La Historia presenta problemas únicos por la naturaleza de sus contenidos, tanto conceptuales como procedimentales y actitudinales. Asimismo el reflexionar para cada grado académico, la cantidad de estos contenidos, su adecuación y la forma de organizarlos. Los contenidos escolares de la Historia presentan mayor dificultad de objetividad que los de otras materias, ya que tienen un alto grado de emotividad que procede del servicio que rinde a la formación de la identidad nacional. De manera que, enseñar Historia es transmitir valores, actitudes e ideologías y no sólo fechas o eventos, lo que implica didácticamente favorecer siempre un posible diálogo entre visiones alternativas de los mismos hechos y, sobre todo, que este diálogo se genere en la propia escuela.

Los contenidos de la historia enseñada reflejan lo que en un momento determinado se considera legítimo y por tanto, muestran una cierta visión del alumno, de la cultura y de la función social de la educación, proyectando la historia del pensamiento educativo, no así, el de la escolaridad y las relaciones entre educación y sociedad. Lo que se enseña, se sugiere o se obliga a aprender, expresa valores y funciones que la escuela difunde en un contexto social e histórico concreto¹.

Hay que considerar que la Historia no es una ciencia exacta o positiva, ya que a diferencia del modelo explicativo de las matemáticas y ciencias naturales, la Historia debe de tener presente que los mismos acontecimientos históricos pueden ser interpretados de manera muy distinta. La historia moderna de occidente, “científica” y académica, señala Michel de Certeau es “la operación histórica que se refiere a la combinación de un lugar social, de una práctica *científica*² y de una escritura”³. La historia moderna occidental comienza efectivamente con la diferencia entre el presente

1 Gimeno, J. y Pérez A. I. *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid, Morata, 2000, p. 172.

2 Conjunto de reglas que permiten “controlar” operaciones proporcionadas a la producción de objetos determinados.

3 De Certeau, Michel. *La escritura de la historia*. México, Universidad Iberoamericana, 1985, p. 72.

y el pasado. Es para Certeau “la ruptura del presente con el pasado: en primer lugar separa su propio presente de su pasado, pero repite siempre el gesto de dividir”⁴. Se diferencia en la conciencia de las vivencias cotidianas del hombre moderno, en la cotidianidad de las clases de historia, en la historia enseñada se sigue viviendo el mito, ya sea profano o sagrado, que a través de la ejecución de rituales, enriquece desde lo simbólico el mundo de los vivos que aún no son muertos (mortales), que no separa la actualidad de la tradición.

Jean Meyer afirma que quien dice “identidad nacional”, dice “historia”. Lo anterior expresa el autor, impone y adjudica una responsabilidad social a quien elabora, conserva y enseña historia. Pero no cualquier historia, sino la historia nacional. La responsabilidad del profesional de la enseñanza de la historia colisiona con la profesionalización del historiador. De lo anterior se derivan dos vertientes: la historia “científica” que busca la objetividad y la verdad, y la instrumental aplicada a una historia al servicio del Estado, de una ideología, de una iglesia, etcétera⁵.

Un ejemplo claro de la particularidad de la Historia escolar es el hecho de que se ha convertido en parte del debate nacional en países como Alemania, España o México; donde resulta clara la discusión suscitada por los cambios en los contenidos de la materia de Historia, en contraste con otras asignaturas como los casos de las matemáticas o las ciencias naturales⁶.

En la actualidad se ha pasado de explicar la Historia como disciplina de carácter anecdótico y personalista, repleta de fechas, nombres y datos para memorizar, a otra más acorde con entender la situación que viven los alumnos, lo que no obstante la hace más compleja y abstracta⁷. Los alumnos deberán de tener presente que los mismos acontecimientos históricos podemos considerarlos de manera muy diferente por las distintas corrientes o escuelas historiográficas; los hechos sociales pueden ser

4 *Ibíd.* p. 163.

5 Meyer, Jean. “*La historia como identidad nacional*”... *op. cit.* p 32.

6 Carretero, Mario. “*La mirada del otro. Historia débete*”. Cuadernos de pedagogía. Nº 268. Abril de 1991. Pág. 74. Ver el debate que plantea Prats en el diario *Vanguardia* de España; la enseñanza de la Historia. Del 7 de julio de 2000.

7 Carretero, Mario (et, al.). *Le enseñanza de las ciencias sociales*. España, Visor, 1997, p. 16.

interpretados de maneras muy diversas y que el modelo historiográfico que privilegie cada historiador condiciona enormemente su concepción de la realidad social⁸.

De lo anterior, se desprende que no parece posible plantear una Historia neutra u objetiva puesto que, en el mejor de los casos, el historiador siempre hace una selección previa de los textos, de las evidencias o fuentes a favor o en contra de sus hipótesis, para explicar un determinado acontecimiento histórico. Así, las diversas escuelas historiográficas generan explicaciones diferentes y se interesan por aspectos también distintos de los acontecimientos históricos.

Mario Carretero señala que tratándose de adolescentes, como son mayoritariamente los alumnos de bachillerato, entienden la situación de un hecho histórico desde su contexto presente, desde su situación cotidiana, es decir, con empatía. “Hay un yo, un nosotros, un ellos, los otros del pasado; ahora si que es meterse en los zapatos del otro”⁹.

La Historia como disciplina debe de tener en cuenta las limitaciones y peculiaridades del desarrollo cognitivo del alumno, los contenidos que se pretende que éstos aprendan, los métodos didácticos adecuados para enseñarlos y los objetivos de índole cívica o socio-política que la sociedad pretenda conseguir con la enseñanza de la Historia: a este respecto es conveniente no olvidar que toda sociedad pretende producir una serie de valores sociales en las nuevas generaciones y que a través de la enseñanza de la Historia se puede enseñar el espíritu crítico, pero también se suelen perpetuar los mitos de una cultura dominante¹⁰. Tal es el caso de la Historia de México, ya que implica el reflexionar sobre la identidad de lo nacional, y por tanto, es menos propicia para la neutralidad u objetividad. Así la asignatura, por su contenido menos diáfano, más cargado de valoraciones y subjetividades, se presenta entre dos escenarios didácticos: los significados nacionalistas y la invitación rigurosa a la historiografía, entre el corazón y la conciencia¹¹.

8 *Ibíd.* p. 18.

9 Carretero, Mario. *Construir y enseñar: las ciencias sociales y la Historia*. Madrid, Visor, 1995, p. 37.

10 Carretero, Mario. *Le enseñanza de las... op., cit.* p. 16.

11 Carretero, Mario. *La mirada del otro ... op., cit.* p. 75.

La Historia que se imparte, es una Historia enseñada, compuesta por una disciplina didáctica por un lado, y por el otro, la disciplina de la Historia; además las disciplinas escolares tienen su particular formación histórica, poseen una autonomía constitutiva (con respecto a las ciencias de referencia) y no pueden ser asimilables a conocimientos de otra clase surgidos en contextos sociales diferentes¹².

Lo anterior, nos señala Raymundo Cuesta, es la explicación de que la Historia enseñada no puede hacerse sin tener en cuenta la acción cotidiana de los sujetos sociales, protagonistas de la vida en el aula y de la particular acción cotidiana de los sujetos guiados por una “conciencia práctica”¹³ o “habitus”, diría Bourdieu¹⁴, que sirven para interiorizar subjetivamente los valores y prácticas que reproducen socialmente el universo cultural de las disciplinas escolares¹⁵. A tal efecto, los procesos de profesionalización docente, la circulación de información a través de los colegios invisibles, la composición social del alumnado, la formación arquetípica de ejercer el poder en las relaciones pedagógicas dentro del aula, las retóricas ritualizadas del saber escolar y otras muchas mediaciones sociales y políticas son aspectos indispensables para desentrañar el tipo de lógica social existente detrás de la génesis y evolución de las disciplinas¹⁶.

La enseñanza de la Historia, debe incorporar los elementos teórico-metodológicos mínimos necesarios, para que los alumnos comprendan la complejidad y riqueza del saber histórico, por medio de estrategias didácticas planeadas por el profesor que

12 Cuesta, Raymundo. *Sociogénesis de una...op.,. cit.* p.32.

13 Giddens, Anthony. *La constitución de la sociedad*. Buenos Aires. Amorrortu, 1995, p.51.

Todo lo que sabemos hacer sin “darnos cuenta”: andar, escribir, toda una serie de rutinas que no son plenamente traducibles al ámbito discursivo porque lo sobrepasan, y que tampoco pertenecen al inconsciente porque sí podemos decir mucho acerca de como lo llevamos a cabo.

14 Bourdieu, Pierre. *La distinción*. Madrid, Taurus.1988, p383

El habitus es el concepto que permite a Bourdieu relacionar lo objetivo (la posición en la estructura social) y lo subjetivo (la interiorización de ese mundo objetivo). Este autor lo define como: El habitus se constituye en el origen de las prácticas culturales y su eficacia se percibe “[...] cuando ingresos iguales se encuentran asociados con consumos muy diferentes, que sólo pueden entenderse si se supone la intervención de principios de selección diferentes”: los gustos de “lujo” o gustos de “libertad” de las clases altas se oponen a los “gustos de necesidad” de las clases populares. Bourdieu, Pierre. *Cosas dichas*. Gedisa, Buenos Aires, 1988. *La distinción. op.,.cit* p. 383

15. Cuesta, Raymundo. *Sociogénesis de una...op.,. cit.* p.10.

16 *Ibíd.* Cuesta. pp.19-20

permitan al alumno percibir la importancia que revisten las categorías históricas, ubicadas siempre en su contexto histórico, y en relación con la interpretación que pueda darse en el momento actual. Todo lo cual implica compromiso y responsabilidad por parte del profesor en el proceso educativo.

1.2.- La Historia como disciplina sabia y la Historia como disciplina escolar.

Partimos de situar la diferencia entre Historia como disciplina académica y la Historia como disciplina escolar o enseñada en las instituciones educativas, la cual no consiste en un duplicado, en versión reducida, de la historiografía; esto con el fin de introducir una visión que nos permita entender la especificidad de la enseñanza de la Historia, ya que si se desea proponer cómo enseñar un tema que atraviesa como eje principal la problemática de la Historia enseñada, como lo es la identidad nacional, hay que especificar qué es la asignatura o, en palabras de Cuesta: “La Historia social del currículo¹⁷ o la Historia social de las disciplinas escolares, implica romper claramente con la problemática tradicional sobre el grado de adaptación entre ciencia histórica y enseñanza de la historia. Más que comprobar (que también ha de hacerse) el grado de adaptación (atraso, desfase, etc.) entre el ritmo de innovación científica y su aplicación didáctica, habría que estudiar la armadura de agentes sociales e intervinientes que filtran y dan nuevo significado y recontextualizan las materias de enseñanza”¹⁸.

La historia social del currículo, y dentro de este, la disciplina historia, es inseparable de la cultura escolar que incluye el contenido o “qué se enseña” y qué se aprende, de manera que es inseparable el “cómo se enseña”, con quién y donde se enseña. Estos modos o como de la historia enseñada, son los que la transmutan en algo diferente, que la vuelve susceptible de ser aprendida desde lo ideológico, personal y modos de ser del

17 Carretero, Mario. *op., cit* p.16. El currículo consta de tres aspectos esenciales: el <<qué>>, <<cómo>> y <<a quién>> enseñar. El <<qué>> tiene que ver con algunas cuestiones básicas de la epistemología de las ciencias sociales y la historia. El objetivo es la definición de lo esencial de una disciplina, pero con la mirada puesta en el quehacer diario de la enseñanza. El <<cómo>> versa sobre los métodos didácticos para conseguir de manera eficaz y adecuada que los alumnos consigan entender aquello que se pretende aprender; las estrategias didácticas. El <<a quién>> esta relacionado con las características del desarrollo intelectual del alumno, tanto en su sentido evolutivo como cognitivo.

18 Cuesta, Raymundo. *Sociogénesis de una...op., cit.* p.19.

profesor, hasta la selección de modos y formas y procedimientos didácticos, la relación educativa, o bien la creación de un determinado ambiente o clima escolar¹⁹.

La Historia como disciplina escolar constituye un conjunto cultural muy original y los contenidos de su enseñanza se conciben como entidades *sui generis* y no como meras adaptaciones o imitaciones del conocimiento científico. Mario Carretero señala que la Historia escolar puede llegar a discrepar de la Historia académica mucho más de lo que ocurre en otras disciplinas, y ello sucede por la utilización política de los contenidos escolares con el fin de favorecer la formación de la identidad nacional, pues es este el fin pedagógico más antiguo en la enseñanza de la Historia, ya que es así como aparece esta asignatura a finales del siglo XIX²⁰. Según expone Cuesta en “sociogénesis de una disciplina” primero se instituyó la Historia como materia enseñada, más no la educación histórica, posteriormente surgió el Historiador académico profesional, lo que no implica que no existieran primero la historiografía y los Historiadores²¹.

Hoy, a diferencia de la Historia escolar del siglo XIX, lo destacable es el cambio en los valores que han de transmitirse y en la actitud que ha de fomentarse, subrayándose el papel de la Historia en el desarrollo del espíritu “crítico”, más que la glorificación del Estado-nación, y dando lugar a la Historia explicativa, cuya función en palabras de Merchán es “ayudar al alumno a comprender el mundo en que vive; de educarlo en una serie de valores que contribuyan a un modelo de ciudadano, de donde se desprende que la Historia escolar es un saber humanístico con un peso mayor en los contenidos actitudinales que el de las ciencias naturales o exactas”²².

De lo anterior podemos afirmar, entonces, una tensión en la Historia escolar como supuesto “saber científico”, por un lado y por el otro, el mitológico de la función nacionalista²³, tensión que expresa una disyuntiva entre una Historia que sirve a la formación de la identidad nacional (algo necesario y formativo en cualquier sociedad) y

19 Bouché, Henri. *Antropología cultural y educación*. Madrid, Dykinson, 1998, P. 211.

20 Carretero, Mario. *La mirada del otro ... op., cit.* P.77.

21 *Ibidem*. P.46.

22 Marchán, Javier. *Profesores y alumnos en las clases de Historia*. En Cuadernos de pedagogía. Nº 309. Enero de 2002. pp. 38-49

23 Carretero, Mario. *La mirada del otro... op., cit.* P.77

otra que contribuya al desarrollo del espíritu crítico²⁴. La historia como identidad nacional –nos dice Jean Meyer- no es más que uno de los aspectos de un problema mayor, el de la historia gubernamental, la historia ordenada y demandada desde algún lugar: aquí hay que agregar que nadie cuestiona que se enseñe Historia, y más que el objetivo de ésta, sea el fortalecimiento de la identidad nacional (en México no hay grupos culturalmente diferenciados que tengan aspiraciones para construir naciones independientes, ni han expresado tal deseo). Lo que se cuestiona es el contenido simbólico e ideológico de tal enseñanza. Meyer agrega: “La historia puede ser una ficción, dado el hecho de que se la considera como esencial para la creación y la conservación de la identidad nacional”²⁵.

Las diferencias sustanciales entre los saberes científicos y las asignaturas del currículo son el resultado de las distancias de significación social y cultural que establecen las “leyes” de producción del conocimiento escolar. El espacio social de la escuela es el que trasmuta un saber en otro distinto, de manera que se produce una especie de alquimia, del saber académico en disciplina escolar merced a una operación inherente a todo conocimiento escolar.

Por un lado, queda la visión instrumental y tecnocrática de la enseñanza, que tiende a reclamar para sí la validez de una realidad objetivadora y universalista de la experiencia, ésta, la racionalidad instrumental, propia de nuestra sociedad moderna y racionalista, se trasluce en los textos institucionales formalizados, y supone una visión objetiva del mundo, anclada en el ideal universalizador de la ciencia moderna y caracterizado por interpretaciones intelectualistas de la realidad que se apoyan en esquemas logicistas o casuales²⁶. Por tanto, también está la otra mirada que llama la atención sobre la existencia de una constante mediación sociocultural, intersubjetiva, de los sentidos, los valores y los fines de todas las formas de racionalidad. Desde esta perspectiva, hemos de tener siempre en cuenta que las relaciones estratégicas que las personas mantienen con el mundo de los objetos se hallan indisociablemente mediatizadas por los vínculos que las personas instituyen y mantienen entre sí convencionalmente²⁷, esta “dimensión”

24 *Ídem*.

25 Meyer, Jean. “La historia como identidad nacional”... *op. cit.* p. 33.

26 Díaz de Rada, Ángel. *Los primeros de la clase y los últimos románticos*. Madrid, Siglo XXI, 1996, p. XV.

27 *Ibidem*. p .XVII.

convencional utiliza los gestos y ornamentaciones técnicamente superfluas que se imbrican con el proceso de racionalización de los esquemas instrumentales de la historia enseñada y constituyen una realidad de segundo orden; o en todo caso, una realidad que la escuela, institución racionalizadora por antonomasia, debería esforzarse por relegar a segundo plano.

Todo conocimiento es realizado y construido en un contexto social, de modo que las disciplinas como la Historia y el currículo en el que se inserta son una tradición selectiva compuesta tanto por lo que se dice como por lo que no se dice, y además que la Historia enseñada, como disciplina escolar son saberes poderes, es decir, campos de conocimiento, los cuales son cuerpos visibles que no están constituidos por el discurso teórico o científico, sino por la práctica cotidiana y reglamentada. Así se plantea la tradicional diferencia entre “procesos formales” y “procesos informales” de la historia enseñada, distinción que puede ser operativa si se le adopta en un horizonte de síntesis: con sus interpretaciones y prácticas ordinarias, ya que los agentes traducen formalidades en informalidades y viceversa.

Así habría que pasar de comprobar el grado de adaptación entre la disciplina historia y la enseñanza de la historia, a estudiar a los agentes sociales que intervienen y que filtran y dan nuevo significado o recontextualizan las materias de la historia enseñada. La dinámica de transmutación de significado cultural y social de las disciplinas no podría buscarse exclusivamente, en los programas de estudio, en los libros de texto o en la evolución de las ideas pedagógicas, sino en el ámbito más inaccesible e inevitable de las prácticas de enseñanza.

La historia enseñada como objeto de la reflexión sería, cómo señala Michel de Certeau al referirse a las prácticas religiosas y al pensamiento ilustrado, el de “...apoyar una sociología de los comportamientos en una historia de las doctrinas”²⁸. Una disciplina didáctica por un lado, y por el otro, la disciplina de la historia, ya que las disciplinas escolares tienen su particular formación histórica, poseen una autonomía constitutiva

28 De Certeau, Michel. *La escritura de la historia*. México, UIA, 1985, p 163.

(con respecto a las ciencias de referencia) y no pueden ser asimilables a conocimientos de otra clase surgidos en contextos sociales diferentes²⁹.

Es en el contexto escolar –señala Merchán- donde la disciplina Historia se presenta por parte del profesor como una “mercancía” que le confiere estatus de experto, y una posición social, que le sirve para tener bajo control a los alumnos; ya que el profesor tiene conocimientos y estos le asignan su prestigio, es lógico que el profesor se identifique más con la Historia sabia, que rechace que enseñe contenidos menos académicos; actitud que puede ser motivo de conflicto en el aula, debido a que los alumnos tienden a rechazar el conocimiento académico³⁰.

1.3.- La Historia como código disciplinar.

El análisis de Raymundo Cuesta señala la universalización del “mosaico [estructura] curricular” y su fortaleza inexpugnable. En efecto, el caso de la enseñanza de la Historia en el bachillerato, la durabilidad, cuyo carácter perdurable, que no inmutable, de la tradición inventada, se muestra como rasgo propio de la Historia de las disciplinas escolares. Así, el código disciplinar implica la dimensión sociohistórica, la especificidad, la autonomía relativa y la durabilidad del conocimiento histórico gestado en el marco escolar³¹, una categoría heurística que permita afrontar y explicar simultáneamente todas sus características en el curso del tiempo histórico. Con él se intenta una aproximación teórica integradora a las dimensiones declarativas y las prácticas de la Historia escolar³².

A fin de dar cuenta de esta compleja y sutil alquimia que convierte a la Historia en materia de enseñanza, se define el código disciplinar como el conjunto de ideas, valores, suposiciones, reglamentaciones, rutinas y prácticas de carácter expreso y tácito, que a menudo se traduce en discursos legitimadores y en lenguaje público sobre el valor

29 Cuesta, Raymundo. *op., cit* p. 19.

30 Marchan, Javier. *op., cit.* p. 92.

31 Cuesta, Raymundo. *op., cit.* p.86.

32 El propio Cuesta reconoce las conexiones de este concepto con otras más o menos similares de autores tales como B. Bernstein ("código de conocimiento educativo"), M. Foucault ("códigos culturales") o U.P. Lundgren ("código curricular"), lo que no disminuye, en absoluto, la riqueza del concepto empleado por este autor.

educativo de la Historia y que orienta la práctica profesional del docente a través de su prontuario de ideas, discursos y prácticas dominantes en la enseñanza de la Historia dentro del marco escolar. Una invención en la medida en que el código disciplinar se funda y se formula en unas determinadas circunstancias históricas; una reelaboración, también, porque al ser inventado, no se olvidan los fragmentos discursivos y prácticas anteriores³³.

El código disciplinar constituye una especie de tradición social, que, como toda tradición conlleva una invención y una reelaboración del pasado, que se sitúa en el tiempo largo y en la percepción panorámica, lo que nos pone la razón de la formación y consolidación del código disciplinar, y por tanto su transformación con cambios y continuidades; pasando de su génesis en el siglo XIX, al modo de educación tradicional elitista que dura hasta los 60's, y al actual modo de educación tecnocrático de masas que surge a partir de los 70's, que se resuelve de manera muy desigual según se atienda la dimensión discursiva o práctica de la educación histórica. Este modelo es producto de la reelaboración de la tradición preexistente, que es continuidad de la tradición del código disciplinar surgido en el siglo XIX, convirtiéndose en una duradera tradición socio-cultural³⁴.

El modo de educación tecnocrático de masas es engendrado por la renovada expansión del capitalismo de la segunda mitad del siglo XX. Parte de dos postulados axiomáticos; 1) que toda la verdad puede reducirse al dictamen técnico-instrumental de los expertos y 2) que el progreso se mide por la cantidad de alumnos especializados.

Cabe señalar que una vez constituidas las claves distintivas del código disciplinar, es posible distinguir, muy nítidamente, un común denominador dentro del cual puede estar la identidad nacional, así como los problemas de temporalidad o narratividad, pero también formas de educación históricas específicas según los destinatarios sociales de la mismas: la "Historia con pedagogía" de la primaria *versus* la "Historia sin pedagogía" del bachillerato y la universidad³⁵.

33. Cuesta Raymundo. *Clío en las aulas. La enseñanza de la Historia en España entre reformas, ilusiones y rutinas*. Madrid, Akal, 1998. p. 86.

34 *Ibidem*. p. 41.

35 *Ibidem* p. 62.

La inclusión, dentro del código disciplinar, de las prácticas educativas y de sus rutinas, implica para Cuesta ir más allá de las habituales fuentes documentales usadas en este tipo de investigaciones y a introducir, no sólo los planes y programas de estudio, también llamados "*textos visibles*" que forman parte de los "procesos formales", sino además "*los textos invisibles*" que constituyen parte de los "procesos informales" y que son las otras fuentes que permiten acercarse y reconstruir los contextos escolares de la práctica de la enseñanza de la Historia; lo que implica guardar, catalogar y conocer con mayor detalle algunas nuevas fuentes, a las que posiblemente habría que unir algunas otras como las representadas por los exámenes y cuadernos de clase de los alumnos, los inventarios de los objetos existentes en los distintos tipos de centros educativos o los testimonios personales de distintos miembros de la comunidad, de sus vivencias escolares.

La búsqueda de los textos invisibles implica desde nuestra perspectiva una técnica más cualitativa que cuantitativa de exégesis de las fuentes, pues la elucidación de los textos y contextos gana en riqueza y matices cuando se aborda una realidad sociocultural como la enseñanza de la Historia, que en sus dimensiones teóricas y prácticas resulta inaprensible dentro de los rígidos e incompletos dictados de la razón instrumental. Para abundar más, la mirada que interpreta textos y contextos debe mucho al marco teórico, pero también se apoya en la propia experiencia docente, ya que una no se realiza sin la otra.

Dentro de estas nuevas vías analíticas, ampliadas por Raymundo Cuesta, hay que destacar como una aportación la distinción establecida por el autor entre "*Historia soñada*", "*Historia regulada*" e "*Historia enseñada*"³⁶, que se desprende coherentemente de su concepto de código disciplinar. No todos estos conceptos son nuevos, pero Cuesta ha sabido precisarlos con gran riqueza de matices, y como señala Valls, a veces incluso cambiando parcialmente la significación que otros autores les habían dado³⁷.

36 *Ibidem*. Capítulos 2, 3 y 4.

37 Valls, Rafael. "La Historia enseñada y los manuales escolares españoles de Historia" en : *Didáctica de las ciencias sociales: la investigación*. Las Palmas de Gran Canaria, Universidad de las Palmas de Gran Canaria, junio de 1996, pp. 43-59.

La Historia soñada es el deseo incumplido de una enseñanza nueva de la Historia, es un sueño viejo y una larga aspiración de algunos docentes que reinventan, sin plena conciencia de ello, una tradición discursiva que desde finales de la centuria anterior había venido impugnando algunas de las ideas cardinales del código disciplinar. Tiene un impulso democrático y con proyecto social distinto al poder, pero que muestra una racionalidad semejante, basado en una mezcla de pedagogismo idealista, en la formulación de los valores educativos de la Historia y de tecnicismos en la operativización de las propuestas de enseñanza-aprendizaje (la identidad nacional es un discurso parecido, ya que, en México e iberoamérica, lo reivindican los que se adhieren tanto a izquierdas como a derechas)"³⁸.

La Historia regulada es la Historia de los “textos visibles”, e incluye los programas y planes oficiales o indicativos; la serie de disposiciones jurídico-administrativas que diseñan, regulan y controlan el sistema educativo; la Historia realmente enseñada se ha tratado de explicitar en lo que se ha venido diciendo, pero cabría agregar que es *la* práctica real de la enseñanza de la Historia en la que se aglutinan conocimientos, prácticas y rutinas y sólo cobra sentido asociado a un campo profesional y a una institución en la que la transmisión del conocimiento obedece a unas reglas particulares, no necesariamente escritas; es decir, un tipo de racionalización de la conducta habitual, sustentada en ideas de baja intensidad intelectual, no siempre conscientes, sobre el conocimiento escolar y su enseñanza, pero de gran eficacia para la buena marcha de la función social de ser profesor y hacer de profesor³⁹.

El código disciplinar de la historia realmente enseñada bajo el modelo teocrático de masas –señala Cuesta-, ha desplazado al profesor de saber virtuoso de los bachilleratos del pasado, mandarines de la vida cultural de provincias, en un empleado que aplica una técnica de la que no es creador ni consciente, y que es la expropiación del valor social atribuido al profesor⁴⁰.

38 Cuesta Raymundo.. *Clío en ...op.*, cit. pp. 119-124.

39 *Ibidem*. p. 168.

40 *Ibidem*. p. 171.

La Historia “realmente enseñada” en el bachillerato, nos plantea varios de los aspectos más difíciles de abordar: la dificultad de conocer las prácticas educativas, así como la recepción y consumo real y diferenciado de los textos para la enseñanza de la Historia que se usan, que si bien incluyen libros de textos específicos, van más allá utilizándose selecciones de textos para conformar paquetes didácticos, lo que da la facilidad de que cada profesor cree su propio libro de texto y dentro de su practica cotidiana desarrolle y aplique de manera especifica y única su práctica docente.

Lo anterior pone de manifiesto, igualmente, que la percepción histórica escolar no sólo se ha construido a partir de los libros de texto, pues es obvio que en ella intervienen otros lugares de la memoria, otras fuentes como las monumentales, icónicas, folklóricas, rituales, festivas, narrativas, etcétera, a las que habría que añadir los medios de comunicación de masas en los siglos XX y XXI.

2. LA IDENTIDAD NACIONAL COMO IDENTIDAD COLECTIVA.

2.1.- Definición de identidad.

El sustantivo identidad surge del latín *identitas*, y a su vez, del pronombre latino <<Id, ea, id>>, cuya significación es <<el mismo, la misma, lo mismo>>. Es definido por el diccionario como “el hecho de ser una persona o cosa la misma que se supone que se busca”. Sinónimos de “identidad” son: igualdad; semejanza; coincidencia. Identificarse es reconocerse como uno mismo, es admitir que es él y no otro. La alteridad y la identidad son términos contrarios; se excluyen mutuamente. Pero para que se tenga identidad debe de haber lo otro, lo que implique un contraste; la identidad no se puede entender sin contraponerla a lo otro¹.

El concepto de identidad surge formalmente en el vocabulario de las ciencias sociales hace unas pocas décadas, antes de 1940 el vocablo no estaba en uso en las disciplinas sociales. No obstante en los últimos años se ha convertido en un instrumento analítico indispensable para los científicos sociales, historiadores y los filósofos².

El concepto de identidad tiene su antecedente fundamental en la obra del psicoanalista danés Erik Erikson quien la caracterizó como un proceso que se localiza en los núcleos del individuo y en el de su cultura, un proceso que establece el paralelismo de estas dos identidades³, Erikson definió la identidad en los siguientes términos:

“nos enfrentamos con un proceso de reflexión y observación simultánea, un proceso que tiene lugar en todos los niveles de funcionamiento mental y por medio del cual el individuo se juzga a sí mismo a la luz de lo que advierte como modo en que todos le juzgan a él, en comparación consigo mismo y con respeto a una tipología significativa para ello; mientras que el juzga su modo de juzgarle a él, con arreglo a cómo se percibe a sí mismo en comparación con ellos, y a los tipos que han llegado a tener importancia para él. Este proceso es, por fortuna y necesariamente inconsciente en su

1 Bouché, Henri. *Antropología de la educación*. Madrid, Dykinson, 1998, p. 226.

2 Piqueras, Andrés. *Identidad*. En De La Cruz, Isabel. *Introducción a la antropología para la intervención social*. Valencia, Tirant lo blanch, 2000, p. 37.

3. Erikson, Erick. *Identidad*. Madrid, Taurus, 1980, p. 18.

mayor parte, excepto allí donde las condiciones internas y las circunstancias exteriores se combinan entre sí para agravar una dolorosa y exaltada <<conciencia de identidad>>”⁴.

Plantearse la problemática de la identidad individual y colectiva no es un asunto distinto, más bien es un asunto de diferentes niveles. La identidad debe de ser una dimensión de corte que permita analizar lo cultural y lo nacional como elemento fundamental de lo identitario: la comprensión de lo que es el país, lo que es México, lo que es el Estado, la nación o los nacionalismos, se encuentra determinado por la forma en que el sujeto se concibe a sí mismo en cada una de estas dimensiones, y depende de la vivencia muy particular que percibe de cada una de ellas⁵.

2.2.- La identidad como construcción simbólica.

La identidad se entiende desde la cultura que es productora, reproductora y transformadora de sentido, es decir de significado, y por tanto, una construcción simbólica; en el sentido tanto de la materialidad como de las ideas. La cultura denota un esquema de significados históricamente transmitidos, representados en símbolos, un sistema de concepciones heredadas y expresadas en forma simbólica por medio de los cuales los hombres se comunican, perpetúan y desarrollan su conocimiento y actitudes frente a la vida⁶. Así la distinción tanto como la reproducción y la permanencia de un grupo son producto de las prácticas culturales que permiten su identificación y se construye en un doble movimiento: de “adentro” hacia “fuera” y de “afuera” hacia “adentro”, en tanto de la capacidad que tengan “adentro” los significados gestados “afuera”⁷. Es en este sentido que retomo la definición de Aguado y Portal quienes definen la identidad como: proceso de identificaciones históricamente apropiadas que le

4 *Ibíd.* p. 20.

5 Casas, María de la Luz. «Identidad nacional y comunicación», en Béjar, Raúl y Rosales Héctor. *La identidad nacional Mexicana, como problema político y cultural. Siglo XXI*, México, 1999, p. 146.

6 Geertz, Clifford. *La interpretación de la cultura*. México, Gedisa, 1978, p. 88.

7 Portal, María Ana. *Ciudades desde el pueblo*. México. Ed CONACULTA-UAM-I, 1997, p. 52.

confieren sentido a un grupo social y le dan estructura significativa para asumirse como unidad⁸.

A partir de lo antes dicho, podemos expresar que el término cultura es el cuerpo de la identidad y la ideología; así, cuando se da concreción al concepto de cultura se habla necesariamente de identidad y de ideología, y ésta se constituye, desde las prácticas que configuran la identidad, en un espacio y tiempo ordenado, produciendo y reproduciendo la cultura de cada grupo social.

La identidad de un grupo social se teje en la vida cotidiana, en su quehacer diario, en todas esas prácticas individuales cuyo sentido social se actualiza cíclicamente en los procesos simbólicos. Hablar de identidad implica analizar la forma en que un grupo social se pregunta y se responde, en el plano vivencial, la cuestión ontológica de “quienes somos”, a partir de lo cual se define de inmediato “quienes no somos”. Lo que obliga a analizar el fenómeno desde dos dimensiones complementarias: como integración y como proceso cambiante⁹.

Durkheim pensó que la identidad de una colectividad social “fuerte” era la que lograba someter e integrar a los individuos a un sistema normativo y con ello lograr la cohesión. Pero la identidad va más allá de la cohesión o integración, ya que es un proceso, y como tal un movimiento que se gesta a partir de cambios y crisis. Para ejemplificar lo anterior podemos poner el ejemplo de un alumno del Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM, que es muchas cosas a la vez: es alumno del colegio pero no de la preparatoria, pero ambos son de la UNAM y no de otra universidad, es de una colonia y no de otra, es joven, pero también es de una ciudad, la de México y no de otra, y es mexicano y no de otro país.

El proceso que describimos es posible porque la identidad se construye a partir de un continuo cambio y transformación, un movimiento que va de la diferenciación –o de lo particular del sujeto- a la indiferenciación –o integración con el todo. El cambio, la

8 Aguado, C. y M. Portal. *Identidad, ideología y ritual*. México, Ed UAM-I, 1992, p. 47.

9 Portal, María Ana. *La ciudad desde el pueblo*. México, UAM-I, 2003, p. 47.

crisis y el conflicto son componentes básicos de los procesos sociales, y estos se constituyen a partir del espacio y tiempo de los contextos sociales.

Marc Augé señala tres tendencias que en la modernidad tienen profundas implicaciones para los espacios y tiempos en la construcción de las identidades actuales: la aceleración de la historia que tiene que ver con la forma de percibir el tiempo y la periodización de la experiencia, asociadas con el cambio tecnológico; la percepción del espacio, por razones también tecnológicas, que acortan distancias y ocupan espacios nunca imaginados, generando una paradoja ya que se abren espacios pero también se cierran; la individualización de los destinos y la exacerbación de la diferencia¹⁰.

La identidad no es algo que ya esté dado como realidad cristalizada y acabada, sino que, como realidad compleja, sólo es pensable -como dándose- en un proceso de construcción y reconstrucción permanente que integra espacialidades y temporalidades plasmadas en proyectos múltiples, contradictorios y en permanente confrontación, negociación, consenso, fragmentación y recomposición.

Al hablar de identidad hay que resaltar que ésta no puede pensarse como un objeto que se posee y se otorga de generación en generación, ni como un conjunto de rasgos que se puedan describir de manera permanente, ni como una naturaleza o esencia. La identidad debe de pensarse como un proceso de contraste con otros –lo cual implica un proceso de identificación y reconocimiento-, siempre en movimiento y por tanto siempre reconstruyéndose en un juego recíproco entre individuo y comunidad. María Ana Portal señala: “se trata de un concepto relacionado con la unidad “relativa” que se descompone y recompone de manera continua en por lo menos dos ejes: el que vincula lo individual a lo colectivo y el que vincula la estabilidad al cambio”¹¹.

2.3.- La identidad individual y colectiva.

Para Gilberto Giménez la identidad es: “una distinguibilidad cualitativa y específica basada en tres series de factores discriminantes: una red de pertenencia social (identidad

10 Augé, Marc. *Los no lugares espacios del anonimato*. Barcelona, Gedisa, 1993, p. 40.

11 Portal, María Ana. *La ciudad desde...op., cit.* p. 52.

de pertenencia, identidad categorial o identidad de rol), una serie de atributos (identidad caracterológica), y una narrativa personal (identidad biográfica)”¹². La pertenencia social implica asumir un rol y apropiación e interiorización al menos parcial del complejo simbólico-cultural. Los atributos que son materia social considerada como características o rasgos son la inteligencia, amabilidad, tolerancia. La narrativa biográfica o Historia de vida, es la identidad íntima que configura una serie de actos y trayectorias personales del pasado para conferirles un sentido¹³.

La identidad individual tiene un papel estratégico y definitorio; las representaciones sociales que implican compartir el complejo simbólico cultural, conformando la pertenencia a un grupo o comunidad, a partir de un conocimiento socialmente elaborado y compartido cuyo fin es orientar las prácticas para la construcción de la realidad como un conjunto social, por lo que podríamos definir la identidad personal como la representación ínter subjetivamente reconocida que tienen las personas en su círculo de pertenencia. Se aborda la identidad colectiva como los grupos propiamente dichos (minorías étnicas, movimientos sociales), y colectividades como la nación, las cuales no pueden considerarse como simples agregados, por lo tanto las identidades colectivas son identidades relacionales que se presentan como totalidades diferentes de los individuos que las componen, y en cuanto tales, obedecen a procesos y mecanismos específicos. Las identidades colectivas se construyen por individuos que se vinculan entre sí por un común sentimiento de pertenencia e identificación, lo que implica, compartir un núcleo de símbolos y representaciones sociales, una orientación común de acción, función de vinculación que crea las prácticas y los textos a través de los símbolos que son su base.

Los integrantes de una identidad colectiva se comportan como verdaderos actores o espectadores colectivos capaces de pensar, hablar y operar a través de él, convirtiéndose en miembros de diferentes grupos de pertenencia. Son elementos centrales de la identidad “la capacidad de distinguirse y ser distinguidos de otros grupos, de definir los propios límites, de generar símbolos y representaciones sociales distintivos, de

12 Giménez, Gilberto. *La identidad social o...op., cit.* p. 58.

13 *Ibidem.* p. 59.

configurar y reconfigurar el pasado del grupo como una memoria colectiva compartida por sus miembros”¹⁴.

Pertenecer a un grupo o comunidad implica compartir parcialmente el núcleo de las representaciones sociales que son las formas de conocimientos socialmente contextualizados e internamente estructurados, que proporcionan el marco de percepción e interpretación de la realidad y también son guía de los comportamientos y prácticas de los actores sociales.

Si bien para Gilberto Giménez la identidad parte de una teoría más amplia del actor social donde se supone que el punto de vista subjetivo de esto implica su unidad y diferencia, “la identidad colectiva es la condición de emergencia de la identidad personal”; así, los actores colectivos (grupos o colectividades), no pueden considerarse como simples agregados de individuos, pero tampoco como personificaciones que trascienden a los individuos, sino como entidades relacionales que se presentan como colectividades diferentes de los individuos. De ahí que identidad, en cuanto autoidentificación, autorreconocimiento y autoadcripción siempre se confronta de manera dialéctica con la heteroidentificación, el heteroreconocimiento y la heteroadcripción; que producen inevitables desfases o equilibrios inestables entre los polos contrapuestos¹⁵. Erick Fromm señala que el hombre debate su existencia entre el ser único y diferente de los demás y el deseo de pertenecer junto con los demás, de ser parte de una comunidad¹⁶.

Gilberto Giménez hace proposiciones axiomáticas en torno a las identidades colectivas que nos ayudan a situar el problema de la identidad con respecto a lo nacional, en referencia a cómo el contexto, creencias y acciones simbólicas, se afirman y celebran

14 *Ídem*.

15 Giménez, Gilberto. *La identidad social o...op., cit.* p. 25.

16 Fromm, Erick. *Psicoanálisis en la sociedad contemporánea*. México, Fondo de Cultura Económica, 1955, p 57. Fromm en la obra antes citada, señala que la necesidad de experimentar un sentimiento de identidad nace de la condición misma de la existencia humana y es fuente de los impulsos más intensos; en las sociedades contemporáneas los símbolos de las naciones suscitan un sentimiento “sagrado”, y el nacionalismo es sustituto del sentimiento de identidad verdaderamente individual; el nacionalismo es una regresión a la fijación incestuosa (de dependencia maternal). Proponiendo en oposición a lo anterior, un sentimiento de fraternidad universal, una patria verdaderamente humana.

construyendo identidades colectivas. Así mismo, describe proposiciones axiomáticas como condiciones sociales de posibilidad que, son las mismas que las que condicionan la formación de todo grupo social: la proximidad de los agentes individuales en el espacio social. La formación de la identidad colectiva no implica en absoluto que estas se hallen vinculadas a la existencia de un grupo organizado.

Existe una “distinción inadecuada” entre agentes colectivos e identidades colectivas, en la medida en que éstas sólo constituyen la dimensión subjetiva de los primeros, y no su expresión exhaustiva; por lo tanto, las identidades colectivas, no son sinónimo de actor social. No todos los actores de una acción colectiva comparten unívocamente y en el mismo grado las representaciones sociales que definen subjetivamente la identidad colectiva de un grupo de pertenencia.

Frecuentemente las identidades colectivas constituyen uno de los prerequisites de la acción colectiva, pero de aquí no se infiere que todas las identidades colectivas generen siempre una acción colectiva, ni que ésta acción resulte, en una obligada identidad colectiva. La identidad colectiva, no tiene necesariamente por efecto la despersonalización y la uniformación de los comportamientos individuales (salvo en el caso de las llamadas “instituciones totales”, como un monasterio o una institución carcelaria).

El concepto de identidad individual o colectiva agrupa varias ideas: la primera, es la permanencia, constancia y perdurabilidad en el tiempo y espacio; la segunda, la diferencia o distinción frente al otro, lo que crea la unidad; y, la tercera, la semejanza o reconocimiento de lo mismo, lo que permite la identificación. Ser uno, y por tanto reconocerse, constituye solidariamente el piso de la actividad y de la acción.

Si la identidad implica permanencia y perdurabilidad, haciendo que los actores sociales se perciban como idénticos a través del tiempo y del espacio a sí mismos, en diversas situaciones, la identidad no puede ser analizada como una esencia, estática, e inmodificable como una fotografía. Las identidades son una continuidad en el cambio ó un proceso evolutivo que dialécticamente plantea permanencia y cambio; las identidades colectivas o individuales son un proceso abierto y por ende nunca definido, ni acabado. Frederick Barth señala que “la identidad se define primariamente por la

continuidad de sus límites y no por sus contenidos culturales que, en un momento determinado, marca simbólicamente estos límites y los diferencia. Las características de un grupo pueden transformarse en el tiempo sin que se altere su identidad”¹⁷. La identidad colectiva no planea sobre los individuos; resulta del modo en que los individuos se relacionan entre sí de un grupo o de un colectivo social, la identidad no es una esencia, sino un sistema de relaciones y representaciones¹⁸.

Uno de los elementos característicos de la identidad es el valor, positivo o negativo, en torno al cual el individuo organiza su relación con el mundo y con los demás sujetos (egocéntrico ó el “sí mismo“), siendo la valoración, un elemento central de la vida social en donde los actores sociales valoran positivamente la identidad, lo que les permite la autoestima, la creatividad y el orgullo, quedando la voluntad de autonomía y la capacidad de resistencia contra la penetración excesiva del exterior, de la alteridad.

Toda identidad requiere de un contexto social o uso, organización y control sobre el espacio y tiempo, mundo conocido y construido endógenamente, donde los actores sociales inscriben sus acciones. Estas formas de contexto son variables y se tornan visibles por procedimientos de inclusión-identificación, como en el caso de las instituciones, como puede ser una escuela o un Estado-nación. Así el mundo conocido en común o mundo de la vida y dado por descartado con su trasfondo de representación social proporciona un marco cognitivo y normativo capaz de organizar las actividades ordinarias.

En la sociedad compleja hay una pluralización de los mundos de la vida, donde los actores sociales se confrontan con mundos de significación contradictorios, de lo que resulta una identidad más abierta, flexible y proclive a la conversión múltiple y diferenciada, esto dentro de un contexto endógeno o al interior, y donde se puede plantear que las prácticas de las ceremonias y discursos asociados al nacionalismo cumplen su función de resolver esas contradicciones dando un sentido de unidad e identificación. Pero el mundo de la vida ordinaria se halla cubierto por una organización exógena de campos especializados como las instituciones donde la estructura social se

17 Barth, Frederick. *Los grupos étnicos y sus fronteras*. México, Ed FCE, 1976, p. 22.

18 Giménez, Gilberto. *Cambios de identidad y ...op.*, cit. p. 23.

presenta a los actores como campos donde actúa un contexto social que viene de afuera y que es percibido como alejado de la identidad social.

Así, en la estructura social las relaciones objetivas en los diferentes campos o ámbitos económicos, políticos y sociales producen diversas identidades, “desde una perspectiva se puede decir que la identidad no es más que la representación que tienen los agentes (individuos o grupos) de su posición (distintiva) en el espacio social y de su relación con otros agentes (individuos o grupos) que ocupan la misma posición o posiciones diferentes en el mismo espacio”¹⁹.

En sociedades modernas como la nuestra, la subjetividad ya no es un destino, sino opción para la construcción del sujeto; en la dinámica de las identidades modernas este proceso se realiza desde diferentes ámbitos: la familia, el trabajo, la escuela, la religión, los partidos políticos, la procedencia, de donde resulta la construcción de diferentes niveles de identidad que atraviesan al sujeto desde lo más general como puede ser la nacionalidad a lo particular como su grupo de amigos, de ahí que “la reproducción de la identidad particular implique tener un “lugar” desde donde apropiarse y ordenar la experiencia vivida. Este <<espacio ordenador>> que funge como instrumento necesario, que tamiza la experiencia colectiva e individual, es una dimensión de la cultura (en sentido restringido del grupo cultural)”²⁰.

2.4.- La identidad y la ideología.

La identidad y la ideología son conceptos íntimamente relacionados entre sí. “Las ideologías consisten en un esquema fundamental del cual la primera categoría define los criterios de pertenencia a un grupo. Junto con el contenido de las otras categorías, tales criterios definen la identidad social de un grupo. Esto significa que tan pronto como un grupo ha desarrollado una ideología, esa ideología define al mismo tiempo la base para la identidad del grupo”²¹.

19 Giménez, Gilberto. *La identidad social o...op., cit.* pp. 68-69.

20 Aguado. J.C. *Identidad, ideología...op., cit.* p. 47.

21 Van Dijk, T. *Ideología; una aproximación interdisciplinaria*. Barcelona, Gedisa, 1999, p. 152.

Al hablar de ideología, concepto poco usado y definido, se presenta la dificultad de hacerlo desde lo no valorativo y en positivo; en las ciencias sociales se le denominaba como falsa conciencia, reflejo, distorsión, algo peyorativo, que se define por lo que no es, y que resulta mentiroso y sospechoso, opuesto a la verdad, a la ciencia²².

Luis Villoro expresa “Las ideologías corresponden a creencias insuficientemente justificadas. Por ello encubren la realidad, al interpretarla con conceptos que la distorsionan. Sin embargo, bajo la distorsión también puede verse, de algún modo, la realidad”²³. “Para determinar que una creencia es ideológica debemos demostrar, a la vez y por vías diferentes, que se trata de una ciencia insuficientemente justificada y que cumple una función social determinada”²⁴.

La ideología como fenómeno social parte de la cultura y por tanto de la identidad. La ideología es un “lugar” desde el que se da sentido a la realidad, desde donde se ordena y apropia la experiencia vivida. Es desde este lugar o espacio ordenado que se filtra la experiencia colectiva e individual que se denomina ideología²⁵. Aguado y Portal señalan que la ideología representa un “instrumento para el tamiz” de la experiencia que permite configurar identidades colectivas, lo que las constituyen una mediación entre Historia y cultura.²⁶ Es el contexto social y psicológico -dice Geertz- con respecto a los cuales nuestra maquinaria analítica es mucho más refinada²⁷.

La identidad es observada desde la ideología como el conjunto de evidencias referidas a sí mismas, ya sea un individuo o un grupo o una nación. Por tanto la identidad se entiende como proceso donde no se excluye la participación de varios niveles que caracterizan a un grupo concreto, dependiendo del conjunto de evidencias a que se haga referencia.

22 Geertz, Clifford. *La interpretación de la cultura*. Barcelona, Gedisa, 1987, p. 16.

23 Villoro, Luis. *Crear, saber, conocer*. México, siglo XXI, 1982, p. 8.

24 *Ibidem*. p 40.

25 Aguado. J.C. *Identidad, ideología...op.,. cit.* p. 42-47.

26. *Ibidem*. P. 53.

27 Geertz, Clifford. *La interpretación...op.,. cit.* p. 17.

La identidad como proceso de identificación social es vista desde la ideología en la medida en que una misma identificación logra convertirse en evidencia ya que la ideología se funda en evidencias socialmente significativas, a partir de que la unidad mínima de la reproducción ideológica está "...conformada por las evidencias, estas constituyen un presupuesto básico, empírico y funcional, no necesariamente falso, que establece las mediaciones sociales entre individuos, entre éstos y los grupos sociales y entre los grupos sociales entre sí en un contexto determinado"²⁸.

La ideología es el puente entre lo individual y lo colectivo, y no es una entidad en sí misma, es una perspectiva desde donde se actúa, es el lugar y el espacio a partir del cual nos ubicamos. No hay una ideología, hay un proceso ideológico, creemos y actuamos desde los espacios simbólicos que nos interpelan.

Las evidencias son construcciones culturales e ideológicas, constituyéndose en la forma práctica y cotidiana donde se inserta la unidad inseparable entre lo somático y cultural, es acción a través de las experiencias corporales y por tanto difíciles de cuestionar, son útiles para la acción ya que permiten la representación social del grupo o colectividad de donde se puede decir, que es el ritual²⁹, la evidencia por excelencia, el ritual es el evento que da ritmo y sentido a los actores sociales desde la cultura y las ideologías, en un uso y forma del tiempo y espacio que conforman la identidad y que se convierten en evidencias que recrean otras evidencias.

Los rituales como evidencias constituyen a cada grupo social, de donde cada grupo contiene un conjunto de construcciones simbólicas que ocurren a través del ritual y que le dan su pertenencia, su identificación, su diferencia o frontera con otros grupos y con otros campos que en este estudio es el de la escuela y los grupos que actúan dentro de ella específicamente el de los alumnos. El ritual permite estructurar lo cotidiano del

28 Aguado. J.C. *Identidad, ideología...op., cit.* p. 63.

29 Maisonneuve, Jean. *Ritos civiles y religiosos*. Barcelona, Herder, 1991, p. 16.

Los rituales son prácticas eminentemente simbólicas porque mediatizan a través de posturas, gestos o palabras una relación a una <<entidad>> no sólo ausente- como en el caso del <<signo>>- sino imposible de percibir, inaccesible salvo por medio del mismo símbolo. Y sólo mediante su comprensión, el hecho ritual puede ser entendido. Se ve, por tanto, cómo rito y símbolo son solidario. Los rituales no denotan un tipo de acción, sino un aspecto de cualquier acción, y que puede servir para estudiar y comprender las sociedades contemporáneas, en particular las prácticas que se generan y que se asocian con las peculiaridades sociales y culturales de instituciones como la escuela.

tiempo y espacio donde se dan las identidades, se presenta en las sociedades complejas, contemporáneas a través de instituciones que pueden ser abiertas o cerradas, o pueden ser de Estado o de la sociedad civil, y aún siendo de estado guardan cierta autonomía, como en el caso del CCH.

Joan-Charles Mélich señala que, como “...el rito es una necesidad vital. No hay sociedad sin rito porque el rito organiza la vida en común, domina la vida cotidiana, marca el tiempo y delimita el espacio de las existencias personales y colectivas”³⁰. Por tanto hay que retomar la sugerente propuesta de Peter McLaren para decir que lo que acontece en el aula, es un ritual, y es susceptible de hacerse una exégesis de los símbolos que lo componen³¹. Más cuando se hace desde el fondo mismo de la historia realmente enseñada, que en el bachillerato es fortalecer la identidad nacional.

El conjunto de evidencias referidas a sí mismo, de un individuo, un grupo, una clase, un pueblo o una nación serían la identidad vista desde la ideología. Por esto es un proceso donde es posible señalar diversos niveles, no excluyentes, que caracterizan a un grupo concreto, conforme con el conjunto de evidencias al que se haga referencia. Se puede decir, que la escuela y la acción cotidiana dentro de las aulas, son evidencias, donde la clase en el aula es el evento que configura a los actores sociales, alumnos y profesores, desde la cultura y las ideologías, en un uso y forma del tiempo y espacio que conforman la identidad y que se convierten en evidencias que re-significan las evidencias adquiridas de manera previa.

Es en la acción cotidiana del profesor y los alumnos en el aula, donde se interiorizan subjetivamente los valores y prácticas que reproducen socialmente el universo cultural, constituyéndose en evidencias que dan su forma específica a la historia enseñada como código disciplinar gestado dentro del el marco escolar y desde donde contexto, creencia

30 Mélich, Joan-Carles, *Antropología simbólica y acción educativa*. Barcelona, Paídos, 1996. p. 87.

31 McLaren, Peter. *La escuela como un performance ritual*. Madrid. ed Siglo XXI, 1995. p. 20.

Para McLaren el ritual en el escenario del salón de clase se basa en las siguientes creencias: que la escuela opera como un rico receptáculo de los sistemas rituales; que los rituales desempeñan un papel crucial e inerradicable en el conjunto de la existencia del estudiante, y que las variadas dimensiones de los procesos rituales son intrínsecas a los acontecimientos y negociaciones de la vida institucional y a los contornos y entramados de la cultura escolar. El autor crítica a aquellos que sólo ven el ritual en las fastosas ceremonias como las coronaciones de reyes y no en la cotidianidad.

y acción simbólica construyen las identidades colectivas de los alumnos, asociadas a lo nacional mexicano.

3. LA NACIÓN Y EL NACIONALISMO.

3.1.- El problema de las definiciones.

¿Por qué los hombres quieren a las naciones y están dispuestos a morir por ellas lo mismo que a odiar y matar en su nombre? Aunque se han hecho muchos estudios acerca de movimientos políticos nacionalistas, el sentido de la nacionalidad -la sensación personal y cultural de pertenecer a una nación- no ha recibido una atención proporcional, Jean Meyer señala que “Para entender lo que pasa en el mundo no se puede condenar y rechazar sin más el nacionalismo. El hecho nacional, además de ser un hecho, es también una idea, un proyecto. Parece ser evidencia cuando es un enigma. Es también sentimiento y puede ser pasión. Emociones fuertes, emociones débiles”¹.

En las sociedades modernas la nación constituye la unidad social por excelencia y un conglomerado complejo de relaciones étnico-políticas culturales, de contornos difusos y concreción difícil, pero sobre el que descansa gran parte de la imagen del mundo del hombre contemporáneo. La nación como el nacionalismo han sido concebidos de muy diversas formas y no hay acuerdo ni para su definición, ni para explicar su papel en la sociedad, siendo definidos como camaleónicos, por lo que existen diferentes modelos analíticos para su comprensión². Por lo que presentan una localización conceptual fronteriza posible de ser apropiada por fracciones antagónicas en su provecho³.

A partir de lo antes mencionado es necesario aclarar que los conceptos de nación, Estado, Estado-nación, nacionalismo y su relación, han estado envueltos en la ambigüedad debido a su uso impreciso. La nación emergió en un contexto específico del desarrollo social, la nación se adecuó al Estado, en tanto que otras formas previas de

1 Meyer, Jean. *La historia como identidad nacional*. en Revista Vuelta, no 219. mayo, 1995, p. 33.

2 Hutchinson, John y Anthony D. Smith. *Nationalism*. Oxford, Oxford University Press, 1994, p. 8.

Smith, Anthony D. *Nacionalismo y modernidad*. Madrid, Istmo, 2000.

Smith revisa aquí con detenimiento las posiciones que vinculan el nacionalismo a la modernidad: Gellner, Giddens, Anderson o Hobsbawm; analiza asimismo aquellas otras teorías que atienden a las etnias como origen de las naciones: Van den Berghe, Geertz, Armstrong, Smith; finalmente aborda las contribuciones de historiadores, sociólogos y politólogos como Seton-Watson, Deutsch, Reynolds, Hastings, Horowitz, Connor o Brass.

3 Fernández, Álvaro. *La invención de la nación: Lecturas sobre la identidad de Heder a Bhabha*. Buenos Aires, Manantial, 1995, p. 18.

identidad grupal o social “flotaron” en torno a él: para Norberto Bobbio el Estado es un ordenamiento jurídico que tiene como finalidad general ejercer el poder soberano sobre un determinado territorio y al que están subordinados de manera necesaria los individuos que le pertenecen⁴. La correspondencia entre Estado y nación se construye en relaciones sociales y el mundo simbólico que elaboran. Estado y nación no se equiparan conceptualmente con identidad nacional, identidad cultural, nacionalismo o carácter nacional, aún cuando sean conceptos relacionados.

Ulises Moulines señala la existencia de obstáculos para desarrollar una concepción apropiada de nacionalismo, destacando dos posiciones antinacionalistas: una que niega la de una entidad llamada nación, el “negacionismo”, ya que no tiene referente empírico, pues vagas emociones y mitos colectivos no se pueden aceptar con seriedad metodológica. La otra que simplemente se limita a considerar pernicioso los movimientos nacionales porque alteran la estabilidad de los Estados-nacionales consolidados y que se denomina “contranacionalista”. Moulines defiende el concepto de Estado claramente identificable a través de leyes positivas⁵.

Lo señalado por Moulines forma parte de los múltiples enfoques teóricos que abordan el nacionalismo⁶. Situación que prueba la importancia del fenómeno hasta este momento histórico concreto. No obstante una de las paradojas de esta hegemonía de la nación en el imaginario moderno es la fragilidad conceptual de un término sobre el que descansa una gran parte de nuestra percepción social, política y cultural⁷.

Consideramos necesaria la precisión de los conceptos de nacionalismo, nación y Estado: conceptos que muchos plantean como sinónimos y otros como relacionados pero independientes.

3.2.- Nacionalismo, nación y Estado.

4 Bobbio, Norberto. *Estado, gobierno y sociedad*. Barcelona, plaza y Valdez Ediciones, 1987, p. 104.

5 Moulines. Ulises. *Manifiesto nacionalista*. Diánoia. Vol. XLVI, no. 46, mayo de 2001, pp. 81-107 [Velasco, Ambrosio. Nación y nacionalismo. Revista Diánoia, Vol. XIVII, no. 48 mayo de 2002: pp. 155-173.]

6 Vizcaíno, Fernando. *El nacionalismo mexicano: en los tiempos de la globalización y el multiculturalismo*. México, UNAM-IIS, 2004, p. 47.

7 Pérez, Tomás. *Nación, identidad nacional y otros mitos nacionalistas*. Oviedo, Nobel, 1999, p. 10.

Ernest Renan señala a la nación como: “*comunidad de ciudadanos*, en voluntad de pertenencia, en el *plebiscito diario*, en la activa o pasiva aceptación, por parte de los ciudadanos. La existencia de la comunidad nacional como uno de los rasgos de la nación es el anonimato. Así como una amnesia compartida o un olvido colectivo, lo cual permitía que se olvidaran las diferencias”⁸. La teoría de Renan sobre la nación y la nacionalidad tiene dos niveles: en primer lugar, las naciones están hechas por la voluntad humana y no por las fronteras geográficas, de lengua y religión: en segundo lugar las naciones están compuestas por el anonimato de sus integrantes prevaleciente en las grandes colectividades⁹.

Pero la posición de Renan es una de las dos que surgen en el siglo XIX. La otra es la de J. G. Heder quien plantea que la nación tiene su base en la sangre, en la cultura, en la lengua y en el pasado; el fundamento de la nación es su patrimonio cultural y lingüístico singular de cada pueblo, en el “espíritu de cada pueblo” cuyo valor incomparable y único debe ser preservado frente al peligro de la homogenización.

Esta discusión entre el origen de la nación entre Renan y Heder, tiene su génesis en las dos ideas de nación, que de forma reduccionista, se pueden agrupar en la nación política, basada en la voluntad y el contrato, y la nación cultural, fundada en la existencia natural de las naciones y previa a la voluntad de los individuos. La primera va a alcanzar su pleno desarrollo en la revolución francesa, asociada a la idea de sociedad civil, contrato social y voluntad general; y la segunda tendrá su culminación en el Romanticismo, donde el carácter será determinado por el clima, la Historia y costumbres que hacen a la nación persistente con base en el Estado; la nación es el resultado de una Historia y una cultura y no de la voluntad política¹⁰.

Josefina Zoraida Vázquez nos señala que la nación es un producto artificial y citando a Boyd Shafer dice “*el nacionalismo es un ente histórico y no una realidad estática*”, es el sentimiento que une a grupos de individuos, por haber participado de una experiencia común –real o imaginaria- y tener aspiraciones para el futuro. Experiencia en la que los historiadores y los profesores se constituyen en un instrumento privilegiado de la

⁸Renan, Ernest. *¿Qué es una nación?* Madrid, Alianza Editorial, 1987. p. 34.

⁹ Gellner, Ernest. *Naciones y nacionalismo*. Alianza, Madrid, 1983. p. 19.

¹⁰ Pérez, Tomás. *op. cit.* pp. 153-154.

expansión de ese sentimiento para provocar la lealtad a la nación o patriotismo; los historiadores elaboran la narrativa de las causas históricas de la unidad y crean los mitos y los héroes que lo simbolizan, proporcionando el sentimiento y la voluntad de un sentido común; Los profesores lo implementan a través de la enseñanza¹¹. Por tanto se trata de concebir a la nación, no como una realidad objetiva y objetivable, sino como una representación simbólica e imaginaria, como algo perteneciente, fundamentalmente, al mundo de la conciencia de los actores sociales, punto de partida sobre los que parece abrirse paso un cierto consenso entre los estudiosos del tema. Sin que este carácter imaginario y simbólico impida que tenga eficacia social y que “exista” como realidad social¹².

Fernando Vizcaíno plantea el nacionalismo como medio para alcanzar o conservar el poder político, el Estado o alguna forma de autonomía: es un recurso que se sintetiza en un texto: un cuerpo de símbolos orales, gramaticales o plásticos, cuya característica general y esencial es exaltar los elementos de la identidad de una nación o la nación misma¹³. Esta característica del texto (discurso) le otorga la condición pedagógica, que es, una de las características distintivas de la narración de la nación¹⁴. Hay, si bien la exaltación es su particularidad principal, contenidos por los cuales es posible diferenciar un texto o una acción nacionalista de otra que no lo es. Ello supone que estos contenidos son comunes a todo texto nacionalista. Tarea fundamental cuando se enfrenta un fenómeno social en torno a cuya definición y metodología no hay acuerdo posible entre la comunidad académica.

Estos contenidos aparecen regularmente en los discursos nacionalistas: una comunidad política a la que se llama nación, o con algún sinónimo, y corresponde a un territorio delimitado (el mapa, tanto o más que un problema plástico o geográfico, sustenta este primer aspecto); un enemigo externo, de la nación; un enemigo interno o antipatriota; un llamado a la unidad de los miembros de la comunidad o de la nación; una referencia a la Historia y a un futuro ideal, en donde es fundamental la promesa de justicia e igualdad para todos los miembros de la nación, en especial para los más marginados; un conflicto

11 Vázquez, Josefina Zoraida. *Nacionalismo y educación en México*. Colmex. México, 1970, pp. 7-9.

12 Pérez Viejo. *op. cit.* p. 12.

13 Vizcaíno, Fernando. *op. cit.* p. 21.

14 Fernández, Álvaro. *op. cit.* p. 17.

social y una solución que debe asumirse en nombre de la nación y de la aceptación de cada uno de estos elementos como verdades sagradas; una defensa o una exaltación de la independencia de la nación con respecto al resto del mundo¹⁵.

El nacionalismo es un ente que es teórico y estético, orgánico y artificial, individual y colectivo, universal y particular, independiente y dependiente, ideológico y discontinuo¹⁶. Igualmente se explica, con la identificación de proyectos políticos; en el carácter cultural de una comunidad; en la actitud mental de la población y sus elites para legitimar la identidad; en los valores, obsesiones y hábitos que adoptan y reproducen la comunidad en el tiempo; en los rasgos y tradicionales de apoyo ritual; o como lo refirió Ernest Renan en el “anonimato de sus miembros”. Trasciende cuando permanece como valor intrínseco de toda sociedad. Recrea deseos comunes. Su diversidad logra ser permeable al entorno en el que se desarrolla al integrar en un todo la idea de nación. Importancia que condensa el poder político, cuando coincide en el conjunto de la población la conciencia de pertenencia a una misma comunidad. Esto es, dar validez a creencias, mitos, tabúes e ideas de lo que son frente a lo extraño, lo diferente, lo conocido¹⁷.

Josefina Zoraida Vázquez señala que para que exista nacionalismo debe de haber antes una nación, y que es indudable que la cohesión que hace a ésta, es un resultado natural de la interacción de las fuerzas históricas, que en un momento crítico cobran conciencia¹⁸. Así, los rasgos esenciales para la constitución de una nación; un territorio definido, una lengua común, una tradición, una etnia, una población homogénea y un pasado común; no suponen, en la práctica, un índice de nacionalismo creciente. Numerosos pueblos como el judío, el norteamericano y el suizo no los tenían. Ya que la nación es un resultado de la interacción de las fuerzas históricas, que en un momento crítico cobran conciencia. Así a pesar de que las naciones sólo surgen cuando se dan ciertos rasgos objetivos, como los expuestos arriba, y que delimitan a un grupo social,

15 Vizcaíno, Fernando. *op., cit.* p. 40.

16 Gil, Delannoi. “La teoría de la nación y sus ambivalencia”. En: *Teorías del nacionalismo*, Barcelona, Paídos, 1993. p. 9.

17 López, Rafael. *Fundamentos del nacionalismo en el umbral del milenio: la lucha por la nación*. Tesis de licenciatura, FCPyS, UNAM, 2002. p. 24.

18 Vázquez, Josefina Zoraida. *op., cit.* pp. 7-9.

son pocos los que poseen todos, y lo más importante ninguno de ellos es esencial a la existencia o definición de la nación.

El nacionalismo es un ente histórico y no una realidad estática. Las naciones son el producto de fuerzas vivas de la Historia, siempre cambiante y nunca rígidas. La existencia nacional, aunque se fortalezca con la expansión lenta de la conciencia de que existe, no implica la aparición de un nacionalismo. La nación al igual que el nacionalismo son artefactos culturales. Para entenderlos necesitamos saber como ha sido su Historia, como a cambiado su significado a través del tiempo y por qué, ya que en la actualidad tienen un significado profundo. Por tanto el nacionalismo no es un súbito acto de autoconciencia, sino el resultado de un proceso histórico en el que se inventa la nación: no existen naciones eternas más allá de lo mitos que refieren a sus orígenes. Entendiendo que la invención es un proceso creativo, que implica un ser y estar en el mundo; todas las personas como los pueblos se inventan a sí mismos. Las naciones son mitos o símbolos santificados por la tradición y la Historia y no entes naturales, y menos permanentes y perpetuos.

Entendemos el nacionalismo como una exacerbación de elementos políticos, culturales, económicos, religiosos e históricos, subjetivos u objetivos, que constituyen la identidad de un pueblo o nación. Esa exacerbación se lleva acabo por un lado, por los grupos en el poder, y por otro, por los grupos populares; unos aspirando a mantenerlo y otros por resistirlo o conseguirlo. Los primeros utilizan los medios masivos de comunicación y la educación pública, los segundos, lo hacen a través de las celebraciones o conmemoraciones civiles y religiosas, los símbolos como la bandera o el himno, las peregrinaciones y todos todo aquello que contribuya a imaginar la comunidad y a elaborar la memoria colectiva. Es por eso que el nacionalismo en sí es neutro.

Jürgen Habermas define de la siguiente manera los rasgos del nacionalismo: “primero, se lo apoderan casi por igual todas las capas de la población y dependen de una forma autoactivadora y reflexiva de apropiación de la tradición; segundo, el nacionalismo hace coincidir la herencia cultural común del lenguaje, literatura o historia, con la forma de organización que representa el Estado. El Estado nacional democrático, surgido de la Revolución Francesa, es el modelo por el que se orientan todos los movimientos nacionalistas; tercero, en la conciencia nacional se da una tensión entre dos elementos,

que en los Estados-nacionales clásicos, es decir, en las naciones que sólo cobraron conciencia de sí en la forma de organización estatal con la que ya se encontraban, guardaban una relación de más o menos equilibrio. Me refiero a la tensión entre orientaciones universalistas de valor del estado de derecho y la democracia, por un lado, y el particularismo de una nación que se delimita a sí misma frente al mundo externo, por otro”¹⁹.

El nacionalismo debe de ser analizado dentro del sistema cultural en el que se expresa; es por eso que el nacionalismo moderno apareció tan estrechamente vinculado con la idea del Estado-nación, el cual está compuesto a partir de la voluntad general, donde los individuos indivisibles bajo un pacto social constituyen un yo común, el cual es sólo una parte del conglomerado, donde la ofensa al individuo atañe al conglomerado y el ataque a éste atañe al primero; los individuos toman el carácter de ciudadanos como participes de la autoridad soberana²⁰. Pero el nacionalismo no queda necesariamente inscrito al Estado-Nación, puede buscar como movimiento político crear un Estado para la nacionalidad o no se explicaría que muchos movimientos nacionales sobrevivan sin un Estado-Nación, o incluso los grupos nacionalistas que, perteneciendo a diferentes Estados nacionales, reivindican un proyecto común.

Erick Hobsbawn en su celebre libro, *Naciones y Nacionalismo desde 1870*, advierte la importancia de la Nación escribiéndola con mayúsculas, para destacar su carácter sacro, absoluto, siendo que lo sacro entraña un sentido de obligación intrínseca: no sólo alienta la devoción sino que la exige²¹. En el siglo XIX y XX se puede decir que el nacionalismo y el progreso se convierten en las nuevas religiones, desplazando al mito de la religión cristiana, para ser remplazado por el mito del progreso –el triunfo de la razón-; éste mito sobrevive hasta hoy en la mayoría de las sociedades contemporáneas, cumpliendo un papel preponderante en la elaboración del mito que se esconde atrás de la construcción del Estado-nación contemporánea. Justamente Tomás Pérez afirma: “para lo que aquí nos interesa, no cabe ninguna duda sobre el hecho de que el nacionalismo, que asume todas las características de una nueva religión, sustituye, progresivamente y a partir de un momento histórico preciso, variable en las diferentes

19 Habermas, Jürgen. *Identidades nacionales y pos-nacionales*. Tecnos, Madrid, 1989, pp. 86-90.

20 Anderson, Benedict. *op. cit.* p. 25.

21 Geertz, Clifford. *La interpretación de la cultura*. México, Gedisa, 1978, p. 118.

partes del mundo, a las viejas religiones como núcleo duro de la identidad colectiva”²². En otras palabras, los nacionalismos y sus seguidores han juntado los varios ingredientes de la nación-historia; símbolo, mito, lenguas. Además la nación moderna es un artefacto compuesto y ensamblado con una rica variedad de fuentes culturales, donde hay que considerar con respecto de la nación y de nacionalismo su insistencia en la condición imaginaria de la comunidad nacional y en la naturaleza ficticia de los mitos unificadores.

3.2.1. - La nación como comunidad imaginada.

Richard Anderson considera que la convergencia del capitalismo y la imprenta, generaron las posibilidades de construcción de una nueva forma de comunidad imaginada que configuró a la nación moderna²³. Desde esta perspectiva, los nacionalismos son artefactos culturales de tipo particular con una ubicación histórica y procesual. La nación es una comunidad política imaginada, donde se desconoce a la mayoría de los miembros que la integran, y su comprensión requiere entender la manera en que la comunidad se autopercibe o se imagina²⁴.

Anderson, con un espíritu de antropólogo, plantea a modo de definición que la nación moderna es una comunidad política imaginada como inherentemente limitada y soberana; imaginada por que los miembros de la nación más pequeña no conocerán jamás a la mayoría de sus compatriotas, no los verán, ni oirán siquiera hablar de ellos; pero en la mente de cada uno viven la imagen de su comunión²⁵. Toda comunidad mayor a las aldeas primordiales de contacto directo (y quizás incluso éstas) son imaginadas. La comunidad no debe distinguirse por su falsedad o legitimidad, sino por el estilo con el que son imaginadas; limitadas porque tienen fronteras finitas, aunque elásticas, más allá de ellas se encuentran otras naciones. Ninguna nación se imagina con las dimensiones de la humanidad; soberanas porque a diferencia de las naciones anteriores, establecidas mediante mandatos y ordenamientos divinos, las naciones

22 Pérez, Tomás. *op., cit.* pp. 33-34.

23 Anderson, Benedict. *op., cit.* pp. 62-63.

24 *Ibidem.* p. 23.

25 Renan, Ernest. *op., cit.* pp. 83- 85.

Ernest Renan señala: “La esencia de una nación está en que todos los individuos tengan muchas cosas en común y también que todos hayan olvidado muchas cosas”

modernas sueñan con ser libres y para serlo la garantía y el emblema de esta libertad es el Estado soberano²⁶.

El saberse que se pertenece a una nación es una cuestión de representaciones mentales, de “comunidades imaginadas” como lo expone Anderson, parte del campo histórico de la cultura y no de la política, lo que no excluye que estas representaciones sean utilizadas como armas políticas, ya sea por los que poseen el poder o por los que se le enfrentan. De aquí que, el nacionalismo pueda caer en tres desmesuras según nos propone Carlos Pereda: *la primera desmesura* donde el sentimiento de filiaciones a la nación sucumben a las otras filiaciones, agota lo que soy (agota lo que se es), provocando, entre otros efectos, emociones irracionales: *la segunda desmesura* cuando la comunidad imaginada por el nacionalismo tiene que buscar justificaciones desmesuradas echando mano de mitologías, ya sean biológicas, políticas, culturales y religiosas; *la tercera desmesura* es cuando el nacionalismo pretende eliminar la pluralidad de culturas, de lenguas, de tradiciones o religiones, y sólo defienden la pluralidad de lo externo para reforzar la homogeneidad interna y sus filiaciones a algún origen imaginario²⁷.

Las naciones no nacen, sino se inventan: las naciones son invenciones colectivas, no son realidades objetivas. Son productos de la invención histórica que recurre a datos objetivos, rasgos preexistentes, pero que a pesar de existencia previa, pueden dar lugar o no a una conciencia nacional. En lo nacional, la voluntad cuenta más que la conciencia, y los mitos, las costumbres, las lenguas y la Historia sólo adquiere poder por repetición, la difusión y, en definitiva, la construcción²⁸. Esto nos recuerda que el símbolo es lo imaginario por excelencia, ya se trate de lo “real” objetivo o lo subjetivo, la realidad que vivimos se encuentra siempre con una significación humana. El hombre aprende lo real configurándolo en imágenes, imaginándolo. La imaginación hace que el hombre esté introducido desde el comienzo en un mundo de imágenes (o en una imagen del mundo) en el que cada punto puede ser visto como el centro de la totalidad y los opuestos manteniéndose correlacionados. El nacionalismo es producto de la imaginación en un auto-referente de identidad y en un referente del otro o de alteridad.

26 *Ibíd.* p. 86.

27 Pereda, Carlos. *Tres desmesuras de los nacionalismos*, Diánoia, vol. XLVII, No.48, mayo 2002, pp. 119-136.

28 Pérez, Tomás. *op. cit.* p. 13.

3.2.2.- El nacionalismo y Estado-nación.

Paul Valéry ya señalaba que no hay nada en común en las diversas naciones, no son de la misma naturaleza: “A veces la raza, a veces la lengua, a veces el territorio, a veces los recuerdos, instituyen de manera diversa la unidad nacional de un conglomerado humano organizado”²⁹. La construcción o invención de todas las naciones no son iguales, ya que los procesos mediante los cuales los individuos y las colectividades hacen suyas las representaciones de la pertenencia a la nación pueden seguir vías y formas diversas: la que se ejerce a la sombra de un Estado ya existente, tutelada y promovida por éste como legitimación de su poder; y la que se hace en contra del Estado existente, por grupos con una cierta capacidad de poder, y que entra en competencia con él y que pretende el establecimiento de un Estado alternativo³⁰. Desde esta reflexión se ubica al Estado en el centro del problema nacional, y donde la nación sería históricamente el resultado de las necesidades de legitimación de esa forma moderna de ejercicio del poder político que se conoce por Estado: La comunidad nacional es inventada por el Estado³¹.

La nación se convierte así en la forma de legitimación del poder legal impersonal ejercido por el Estado: Gellner argumenta que el nacionalismo sólo surge en los Estados que corresponden a la era industrial, ya que éste requiere la homogeneidad; el nacionalismo es la expresión de la homogeneidad, y considera, que el Estado es la condición fundamental del nacionalismo, quedando supeditado a la forma centralizada de gobierno, siendo una concreción, un hecho material; mientras el nacionalismo es la expresión de la homogenización del Estado contemporáneo. El nacionalismo es un principio político que hace coincidir una cultura, un Estado indeterminado territorio correspondiente, donde los gobernantes deben de pertenecer a la misma cultura que el conjunto del pueblo³².

Para Hans Kohn el nacionalismo es una idea que inunda el cerebro y el corazón del hombre con nuevos pensamientos y sentimientos, llevándose a traducir su conciencia en hechos de acción organizada. Es un estado del espíritu que penetra en la gran mayoría

29 Valéry, Paul. *Oeuvres Complètes*. Paris. II .p 934.

30 Pérez, Tomás. *op., cit.* p.21.

31 Pérez, Tomás. *op., cit.* p. 20.

32 Gellner, Ernest. *op., cit.* p. 59-60.

de un pueblo y que reclama esa penetración; reconoce al Estado-nación como la forma ideal de la organización política, considerando a la nacionalidad como la fuente de toda energía cultural creadora y de todo bienestar económico³³. El nacionalismo supone la presencia del Estado moderno *-con un gobierno centralizado y un territorio definido-* y adquiere importancia política con los monarcas absolutistas y se consolida con la revolución francesa a través de la centralización política bajo un régimen de soberanía popular³⁴. El nacionalismo para Kohn y Gellner no se presenta sin la existencia del Estado, aunque para el primero, éste puede ser un referente posible, un objetivo del nacionalismo; mientras para el segundo es una condición material que necesariamente precede el nacionalismo, y en donde éste resulta de las necesidades objetivas de la centralización institucional y de la industrialización.

Erick Hobsbawm no considera la nación como unidad social primitiva, ni invariable, sino que pertenece a un periodo concreto y reciente: el capitalismo. Para Hobsbawm es una entidad social sólo en la medida en que se refiere a cierta clase de Estado territorial moderno, el Estado-nación, y de nada sirve hablar de nación y de nacionalidad excepto en la medida en que ambas se refieren a él³⁵.

La nación no es equivalente de Estado, pero posee una relación con éste como identidad colectiva de dos maneras, una que aspira a constituirse en Estado y segunda como la acción que intenta perpetuar al Estado soberano ya existente. En el primer caso el estado es objeto de la nación y en el segundo de manera inversa. La relación entre nación y Estado es resultado de un proceso complejo de intermediaciones e interdependencia, donde la acción del Estado a través de su gobierno fortalece a la nación por medio del nacionalismo, donde éste es referente para los movimientos sociales que procuran constituirse en Estado; y de los Estados que tiene como ocupación ejercer la soberanía, perpetuar la unidad de la nación. Fernando Vizcaíno sostiene: “las naciones no renuncian, sino que quedan sometidas a los gobiernos centrales, conformándose en el mejor de los casos, con algún grado de autonomía”³⁶.

33 Kohn, Hans, *Historia del nacionalismo*. México, Fondo de Cultura Económica, 1944, p. 18-19.

34 *Ibidem*. pp. 27-29.

35 Hobsbawm, Erik. *Naciones y nacionalismo desde 1780*. Barcelona, Editorial Crítica, 1991, pp. 17-18.

36 Vizcaíno, Fernando. *op., cit.* p. 50.

El nacionalismo es un elemento esencial e imprescindible de las sociedades contemporáneas; es un artificio que se puede usar para dominar y para resistir, es una moneda de dos caras: en una el Estado con su territorio, su hegemonía y su soberanía; en otra, un colectivo nacional o étnico que usa al nacionalismo como medio para construirse en Estado soberano.

A la pregunta de si es el Estado el que crea el nacionalismo, o viceversa, o la nación crea al nacionalismo. La respuesta está en que se da una interacción entre nación, nacionalismo y Estado donde confluyen una gran cantidad de elementos: gobierno, territorio, sociedad civil, partidos y organizaciones políticas, instituciones educativas y religiosas, lengua, cultura, mitos, tradiciones, comida, deportes, rituales, etcétera. Además cada uno de los elementos se constituye en las múltiples variables de un fenómeno de condición del nacionalismo o de acción nacionalista, o ambas circunstancias.

Una serie de factores en el fenómeno del nacionalismo como la homogenización y la centralización (cultural, jurídica y política), el proceso de unificación de la población y con su integración a un centro político, la codificación y el dominio de una clase cultivada, es un dispositivo para el dominio político, que como tal, nadie lo deja de usar, favorecen al nacionalismo y le permiten una inercia donde los factores antes mencionados lo impulsan y éste los impulsa a ellos, en una inercia de la que no parecen poder prescindir las sociedades contemporáneas.

3.3. Nación y cultura.

La mayoría de los estudios sobre nación y el nacionalismo han partido del interés por estudiar los procesos de formación de las naciones poniendo el acento en los aspectos macro-políticos; para atender después, de forma subsidiaria los aspectos culturales del tema y partiendo del supuesto que el Estado es la condición fundamental del fenómeno. Pero existe otro enfoque donde lo preponderante es la cultura. Las naciones se inventan, pero no a partir de decretos y normas políticas, sino de valores simbólicos y culturales; lo anterior no implica que lo político deje de importar o pueda acabar teniendo una clara

primacía³⁷. Aquí, el punto de partida requiere distinguir entre el Estado y la nación, donde la nación es entendida como una cultura con origen común³⁸, donde cultura se entiende como un esquema de significados históricamente transmitidos representados en símbolos, un sistema de concepciones heredadas y expresadas en forma simbólica por medio de la cual los hombres se comunican, perpetúan, y desarrollan su conocimiento y actitudes frente a la vida³⁹. Este argumento ha adquirido fuerza por la emergencia de características del nacionalismo que no pueden explicarse bajo el marco de la concepción del Estado-nación donde la nación se ve como una unidad política-territorial y donde el Estado es la institución última a la que le son leales los individuos y los grupos⁴⁰.

La posición cultural de lo nacional, como fuente principal del nacionalismo señala que hay que entender el significado de los fenómenos nacionales y étnicos, desenmascarando sus representaciones culturales, las imágenes a través de las cuales las personas representan los rasgos de la identidad nacional⁴¹. El nacionalismo requiere considerar la etnicidad y el resurgimiento étnico y rompe con la concepción del Estado, es la condición fundamental del nacionalismo y de la revolución francesa como su referente histórico, otorgando una mayor importancia a lo étnico y a las nacionalidades sin Estado⁴².

¿Pero qué es una etnia? Ulises Moulines señala las siguientes características de Etnia al elaborar su mini-teoría de la Etnia y Nación: constituyen parte importante de las “estructuras profundas” de la evolución, política, social y cultural de la humanidad, cuyas manifestaciones fenoménicas son de carácter eminentemente cultural (lengua, religión, comida, fiesta, literatura, plástica, música); la importancia de estas manifestaciones culturales varía en cada caso y ninguna manifestación puede ser considerada como necesaria salvo el lenguaje; las etnias cambian preservando su

37 Pérez Vejo. *op., cit.* p. 17.

38 Smith, Anthony. *op., cit.* p. 176.

39 Geertz. Clifford. *op., cit.* p. 88.

40 Vizcaíno, Fernando. *op., cit.* p. 52.

41 Smith, Anthony D. “¿Gastronomía o geología? El rol del nacionalismo en la reconstrucción de las naciones”. en: Fernández, Álvaro. *La invención de la nación: Lecturas sobre la identidad de Heder a Bhabha*. Manantial, Buenos Aires, 1995. p. 193.

42 *Ibidem.* p. 191.

identidad; las etnias se pueden constituir en “súper-etnias” o “sub-etnias”⁴³. Por otra parte Ulises Moulines define a la nación como “Las naciones son etnias políticamente concientes de sí misma, o dicho más concretamente, son etnias que disponen de un programa político de preservación y desarrollo de su propia identidad”⁴⁴. Cabe aclarar que no toda nación es una nación étnica, y que la mayoría de las naciones modernas se han creado desde el poder político del Estado, que es controlado por un grupo social que pertenece a una etnia que se impone sobre las demás.

Si bien la divergencia entre nación y Estado por hoy tiende a ser más aceptada de la que lo fue en los años 80’ y 90’ del siglo pasado. El problema de las naciones sin Estado apareció con los Estados multinacionales posteriores a la Segunda Guerra mundial como la URSS y Canadá, donde se daba una distinción entre el Estado y la nación. Es desde la realidad histórica que se comenzó a aceptar que no existen Estados culturalmente homogéneos, sino identidades colectivas integradas a un Estado o minorías culturales diferenciadas del resto de la población con un alto grado de autonomía y un territorio delimitado⁴⁵.

De lo dicho anteriormente, se deduce que existen dos tipos de nacionalismo uno es el del Estado y su necesidad de dominio y control, y que dentro de sus propósitos está el de la homogenización cultural y la conservación del orden y la ley, y otro nacionalismo de las minorías culturales o étnicas: la etnicidad supone la afirmación de unas homogeneidad de rasgos compartidos por un colectivo, bien sean racial, lingüísticos o sobre todo culturales. Estas dos formas nacionalistas no son ni excluyentes y mucho menos absolutas, siendo que a veces se complementan y se estimulan en su desarrollo unas a otras, dándose casos en que el nacionalismo de Estado utiliza los símbolos de las etnias o a miembros de éstas, para imponer el control o conseguir la homogenización o mestizaje.

El Estado se opone o niega los movimientos de lo grupos étnicos, o de nacionalidades a su interior, entendiendo éstas como culturas, así de un lado, está el ejercicio de soberanía por parte del grupo dominante ya sea nacional o étnico; y en otro extremo, los

43 Moulines. Ulises. *Manifiesto nacionalista*. Diánoia. Vol. XLVI, no. 46, mayo de 2001, pp. 81-107.

44 *Ibidem*. p. 100.

45 Vizcaíno, Fernando. *op., cit.* p. 50.

grupos subordinados que anhelan alcanzar algún grado de autonomía o incluso la forma de estado soberano. La mayoría de los Estados nacionales a su interior tienen minorías culturales con una identidad étnica diferente que pueden tener por objetivo el lograr un Estado soberano propio o una determinada autonomía, y pueden entrar en tensión con la prácticas homogenizadoras de los grupos en el poder. El problema central resulta cuando el nacionalismo de los gobiernos centrales o nacionalismo de Estado se enfrentan a los nacionalismos locales o étnicos y su especificidad cultural e histórica. Pero no todas las minorías nacionales se proponen crear Estados propios, haciendo que el nacionalismo no sea un asunto esencial de esas minorías, por lo que renuncian a la ideología que busca favorecer la constitución de un Estado. Gilberto Giménez, por ejemplo, piensa que es “empíricamente falso que todas las naciones tiendan naturalmente a crear su propio Estado, ya que existen muchas que deliberadamente renuncian a ello y prefieren mantenerse dentro de uno multinacional. Por eso, siempre es mayor el número de naciones que el de los Estados”⁴⁶.

Las naciones que históricamente se han constituido en Estado o son productos del Estado, pueden a su interior contener grupos que busquen algún grado de autonomía. Las naciones y sus filiaciones medidas o no y expresadas o exasperadas en el nacionalismo, son un continuo en construcción y reconstrucción, en fusiones y expiraciones: cuando un grupo –siempre es étnico o nacional- se constituye en Estado se propone en primer lugar impulsar la homogenización de ese Estado y su nación; o la nación que se auto-constituyó a pesar de otras y contra otras en Estado: tiene la tarea permanente de promover el nacionalismo contra los posibles enemigos del interior o los del exterior; de ahí la importancia de la existencia de un límite, de un dentro y un afuera, ya sea cultural, territorial y político.

Carlos Pereda señala que la distinción entre nacionalismos estatales y nacionalismo étnico estaría dada, porque el segundo es ante todo producto de las raíces premodernas de la cultura común (la mitología, las tradiciones), y donde el concepto de étnico tendría que ver con estas raíces tradicionales, con una mitología en los ancestros, que

46 Giménez, Gilberto. “Identidades étnicas. estado de la cuestión”. *En los restos de la etnicidad en los estados-nación*. coordinado por Leticia Reina. México, CIESAS, 2000, p. 49.

comparten memoria y tradiciones, que poseen una cultura más o menos común y algunos grados de solidaridad, con o sin Estado⁴⁷.

Hoy no se ha dejado de utilizar la idea de que Estado y nación, como ideas intercambiables son usadas como sinónimo, predominando la idea de que la aspiración histórica del Estado-nación se ha conquistado. Esto a pesar de que como señala Gilberto Giménez “hoy ya no se admite la idea de que Estado y nación sean ideas intercambiables”⁴⁸. Es desde el punto de vista de los que adoptan que Estado y nación son conceptos semejantes, que la idea de nación obliga a estudiar el nacionalismo como un fenómeno del Estado.

Por el contrario, la concepción que separa nación de Estado, hoy se preocupa más por los movimientos nacionalistas étnicos. Anthony D. Smith apunta que el nacionalismo hace o inventa a las naciones y no a la inversa⁴⁹, sin excluir el papel del pasado étnico y por tanto del nacionalismo en cuanto forma arqueológica, que es la idea de la nación como un depósito del tiempo, como una estructura estratificada o en capas de experiencias sociales, políticas y culturales establecidas por generaciones sucesivas de una comunidad identificable, donde la historia no es construida desde el presente o una simple cantera de materiales para las necesidades de los inventores de naciones. El pasado étnico explica el presente nacional y se diferencia del que sólo pone énfasis en cómo el presente lo conforma y lo filtra⁵⁰. La fuente del nacionalismo en la nación, y la de ésta en la etnicidad cultural. Desde este ángulo, se ha concebido la nación como un grupo extenso y politizado, con una cultura y un origen común⁵¹. Este grupo puede adquirir cinco categorías distintas: tribu, etnia, nación, nación-Estado y Estado-nación, dependiendo si poseen al menos una cultura diferenciada o si de hecho ejercen una soberanía sobre su territorio⁵².

47 Pereda, Carlos. *op. cit.* pp. 119-136.

48 Giménez, Gilberto. *op. cit.* p. 50.

49 Smith, Anthony D. *¿Gastronomía o...op. cit.* p. 192.

50 *Ibidem.* p. 204.

51 *Ibidem.* p. 176.

52 *Ibidem.* pp. 187-189.

Lo expuesto hasta aquí por Smith es coherente con su definición de nacionalismo: “un movimiento ideológico para alcanzar y conservar el autogobierno y la independencia en nombre de un grupo, algunos de cuyos miembros lo conciben como una nación actual o potencial igual que otras”⁵³. Aquí, entonces, la nación como cultura, como condición del nacionalismo, constituye una concepción que difiere significativamente de la visión estatista (o moderna). Anthony D. Smith plantea que la nación puede ser una formación social moderna, pero está en cierto sentido basada en culturas, identidades y herencias preexistentes⁵⁴.

Federico Navarrete propone que para entender el mosaico multicultural de la identidad de determinados Estados-nacionales es necesario definir de manera clara los conceptos de identidad, ya sea esta cultural y étnica, y los relacionados como “categoría étnica” o “relaciones interétnicas”⁵⁵. A diferencia de las identidades nacionales, las “identidades étnicas” se aplican desde adentro, son usadas para definir quien es uno y cuál es el grupo al que se pertenece. Las “categorías étnicas” suelen ser aplicadas desde afuera, para clasificar a los que pertenecen a grupos diferentes que uno, o para agrupar distintos grupos étnicos en un grupo más amplio, así que las “categorías étnicas” son más generales, ya que se utilizan para clasificar y definir las relaciones entre diferentes grupos étnicos ya constituidos; las relaciones interétnicas, son relaciones entre diferentes grupos étnicos y son fundamentales para comprender las identidades étnicas. Son siempre relaciones sociales de poder, es decir que son relaciones de dominación política, de control social y de explotación económica. Pero no es lo socioeconómico lo que las distingue sino los sujetos que las definen, es decir, los grupos y las categorías étnicas⁵⁶.

En el Estado-nacional moderno la cultura se sacraliza y se eleva a principio fundamental de la cohesión social y política. En éstos la cultura compartida es reverenciada directamente y se convierte en el sustento de la ideología nacionalista. La unidad cultural es ahora una cuestión ligada estrechamente al poder político y a su legitimación. Cultura y poder, antes separados, tienden a juntarse. La fórmula de una cultura, una

53 *Ibidem.* p. 171.

54 *Ibidem.* p. 199.

55 Navarrete, Federico. *Las relaciones interétnicas en México*. México, UNAM-IIH, 2004, pp. 23-36.

56 *Ibidem.* pp. 23-36.

Nación, un Estado, define el nuevo principio de legitimidad política enarbolado por los movimientos nacionalistas, tanto de los que disponen de un poder político estatal como los que aspiran a tenerlo.

Pero en muchos casos como el del Estado-nación de los países iberoamericanos, ocurre que la actuación de los Estados, tanto los tradicionales como los de constitución reciente, alteran la secuencia de la fórmula anterior, sustituyéndola por otra: un Estado, una Cultura, una Nación. De esta manera, la formulación cultural no es a menudo un dato previo, aunque se postule como tal, sino algo que se irá intentando construir desde el poder estatal eliminando la diversidad étnica, mediante la utilización de diversos grados de consenso y violencia. Empero esta violencia originaria no ha sido obstáculo para que en algunas ocasiones acabe formándose una comunidad nacional con una fuerte identificación entre sus miembros.

Fernando Vizcaíno señala que el Estado no ha dejado de constituir un referente del nacionalismo, sino que el nacionalismo puede presentarse antes del Estado, durante su proceso de construcción y después de su consolidación. El Estado es, entonces, un elemento que a veces puede presentarse como una causa y a veces también como una realidad a la cual contribuye el nacionalismo⁵⁷.

Si bien es cierto que el Estado-nación y la nación se pueden describir por su historia, sus orígenes, su cultura y su lengua, sus instituciones, no obstante, estas descripciones carecen del aspecto subjetivo: la patria. Es en la patria donde se reconocen olores, saberes, colores o texturas específicas⁵⁸. La patria son evidencias que se conforman en un todo que incluye lo somático y lo cultural, es un puente entre lo individual y lo colectivo, es la representación colectiva que se nutre de la experiencia inmediata, para convertirse en una experiencia cultural⁵⁹. La patria es lo conocido, lo inmediato que obtiene su materialidad en las representaciones de los símbolos e íconos que adscriben las pertenencias a una determinada identidad grupal y colectiva. La patria es como toda evidencia funcional y por tanto útil para la acción, en la medida que representa al propio

57 Vizcaíno, Fernando. *op. cit.* p. 64.

58 Ramírez Losada, Dení. "La patria y la tradición oral", En. Raúl y Rosales Héctor. *La identidad nacional Mexicana, como problema político y cultural*. Siglo XXI, 1999. México. p. 307.

59 Aguado, C. y M. Portal. *Identidad, ideología y ritual*. México, Ed UAM-I, 1992, p. 64.

grupo y su contexto. La patria es parte del nacionalismo, pero va más allá al permitir identidades relativas a la identidad mediadora que es la nación.

3.4.- Globalidad y nacionalismo.

Con el concepto de globalización se asocia la imagen de la uniformización de los estilos de vida, de consumo, de disfrute; en cambio, la idea de mundialización no implica la supresión de las diferencias culturales, sino su articulación en una totalidad distinta. La novedad consiste en la imposición a través de una extensa red de comunicaciones en un tiempo único y la configuración de una cultura mundial⁶⁰. Es indudable que ciertos procesos de internacionalización de las actividades económicas, políticas, sociales y culturales se han dado con anterioridad, sin embargo, ninguno de ellos ha sido de la envergadura de los actuales, ni ha sido tan influido por estructuras y procesos financieros, a la vez enfatizados por los rápidos procesos de comunicación y de las tecnologías del procesamiento de información. En ninguna época la celeridad de los intercambios había sido tan grande como ahora.

Las características de la globalización serían: una sociedad y una cultura; una sociedad con altos niveles de diferenciación, caótica y multicéntrica sin gobierno central organizado; sin un conjunto de prescripciones y preferencias culturales; abstracta, tolerante hacia la diversidad y las elecciones individuales; sociedad sin fronteras ni límites espaciales; facilitaría las relaciones entre personas de comunidades distantes. Es dentro de este contexto de la globalización que se produce una tensión entre una identidad global y el fortalecimiento y el resurgir de nacionalismos culturales con un cierto desarraigo de los segmentos económicos y culturales respecto de las sociedades nacionales, en esta situación lo nacional se encuentra cada vez más cuestionado por los niveles locales y mundiales, produciéndose dos fenómenos paralelos y contradictorios⁶¹. Los Estados-nacionales, sus empresas e individuos no tienen más opción que estar en el mercado mundial o perder toda esperanza de desarrollo, así un sólo mundo unificado por los valores, las prácticas y las normas de la competencia internacional, hacen ceder la soberanía ante la globalización de la política, la cultura y la economía y las naciones

60 Béjar, Raúl y Héctor Rosales. *La identidad nacional mexicana: como problema político y cultural*. México, Siglo XXI, 1999, P. 32.

61 Béjar, Raúl y Héctor Rosales. *La identidad nacional...op., cit.* p. 31.

culturales tienden a incrementar sus demandas y luchas por autonomía y reconocimiento de su soberanía.

A partir de la caída del muro de Berlín en 1989 se han desintegrado grandes naciones y nacido al menos unas veinte menores. De tal manera que tenemos la secesión, la fractura y la multiplicación de Estados cada vez más pequeños. Esta situación tiene, por un lado, bases económicas en la globalización, por otro lado, estarían las fuertes y profundas raíces culturales⁶².

Se genera una tensión entre una identidad de lo local y una de lo global. El mundo como la aldea global, donde los medios electrónicos forman una comunidad mundial, y dentro de las cuales los Estados-nación comparten con aquella simbología universal o globalizada: las identidades culturales comunitarias y nacionales, en todo caso, se diluyen en la gran identidad global⁶³. Lo anterior no implica hablar de una cultura global, sino más bien de una globalización de la cultura, que por ahora débil, ya que si bien es flexible, no existe una cultura unitaria de la globalización localizada en lo espacial y concreto, como lo son los espacios culturales locales: así se vive por un lado el resurgimiento de decenas de Estados a partir de los años 90', con la caída del muro de Berlín y la consecuente descomposición de Estados-nacionales del bloque soviético y su incorporación de lleno en la sociedad globalizada y sus políticas neoliberales.

Dentro de esta problemática los Estados nacionales que salvo excepciones coinciden con una nación, y por lo general contiene a más de una en su interior, enfrentan la condición de la multinacionalidad del Estado, causa y consecuencia de la globalización, que crea una tensión entre la concepción nacional y culturalmente homogénea del Estado. Es dentro de esta tensión que surgen los Estados multiculturales, donde la coexistencia de más de una nación, entendida ésta como cultura, es decir como pueblo o grupo humano que ocupa un territorio y comparte símbolos y reglas o instituciones, es el componente fundamental del Estado multinacional⁶⁴.

62 Alducin, Enrique. "Perspectiva de la identidad nacional en la época de la globalización", en Béjar, Raúl y Rosales Héctor. *op. cit.* p. 115.

63 Casas, María de la Luz. Identidad nacional y comunicación. en ídem. p. 149.

64 Vizcaíno, Fernando. *op. cit.* p. 50.

La globalidad implica la disminución de las capacidades del Estado y una mayor vulneración de su soberanía, ya que los gobiernos centrales tienen que someter sus políticas e instituciones domésticas al orden mundial. Por tanto, la sociedad se vincula con las sociedades mundiales sin el control del gobierno central, así es cada vez más difícil establecer controles en cualquier aspecto de la vida de los individuos y colectivos.

Los Estados-nación se han replegado frente a los mandatos del libre mercado, situación que pone en el centro del debate al Estado que se reconvierte. Además, la globalización como producto de las tendencias neoliberales de la economía mundial, ha provocado que se reconviertan los viejos Estados nacionales, que dejen de lado los derechos sociales y las políticas del bienestar y se subordinen a los centros de poder financiero internacional.

La globalización tiende a modificar a los Estados cerrados, a generar intercambios de personal, bienes materiales y significados culturales, llegando a su fin la idea de un estado auto-contenido, creando los siguientes efectos en el Estado-nacional: cambian los factores tradicionales que lo componen: población, territorio y gobierno; se ve “invadido” por entidades supranacionales y transnacionales; se reconoce incapaz de resolver por sí solo problemas globales; hace alianzas con otros Estados; el liberalismo económico y político diluye sus fronteras y su campo de acción.

4. LA IDENTIDAD NACIONAL MEXICANA Y LA PRÁCTICA DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA.

4.1.- La identidad nacional mexicana.

Reconsiderar la identidad de lo mexicano, es hacerlo de la propia identidad, es responder a las preguntas fundamentales de todo hombre: ¿quién soy?, ¿de dónde vengo? y ¿hacia dónde voy? Es imbuirse en la búsqueda de emociones y sentimientos que en un momento determinado adquieren una fuerza extraordinaria en el individuo como en la colectividad. De esta forma la respuesta a las preguntas antes planteadas tiene su respuesta en el pasado. Precisamente Héctor Aguilar Camín señala: “El eco siempre inacabado de los pasos de la identidad nacional, la historia parece el único rumor verdadero, un rumor móvil y cambiante, lleno de continuos nuevos saldos de la memoria. Del patriotismo criollo a la norte americanización de fin de siglo, la historia teje y desteje los hilos de la identidad mexicana”¹.

A través de los años lo que se ha entendido por “la nación mexicana” ha cambiado progresivamente, las ideas de la mitad del siglo XIX, las de los años veintes y treintas del siglo pasado, y las que hoy se tienen en pleno proceso de globalización, no son las mismas. La identidad nacional mexicana no es algo que ya esté dado como realidad cristalizada y acabada, sino que, en cuanto realidad compleja, sólo es pensable como “dándose”, en un proceso de construcción y reconstrucción permanente que integra espacialidades y temporalidades plasmadas en proyectos múltiples, contradictorios y en permanente confrontación, negociación, fragmentación y recomposición; lo que permite dejar de pensar la identidad nacional mexicana como intemporal e inamovible².

Frente a un sólo México homogéneo y con una identidad nacional, hoy nos damos cuenta que bajo lo “mexicano” existen una diversidad de identidades étnicas, culturales y sociales. Un México del norte y del sur, con una diversidad de Estados y regiones, donde existen historias locales, querellas y reivindicaciones³.

1 Aguilar Camín, Héctor. “Notas sobre nacionalismo e identidad nacional La invención de México”, en Nexos, Núm. 187, julio de 1993.

2 Béjar, Raúl y Rosales Héctor. *op. cit* p. 23.

3 Valenzuela, José Manuel. “Diáspora social y doble nacionalidad”. en Béjar, Raúl y Rosales Héctor. *...op., cit* pp. 276-280.

Entendemos lo mexicano como un conjunto de identidades relativas (identidades étnicas, de clase social, de región, etcétera) a través de las identidades mediadoras. Marc Augé aclara que relativo debe entenderse como “relativo a” pues siempre hay una relación con la cual se define identidad, precisamente, porque son relativas a ese algo; se afirman a través de la alteridad y trasciende a sus múltiples diferencias (edad, sexo, religión, raza, etcétera), por mediación de aquello que las define (sexo, raza), pero no de aquello que las trasciende: la nación⁴.

La nación mexicana, señala José Manuel Valenzuela Arce, tiene tres ámbitos constitutivos: la nación territorio, la nación social y la nación cultural⁵. Estas concepciones de la nación resultan pertinentes para el México de fin del siglo XX y comienzos de siglo XXI. Desde la segunda mitad del siglo XIX el territorio de lo que es México no ha variado. Sin embargo, la nación social y cultural se está transformando, principalmente, por los millones de mexicanos que cruzan la frontera y viven en los Estados Unidos: se calcula que un 20% de la población está del otro lado de la frontera norte, y que conforman el “México de afuera”, donde se mantienen los vínculos de las adscripciones y herencias culturales con la nación social y cultural mexicana. Los mexicanos que viven fuera de México -lo que implica que desde su subjetividad se identifiquen como mexicanos- se transforman al ser parte inevitablemente de los procesos de la globalización. José Manuel Valenzuela añade: “En la nación cultural mexicana participan diversos elementos (signos, códigos, símbolos); a partir de estos se define quien conforma la <<comunidad nacional>>. En ella se establecen límites de exclusión y participación, identificación y diferenciación. Frecuentemente se reduce la nación cultural a las representaciones dominantes de la nación y sus actores, condición que se ha caracterizado por sesgos, entre los cuales ha destacado la exclusión de la población indígena y las mujeres”⁶. El autor deja ver que existen una multitud de identificaciones referenciales que no corresponden a la visión de las representaciones dominantes, parte de la nación cultural.

4 Augé, Marc. *Hacia una antropología de los mundos contemporáneos*. Barcelona, Gedisa, 1998. pp. 84-88.

5 Valenzuela, José Manuel. *op., cit* p. 278.

6 *Ibidem*. p. 293.

La búsqueda de una explicación acerca de que es lo mexicano, o su “ser”, de su carácter nacional, ha conducido siempre al estereotipo del mexicano o a la representación de caricatura de un grupo o en sector, pero no a un arquetipo transhistórico lo suficientemente mostrado. Pero la identidad nacional se da en realidad en las acciones cotidianas, los lugares desde donde se reproduce de manera primordial son fiestas y ceremonias, las cuales forman parte del “ejercicio de la identidad”, que se expresa en la vida cotidiana, donde adquiere nuevos significados que se refuerzan a través de la palabra, de la tradición oral. Los hábitos cotidianos, las conductas, las costumbres, se producen en el interior de las familias y paulatinamente van configurando esa manera de ser mexicano, esa forma peculiar –como en todos los países- de relacionarse con el mundo. Se trata de un hecho social dinámico y por eso mismo histórico, que no puede ser abordado a partir de la inútil búsqueda de esencias invariables.

Dentro de los elementos que han contribuido a recrear las concepciones de lo qué es México, lo que no deja de implicar un proyecto de nación a futuro, se encuentran las ideas que han expresado diversos autores en la literatura elaborada al respecto. Las obras de carácter histórico o reflexión social y filosófica, han tenido un importante papel en el desarrollo del nacionalismo mexicano. Es en los tres siglos de colonia que se gestan los temas que servirán al nacionalismo mexicano, primero para liberarse del dominio español, y a continuación dar lugar al largo proceso de la construcción del Estado nacional mexicano.

Dos elementos sobresalen convirtiéndose en símbolos de larga duración; la Virgen de Guadalupe y los indios. Uno de los ejemplos más claros es el discurso del sacerdote jesuita Francisco Javier Clavijero en el siglo XVIII, quien reivindica al indio convirtiéndolo en un ser digno, lo cual reinterpreta la historia antigua del mundo indígena para darle cabida en el mundo simbólico del criollo, dejando al descubierto la conquista militar como un acto sangriento, del que no podía derivar más derecho, que el de la emancipación de los americanos; antecedente de la identificación con la patria, que luego sería México⁷. En su sermón del 12 de diciembre de 1774, Fray Servando Teresa de Mier, deja claro que antes de la conquista los indios ya adoraban a la virgen de

⁷ Portal, María Ana y Xóchitl Ramírez. *Pensamiento antropológico mexicano: recorrido histórico*. México, UAM-I, 1995, p. 18.

Guadalupe, símbolo intenso que se ha constituido en objeto de reflexión y exaltación del nacionalismo mexicano.

Si bien la reivindicación de la nación como tal, a principios del siglo XIX, la llevaron a cabo sólo un grupo de criollos, es posterior el hecho de que el conjunto de los habitantes de lo que hoy es México, se sintiera identificado como mexicano. Es la fundamentación y reconocimiento a una serie de símbolos y principios que darían sentido al espíritu nacional patriótico. “El vínculo que unía a estas variadas mezclas y clases era más el catolicismo que una conciencia de nacionalidad”⁸.

Antes de la independencia, durante y después existe un nacionalismo asociado a la patria de un grupo, primero criollo y posteriormente mexicano, ora que si el nacionalismo es la utilización de referentes para luchar por el poder o para legitimarse, los criollos lo utilizaron de tal manera, si bien su referente fue el de un grupo de la sociedad y los elementos de ese referente los de una particular identidad cultural, dentro de los cuales se dejaban ver elementos de otras identidades colectivas como el catolicismo, la virgen de Guadalupe y la lengua castellana. Sin embargo, no se ve que en su búsqueda y consolidación del poder quisieran compartirlo con las masas indígenas o mestizas pobres; no obstante, los sectores populares participaron en la política del México independiente del siglo XIX, por lo que no fue exclusivamente una política de élites. Brian R. Hamnett señala que no había en el México del siglo XIX una polarización cruda entre "élites" y "masas", sino, por el contrario, la estratificación social era complicada⁹, cabe señalar que según Benedict Anderson es un grupo, el

8 Brading, David. *Los orígenes del nacionalismo mexicano*. México, Era, 1988, p. 15.

9 La Nueva España pasó por más de una década de insurgencia atrincherada (1810-1821). Por esta razón, debemos comprender la formación del Estado mexicano dentro de un contexto de movilización popular amplia. Esa movilización tendría repercusiones hasta por lo menos la década de 1870, como la experiencia de las rebeliones populares de las décadas de 1840 y 1850 claramente lo mostraron. Cada crisis a nivel nacional proporcionaría a los grupos etnosociales debajo de la élite dominante una apertura política para presionar por sus propios intereses y a veces alcanzar sus propios objetivos. Alrededor de cada crisis nacional brotó una serie de rebeliones populares, algunas de ellas con fuertes raíces locales y amplia distribución territorial. Así sucedió con la quiebra de la Primera República Federal y la Guerra de Texas en 1835-1836, la caída de Santa Anna (1844), la Guerra con los Estados Unidos (1846-1847) y la quiebra de la República Centralista (1846), el derrocamiento de la Segunda República Federal (1852-1853) y la Revolución de Ayutla (1854-1855), y la tentativa por parte del nuevo régimen Liberal (1855-1857) para subordinar a la Iglesia, imponer una política de desamortización de las propiedades corporativas y exigir un juramento de fidelidad a la Constitución federal de febrero de 1857, a pesar de la fuerte oposición de la

criollo, en Hispanoamérica, el que crea al Estado y desde este se forja la nación;¹⁰ después de la invasión napoleónica a España de 1808 y las cortes de Cádiz de 1810, son sólo una minoría de radicales, los cuales se convertirán en los liberales que piensan en la nación como una comunidad voluntaria, igualitaria y soberana, libre de definir su propia constitución y fuente de toda autoridad¹¹.

Es la elite con un patriotismo criollo, que de acuerdo con Aguilar Camín, representa una poderosa ingeniería simbólica, destinada a construir la idea de una nación mexicana alternativa al dominio español. Este simbolismo se puede resumir en cuatro rasgos: la exaltación del pasado azteca, la denigración de la conquista, el resentimiento contra los gachupines y la devoción por la Virgen de Guadalupe¹². Este patriotismo se convertiría en la base del nacionalismo mexicano, de ahí la afirmación de Vizcaíno en el sentido de que bastaría revisar la génesis del nacionalismo mexicano del siglo XVIII y principios del XIX para advertir que el fenómeno se presenta antes del Estado mexicano moderno. Al respecto, François-Xavier Guerra señala que la independencia no es un punto de llegada sino un punto de partida. La independencia precede tanto a la nacionalidad (entendida en sentido cultural y como ser un estado soberano) como al nacionalismo, lo que no implica la no existencia de una identidad colectiva previa, ya fuera ésta la identidad americana y la conciencia criolla, sobre todo de la región central del virreinato de la Nueva España, que tenía fuertes lasos administrativos que se encontraban imbricados en una red de relaciones sociales y económicas muy estrechas: al respecto Guerra señala que “el virreinato, como la nación, es una <<comunidad imaginaria>>

jerarquía eclesiástica. Todas esas crisis a nivel nacional tuvieron hondas repercusiones en el ambiente provincial. Por eso, cualquier facción o partido político mexicano que quería ganar el poder o mantenerse en él tendría que responder de una manera u otra a las presiones de estos grupos etnosociales que se encontraban más allá de la élite política. Haciéndolo, perdían su carácter original de facción minoritaria y se convertían en una alianza o coalición multi-clasista con rasgos diferentes en cada provincia y localidad. Esto ocurrió en el caso del liberalismo mexicano a partir de la Revolución de Ayutla hasta la consolidación del poder por el General Porfirio Díaz después de 1884.

Hamnett, Brian R. «La formación del Estado mexicano en la primera época liberal, 1812-1867», en Cuadernos de trabajo monográficos de la , AHILA (Asociación de Historiadores Latinoamericanistas Europeos), 2006, p.3.

10 Anderson, Benedict. *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. México, Fondo de Cultura Económica, 1993, p. 79.

11 Guerra, François-Xavier. *La Nación en América Hispánica. El problema de los orígenes*. en Gauchet, Marcel y Rosanvallon, Pierre. *Nación y Modernidad*. Buenos Aires, Ediciones Nueva Visión, 1997, p. 117.

12 Aguilar Camín. *Notas sobre nacionalismo ... op., cit.* p. 63.

cuya construcción demanda tiempo”¹³. Aunado a estos elementos se suma como antecedente en la formación del naciente Estado nacional mexicano los espacios de poder relativamente autónomas creados por las instituciones y las divisiones administrativas de la monarquía Española¹⁴.

El gobierno del Estado mexicano independiente, el de los criollos que intentaban convertirse en una nación moderna, de cultura europea y donde el ideal era la homogenización en una sola identidad étnica, en tensión con la mayoría de la población que vivía en el territorio, y que estaba compuesta por indígenas y castas, consideradas por criollos y mestizos como grupos atrasados que deberían ser integrados a la nación mexicana o desaparecer. Esta tensión dio lugar al surgimiento de una compleja interacción entre dos definiciones de nación y de identidad nacional: La mestiza que creía a pie juntillas en el progreso, en una nación integrada, homogénea y capitalista, y la de los indígenas que no veían en el progreso más que la expoliación y la ruptura de un orden paternalista y su extinción; los gobiernos del México independiente fueron tan o más crueles y explotadores de los indígenas como en el orden colonial.

Lo que queda claro es que la identidad mexicana del periodo de preguerra y posguerra de independencia fue el de la identidad étnica criolla que se generó en los siglos XVII y XVIII¹⁵: Todos los momentos posteriores de afirmación y reinvención nacional, incorporarían de alguna manera las nociones fundadoras del patriotismo criollo: el guadalupanismo y la hispanofobia, la exaltación del pasado indígena, la idea de la Colonia como un reino de sombras y la exaltación de Quetzalcóatl¹⁶. Es así, que para construirse una identidad propia, los criollos concibieron una retórica donde se convertían de alguna manera en herederos de los antiguos Estados y culturas indígenas: construyendo un pasado diferente al de los españoles, el cual les justificará su separación de Europa y exaltará su nueva existencia por el indio monumental o el indio “muerto”, lo que les permitió fraguarse esa historia nacional, donde -como lo señala

13 Guerra, François-Xavier. *La Nación en América Hispánica. ...op., cit* p. 104.

14 *Ibidem* pp. 98-101.

15 Navarrete, Federico. *op., cit* p. 64.

16 Aguilar Camín, Héctor. *Notas sobre nacionalismo...op., cit* p. 66.

Ernest Renan en su libro *¿Qué es una nación?*- la amnesia compartida o los olvidos colectivos son fundamentales¹⁷.

Benedict Anderson señala que la creación de las naciones iberoamericanas dentro de la que desataca México, era la que más recursos económicos aportaba a Madrid, ya que en el último cuarto de siglo cuadruplicó sus egresos para la corona, a diferencia de la experiencia francesa y su Revolución de 1789, en la que la burguesía triunfante no se identificaba con la aristocracia y contó con la participación decidida de las clases populares; tuvo por característica que la elite criolla compartiera la cultura y la lengua con los peninsulares y que en lugar de apoyarse en los sectores populares, fuera la acción en contra de estos lo que regiría su actuación¹⁸. A diferencia de la idea generalizada que considera que el nacionalismo surgió en Europa, Anderson sostiene que el nacionalismo criollo americano, y en particular, el de la nueva España, precedió al Europeo lo que se explica por la necesidad de diferenciarse de la metrópoli y construir una comunidad imaginaria coincidente con los nuevos Estados en formación en América¹⁹.

Anderson se hace una pregunta: ¿Por qué fueron precisamente las comunidades criollas las que concibieron en época tan temprana la idea de nacionalidad, mucho antes que la mayor parte de Europa? A la que aduce dos explicaciones: primera, el fortalecimiento del control de Madrid y la segunda, la influencia de las ideas liberales y su concreción en la Revoluciones Francesa y Yankee. Pero estos hechos en sí no explican para Anderson que entidades como México fueran una nación. La explicación que propone Anderson es que se establecieron a partir de ciertos centros como la ciudad de México, redes de relaciones y de imaginarios económicos, sociales y simbólicos que proporcionaron las bases de la sociedad criolla de la nueva nación²⁰.

Si se considera que la población indígena en la primera mitad del siglo XIX y aún después, era la mayoría de la población, los constructores del Estado- nacional, ya

17 Renan, Ernest. *¿Qué es una nación? ...op., cit* pp. 83-85.

18 Anderson, Benedict. *Comunidades imaginadas...op., cit* p. 81.

19 Vizcaíno, Fernando. *El nacionalismo mexicano: en los tiempos de la globalización y el multiculturalismo*. México, UNAM-IIS, 2004, p. 47.

20 Anderson, Benedict. *op., cit* p. 84.

fueran conservadores o liberales, tuvieron que encarar el problema del indio en dos niveles: el ideológico y el económico²¹. Desde aquí se pretende la homogenización para la conformación de la nación; por un lado, promoviendo el mestizaje que llevará a desaparecer los rasgos puramente indígenas, y por otro, reivindicando al indio monumental, al indio muerto con su grandeza real o imaginaria, que sirviera de sustento a la nueva historia de la nación mexicana. Es así que se presenta en el nivel simbólico una diferencia frente a lo que realmente le sucede al indio “vivo” que es explotado y discriminado; y se le glorifica como nuestro antepasado glorioso. Para lograr la construcción de la nación en el siglo XIX, se consideran dos posibles soluciones al “problema” indígena, la extinción -ya no simbólica sino real- del indio vía el mestizaje (ley de colonización del porfiriato); y el cambio cultural y social hacia el progreso a través de la educación²². Cuando se habla de mestizaje, no se hace referencia a la mezcla de dos “razas” diferentes, indígenas y la blanca. Se habla de un proceso de cambio social, cultural e identitario. El mestizo de ser un grupo marginal en los siglos XVI y XVII, se convierte en los siglos XVIII y XIX, en un largo pero inexorable proceso, en mayoritario y dominante. Es el grupo que define y sintetiza la identidad nacional mexicana. Junto a este proceso –señala Federico Navarrete- surge la “ideología del mestizaje”, doctrina radical y dominante que durante el porfiriato se convertirá en la ideología oficial del Estado mexicano: Un caso sería Benito Juárez, que a pesar de poder ser catalogado como de “raza” indígena, es el fiel representante de la ideología del mestizaje²³.

4.2.- La historia y el mito nacionalista mexicano.

Federico Navarrete nos muestra el mapa de un México dividido en mestizos e indios, sustentado en una historia del pasado nacional que nos cuenta cómo es que hemos

21 Los conservadores buscan cambios paulatinos de reformas y ponían el acento en las raíces históricas de la Nueva España. Los liberales idealizaban las transformaciones para acceder a un futuro con progreso, con sólo proponérselo; Eran republicanos, capitalistas, federales y democráticos. El bando conservador representaba al alto clero, los militares de alto rango, los hacendados y la gente acomodada en general; el bando liberal representaba a lo anticlerical, anti-español y en teoría se reconocían democráticos. En Krauze, Enrique. *Siglo de caudillo*. Biografía política de México (1810-1910). México, Tusquets, 2002, pp. 44-103.

22 Portal, María Ana. *op. cit* pp. 50-52.

23 Navarrete, Federico. *op. cit* pp.78-88.

llegado a la situación actual. Historia que no sólo se ha escuchado en la escuela y sus textos, sino en los medios masivos de comunicación²⁴. Esta Historia que es pública y oficial, está hecha de recuerdos y olvidos, de omisiones, nos dice Jean Meyer: “Ese pasado más o menos fantástico, ese conjunto de mitos fundadores, actúan sobre el porvenir por que es una acción presente. El carácter real de la historia es el de tomar parte en la historia. El porvenir por definición no se puede imaginar. Esa historia hace el milagro de darle cara al futuro. Por eso, dicha historia es iconográfica, inseparable del himno nacional y del estandarte, referencias todas religiosas”²⁵.

Según la historia oficial, fundamental en la construcción de la nación e instrumento central del Estado mexicano en la construcción del nacionalismo; y que ha usado como un elemento en sus estructuras narrativas propias del mito. México hasta la llegada de los españoles fue una grandiosa civilización indígena, que tuvo su culminación en la cultura Azteca²⁶. Con la llegada de los españoles -no sólo hombres y mujeres, sino también plantas y animales- se produce la destrucción de la sociedad prehispánica y se da la mezcla de las mujeres indígenas y los hombres españoles, dando lugar a un grupo étnico, los mestizos mexicanos que se convierten en el centro de la nueva sociedad mexicana.

Junto a los mestizos han venido coexistiendo los grupos nombrados “indios”, ambos, desde el siglo XIX hasta la actualidad, conviven con profundas divisiones que la ideología nacionalista (nacionalismo) ha disimulado; hay que aclarar que el término indio, fue concebido por los españoles para etiquetar y homogenizar a una diversidad de grupos étnicos, situación que continúa hasta hoy. Estos grupos componían tanto el mundo mesoamericano, como árido-americano, mientras que el vocablo “indígena” es una expresión que, si bien enuncia una heterogeneidad de grupos étnicos, éstos a través del largo proceso de la colonia y el México independiente se han transformado incorporando elementos de origen europeo, lo que no niega su autenticidad. En la

24 *Ibíd.* p. 9.

25 Meyer, Jean. *La historia como identidad nacional*. En revista *Vuelta*, no 219. año 1995. p. 34.

26 Friedrich Katz señala: “Es importante destacar que las culturas prehispánicas son parte esencial de la cultura y del panorama nacional de este país. Hay que recordar que esas civilizaciones pertenecen a las grandes culturas del mundo. El historiador David A. Brading coincidió con Katz respecto de que las culturas prehispánicas "son parte esencial de la formación de México como país, aunque -añade- también eso se debe a la Revolución Mexicana, que es cuando hay una reivindicación de lo prehispánico. en la Jornada del día viernes 25 de junio de 2004.

actualidad ambas palabras esconden etiquetas que han justificado dominación y explotación y que en pleno siglo XXI sirven para segregar y marginar²⁷.

Así, la historia oficial da cuenta del triunfante proceso que experimentó la sociedad mexicana en los siglos XIX y XX, donde europeos e indígenas abandonan su caduca identidad para adoptar la moderna identidad mestiza; pero esta historia oficial o historia patria, no es enteramente falsa ya que describe muchos procesos y realidades que se han vivido en México; pero también no es enteramente verdadera, pues la historia de nuestro país es mucho mas compleja y contradictoria que lo que ella propone²⁸. Como señala Soledad Loaeza en la presentación del libro “Imágenes de la patria” de Enrique Florescano; “la construcción simbólica de la patria (México) es el antiguo y continuo esfuerzo del mestizaje”²⁹.

El nacionalismo en la historia de México es una continua y permanente tensión entre la universalidad o uniformidad, que, por un lado, tiene al Estado y ciertas instituciones de la sociedad civil que buscan un espacio definido por un territorio y una jurisdicción para dominar, consensuar y homogenizar las especificidades de las identidades locales y culturales³⁰. Y por otro lado se encuentra la tensión entre los indios, mestizos y criollos. Esta perspectiva en tensión de la historia de México se expresará en el siglo XIX con la formación del Estado nacional por la clase dirigente, y en la resistencia de las comunidades étnicas y grupos tradicionales al integrarse al modelo de Estado-nación moderno, resistencia que aún hoy ocurre³¹.

México como nación, como una “comunidad imaginada” ha nacido de culturas diferentes, una mezcla integrada por un legado nativo y una herencia occidental, que en su proceso histórico no ha tenido una identidad, sino diversas identidades en conflicto constante unas con otras³².

27 *Ibidem*. p. 17-18.

28 *Ibidem*. p. 11-12.

29 Palabras de Soledad Loaeza como comentario a la presentación del libro de Enrique Florescano, *Imágenes de la patria*. Editorial Taurus. 2005.

30 Vizcaíno, Fernando. *op., cit* p. 47.

31 Florescano, Enrique. *Etnia, nación y Estado*. México, Taurus, 2001, p. 16.

32 *Ibidem*. pp. 18-19

El mito realiza funciones históricas-sociales, ya que narra los orígenes del orden actual del ámbito de la naturaleza (creación del mundo) y de la sociedad, (historia de una tribu o de un linaje, de una institución, de una evolución social, de una técnica o de un oficio concreto, etcétera) y por tanto son mitos etiológicos. Hay que tener en cuenta las funciones políticas de los mitos: sirven para la autopreservación de la conciencia de la identidad de las comunidades humanas. François-Xavier Guerra señala que volver a los orígenes de las naciones hispanoamericanas es ingresar en el preganancia de las interpretaciones y los mitos elaborados por casi dos siglos de construcción nacional, avocando a la población de estos países imágenes y términos tan vagos como emancipación nacional, nacionalismo, descolonización y países nuevos³³.

Para Enrique Florescano los mitos de Quetzalcóatl y la aparición milagrosa de la virgen de Guadalupe son centrales en la Historia de México. Para éste autor los mitos recogen las creencias y los imaginarios de grupos de una época determinada, son tan válidos como cualquier otro testimonio para reconstruir lo que pensaba la gente³⁴. Y si bien para el autor no se puede equiparar mito con la historia, ya que en el primero el tiempo es circular o cíclico, en la segunda el tiempo es lineal y progresivo, no obstante Florescano expresa: “por ser un recipiente que recoge creencias y certidumbres de muchos seres humanos pasados y presentes, el mito ha sido y seguirá siendo el vehículo más idóneo para expresar identidades y aspiraciones colectivas, el imaginario donde se concentran los anhelos de felicidad, armonía, paz, justicia, sabiduría y buen gobierno, o el instrumento para expresar las pulsiones que demandan la disrupción del orden actual y la creación de una edad más justa”³⁵.

Enrique Florescano señala que Edmundo O’Gorman con su libro “*Invención de América*” se convierte “... en la primera reconstrucción moderna de un mito creado por el predominio y difusión del discurso escrito”. Edmundo O’Gorman señala que el mito no es la mentira, y por contrario no existe en él ninguna intención de engaño. O’Gorman se pregunta por qué el mito en la historia se inserta en el conocimiento histórico, a lo

33 Guerra, François-Xavier. *La nación en América... op., cit.* p. 97.

34 Tania Carreño y Angélica Vázquez del Mercado. *Mito e historia en la memoria mexicana.* en Nexos no. 193, enero de 1994 pp. 37-49.

35. Tania Carreño y Angélica Vázquez del Mercado. *La hija de la invención: una entrevista a Edmundo O’Gorman.* en Nexos no.190, octubre de 1993 pp. 45-51.

que responde; “si la historia pretende darnos una imagen de nuestro ser, de lo que somos, es claro que la imagen que nos hacemos de nosotros mismos es muy parcial y que puede ser positiva o negativa; el conocimiento histórico tiene una función que no tiene el otro conocimiento llamado científico y que es hacer la visión de uno mismo”³⁶. Para Edmundo O’Gorman la historia es básicamente imaginativa, por eso afirma “la verdad de la historia es fundamentalmente hija de la invención” y es ese carácter de imaginación e invención del mito histórico lo que lo hace ameno y aceptable³⁷.

Jacques Gabayet señala que existe un mito fundador de la nación mexicana y que este se encuentra entre dos vertientes: una de origen popular y otra conservadora y que dependiendo de la postura que se adopte serán los valores y la identidad nacional que se construya. La que surge después de la lucha armada de 1911, señala Gabayet citando lo escrito por Octavio Paz, se refiere a que la nación mexicana surge con el Estado Azteca o aún antes; pierde su independencia en la conquista y la recobra en 1810. Según esta idea, entre el México azteca y el moderno no sólo hay continuidad sino identidad³⁸; se trata de la misma nación y por eso se dice que México recobra su identidad. Esta versión, señala Gabayet, presenta ciertos elementos arquetípicos fundamentales y se sintetiza en un esquema narrativo (mítico) peculiar: origen (edénico) -caída-recuperación. De este modo el origen de la nación se ubica en la sociedad prehispánica. El mito fundador de lo mexicano para la vertiente popular, como señala Luís Villoro, es la negación de la colonia, esto es de una parte del pasado y el retorno a los orígenes. Mientras que la versión conservadora niega el origen indígena y establece la nación mexicana con la llegada de los españoles y pensando como continuidad la independencia de México³⁹.

36 *Ibíd.* pp. 45-51.

37 *Ibíd.* p. 51.

38. Más adelante en el apartado 8.3.1. del presente trabajo, se recoge la concepción de los alumnos sobre la identidad nacional en los cuestionarios diagnóstico, Pre test I-post test II. En la pregunta tres: ¿Qué acontecimientos históricos son para ti los más importantes en la construcción de la nación mexicana? Los alumnos responden: La independencia, la revolución, la caída de Tenochtitlán como su aparición; Un hecho son las primeras culturas, creo que ellos fueron los más importantes para ir construyendo la nación. En general la gran mayoría de los alumnos coincidiendo con lo señalado por Gabayet.

39 Gabayet, Jacques. “La aparente inocencia de la historia y cultura nacional”, en *México: identidad y cultura nacional*. México. UAM-Xochimilco, 1994, p. 102.

Anthony D. Smith señala que para la creación de la comunidad imaginaria que es una nación, se requiere no sólo de historia patria y escuelas, sino también de una literatura canónica al igual que la música⁴⁰. En la música México tiene a verdaderos maestros en figuras como Candelario Huizar y Silvestre Revueltas. En la literatura de lo mexicano, cuyo propósito era descifrar el carácter del mexicano y las características de la identidad de México que desde el pensamiento filosófico histórico y social, surgen en los años 20's, dos pensadores importantes para reflexionar la identidad nacional son: José Vasconcelos, quien habla de la raza cósmica, síntesis y exaltación de la cultura Iberoamericana, contraria a la alteridad de lo protestante y anglosajón; y Manuel Gamio quien plantea forjar la patria, integrando a los indígenas a la nación mestiza. Estos autores van a ser el antecedente inmediato que tuvo, en los años 30's, como referente principal a Samuel Ramos y su libro *El perfil del hombre y la cultura en México* (1934).

Octavio Paz en su obra, pero en particular en *El laberinto de la soledad*, tomó la postura de criticar la ideología nacionalista de Estado posrevolucionario, y su uso por los líderes políticos. Fernando Vizcaíno quien ha trabajado la obra y en especial el pensamiento político de Paz señala al respecto: “con su obra *El laberinto de la soledad* (1950), [...] contribuyó a recrear los elementos de identidad. Su obra y su fama, a la vez, le sirvieron para condenar la centralidad y la ideología nacionalista de Estado”⁴¹.

A partir de los años ochenta Carlos Monsiváis realiza la defensa del nacionalismo mexicano a través de la exaltación de la “cultura popular” y “antigringa” como característica de la nación y el nacionalismo, y advierte la tensión entre nacionalismo y modernización: “americanización de la cultura, apertura económica, internalización de la burguesía, etcétera. Tensión que entendió como una amenaza para el nacionalismo”⁴².

Carlos Antonio Aguirre Rojas señala que si el mito de la memoria nacional pone énfasis en la independencia de lo “mexicano” frente al dominio “político” español, es justamente porque hasta el día de hoy dicha memoria hegemónica se niega a reconocer

40 Smith, Anthony D. *¿Gastronomía o geología?* El rol del nacionalismo en la reconstrucción de las naciones. en Fernández, Álvaro. *La invención de la nación: Lecturas sobre la identidad de Heder a Bhabha*. Manantial, Buenos Aires, 1995, p. 188.

41 Vizcaíno, Fernando. *op., cit* p. 27.

42 Carlos Monsiváis, *La americanización: mitos y mobiliario*. El universal, domingo 20 de enero de 2000.

el esencial legado de nuestros pueblos indígenas, el profundo proceso de mestizaje cultural de nuestras poblaciones, y también nuestra permanente y aún vigente condición de dependencia económica general y estructural. Aguirre añade que dos mitos centrales constitutivos de la identidad nacional impuestos por las clases hegemónicas dominantes en nuestro país, a lo largo de todo el siglo XX, a los que se agregan con mayor o menor rango, y de manera a veces más armónica y sencilla y a veces más conflictiva y difícil, la gesta de las guerras y las leyes de la Reforma juarista, o la obra de algunos presidentes mexicanos del siglo XX como Lázaro Cárdenas, pero también ciertos sucesos fundamentales como el reciente movimiento estudiantil popular de 1968. Con lo cual, y gravitando en torno de estos dos procesos centrales de la Independencia mexicana y de la Revolución Mexicana, es que van a constituirse esas fechas, lugares, tradiciones, ritos, textos y conjunto de héroes y villanos que pueblan de distintas maneras nuestra actual memoria mexicana⁴³.

Roger Bartra señala que una interpretación weberiana de la sociedad pareciera sugerir, que la sociedad moderna no ha dejado de generar mitos. Uno de esos mitos es precisamente los de carácter nacional, uno de estos es el canon del axolote: el mexicano es un ser anfibio que oscila entre el salvajismo rural de los indios melancólicos y la agresividad artificial y alburera de los pelados de la ciudad⁴⁴.

4.3.- La escuela, la práctica de la enseñanza de la historia y la identidad nacional.

La práctica de la enseñanza de la Historia de México, se enmarca como toda la educación en un contexto, la escuela, que es un conjunto de comunidades de práctica, en el aula, en el patio, en el recreo, de una manera oficial y espontánea⁴⁵. Pero también en un plan de estudios que consiste en la planeación de todo un nivel escolar y el programa

43 Aguirre Rojas, Carlos Antonio. "De memorias, olvidos y contra-memorias La nueva disputa por la historia en México". La insignia. México, mayo del 2003. Conferencia Magistral dictada en la conmemoración del 189 aniversario de los 'Sentimientos de la nación', en la ciudad de Chilpancingo, el 12 de septiembre de 2002.

44 Bartra, Roger. "La venganza de la malinche hacia una identidad posnacional". en, Gruzinski, Serge [et al.]. *México: identidad y cultura nacional*. México. UAM-Xochimilco, 1994, p. 62.

45 Wenger, Etienne. *Comunidad de Práctica*. Buenos Aires. Ed Paídos1998, p. 24.

de estudios de la asignatura, que se refiere únicamente a la planeación de una materia. De manera que, es parte fundamental de esta práctica docente su ubicación en un contexto específico; el país, la ciudad, la institución, la escuela, el grado, el turno, el aula, las condiciones de los alumnos y el profesor, que se componen no sólo de su situación económica, sino de sus conocimientos previos y de la visión que éstos tienen de la educación; todo lo anterior nos da cuenta de los múltiples factores que intervienen en la instrucción de la enseñanza de una asignatura, que finalmente trata de nosotros y las personas que queremos, y con las que miramos al futuro.

Parafraseando a la maestra Josefina Zoraida Vázquez, podemos decir que lo que nos interesa es la enseñanza por su valor educativo en sí, además del uso de la enseñanza como uno de los instrumentos para despertar sentimientos de solidaridad y lealtad hacia cierto sistema político, que pasa a ser el símbolo de nación y agrega: “Creemos que la medida de integración que México como nación ha logrado, es en buena medida un producto de una labor intencionada llevada a cabo a través de la escuela y de la enseñanza de la historia. Por ello parece indudable que para fijar las posiciones futuras, hace falta estudiar el proceso en que esta labor se ha realizado”⁴⁶.

Los gobiernos de todo el mundo hacen uso de sus escuelas para inculcar el patriotismo. Así en los círculos educativos se considera, sin que nadie lo haya establecido, que todo sistema educativo debe de apoyar al nacionalismo. La educación es el instrumento que los gobiernos utilizan para modelar la conciencia colectiva de un país y despertar la lealtad de los ciudadanos hacia el Estado-nación, donde la homogenización de lengua y cultura es el propósito principal, por lo que se trata por parte del gobierno de imponer de manera centralizada al conjunto de una nación los contenidos de la enseñanza. Siguiendo a Josefina Zoraida Vázquez: “También existen los sistemas educativos locales, donde el Estado-nación no tiene autoridad para imponer un punto de vista uniforme, como en el sistema suizo y el norteamericano y, sin embargo, la enseñanza de la historia es uno de los más importantes métodos nacionalizadores”⁴⁷.

46 Vázquez, Josefina Zoraida. *op. cit.* p. 12.

47 *Ibidem.* p. 11.

En las sociedades contemporáneas, de la que forma parte la mexicana, la escuela es producto de la historia y la cultura a la que pertenece, también, de una manera compleja, la escuela resume, sintetiza y traduce en sus propios códigos de la sociedad, teniendo un papel fundamental en el proceso de formación de las identidades nacionales. La escuela contiene dos niveles de función: uno, en donde se enseña y se aprende dentro de un espacio y un tiempo, y otro, en donde las acciones de aprendizaje y enseñanza reproducen los significados y sentidos culturales.

Definimos a la escuela como institución “como una identidad administrativa local que se ocupa de la instrucción de “jóvenes” cara a cara y que normalmente tiene un salón de clases”⁴⁸, o en un sentido más restrictivo, pero complementando como función, la definición anterior “proceso específico de una edad determinada, relacionada con la presencia de un profesor, que requiere la asistencia con dedicación plena y una currícula obligada”⁴⁹. Uno de los elementos fundamentales que componen las escuelas en las sociedades contemporáneas, es el salón de clases, un espacio particular dentro de un campo específico de relaciones sociales, representa una pequeña unidad donde lo social habita estructurado de una manera particular.

La escuela es una institución estructurada de manera intrincada y saturada de símbolos, sirve como receptáculo de sistemas simbólicos complejos donde la historia enseñada ocupa un lugar sobresaliente. La escuela como marco de socialización, constituye y nutre las identidades e ideologías asociadas a la mexicano y los comportamientos de los contextos escolares; las prácticas escolares en la escuela encuentran una esfera privilegiada que involucra las relaciones profesor-alumno, entre alumnos, y entre éstos y la autoridad, dentro de un contexto formado por diferentes espacios y tiempos.

Es mediante la enseñanza de la historia nacional mexicana, en la currícula de las escuelas que se busca inculcar y fortalecer el nacionalismo como el objeto de incorporar a la mayoría a la nación, para instruirlos en los rasgos de pertenencia, sentimientos de adhesión a la mexicanidad y contribuir a forjar un espíritu nacional⁵⁰. Esto se debe a

48 Tyler, William. *La organización escolar*. Madrid, Ed Morata, 1986, p. 18.

49 *Ibidem*. p. 19.

50 Urquidi, Víctor. México en la globalización. *México, Condiciones y requisitos para un desarrollo sustentable. Informe del club de Roma*. México, FCE, 1996, p. 184.

que, esta disciplina según los documentos oficiales de la Secretaría de Educación Pública, tiene un especial valor formativo no sólo como elementos cultural que favorece la organización de otros conocimientos, sino también como factor que contribuye a la adquisición de valores éticos personales y de convivencia social y la afirmación consciente y fructífera de la identidad nacional”⁵¹.

Para entender en la práctica la historia enseñada, como se configura la identidad nacional en México, es necesario comprender la importancia de las significaciones que se producen en los símbolos utilizados en la instrucción de la historia nacional, lo que nos conduce a aproximarnos al conocimiento de la práctica escolar, que es un campo en el que la actividad respecto al conocimiento escolar no se limita a la reproducción de lo que indica un plan de estudios y un programa, sino que también selecciona y reformula; lo cual ocurre en virtud de la disposición y de las prácticas, no necesariamente conscientes o deliberadas, de alumnos y profesores, y de las circunstancias específicas del contexto en el que se desarrolla la enseñanza: por tanto, la disciplina escolar no puede contemplarse al margen del proceso de creación y expansión del Estado-nación, que le concede legitimidad. Aunque de manera formal en los programas sólo se esboza la identidad nacional como un tema más y adyacente de la conformación del Estado-nacional en los siglos XIX y XX, y de manera explícita el objetivo sea la enseñanza “científica” y crítica, que permita comprender la realidad social en la que se encuentra inmerso el estudiante, los programas de Historia de México no dejan de tener como eje principal, el propósito de fortalecer la identidad. De manera que, el tema en nuestro contexto mexicano puede ser usado y justificado desde diversos esquemas de interpretación históricos e ideológicos.

La identidad nacional mexicana se deja traslucir, por un lado, en la discusión que se da a partir de los contenidos y propósitos de la asignatura de historia, y por otro lado, a su referente en la construcción simbólica que se da en las prácticas escolares dentro y fuera del aula. A esto habría que añadir lo señalado por Josefina Zoraida Vázquez; “En la escuela y en la sociedad se desarrolla todo un ritual nacional: honores a la bandera y al himno nacional, celebraciones de días conmemorativos y veneración a héroes”⁵².

51 SEP. Planes y programas de estudio. Educación básica. México. SEP, 1993.

52 Vázquez, Josefina. *op. cit.* p. 14.

Cuando se formula el problema de la identidad mexicana se plantea la duda de ¿Cuál identidad? y, ¿Cuál México?, preguntas que son respondidas en parte por los alumnos a partir de sus propios procesos de vivencias cotidianas en las que juega un papel su aprendizaje escolar, y dentro de éste, la historia enseñada. Sin olvidar que la propia discusión que subsiste en los esquemas de interpretación históricos mantiene un dualismo en cuanto sí lo mexicano es lo moderno o lo tradicional, lo europeo o lo indígena, la alta cultura o la cultura popular, lo religioso o lo civil; lo que llamamos México se está haciendo a través de las varias culturas y enfrentamientos de visiones del mundo opuestas y diferentes.

Hay que puntualizar que la noción de identidad asociada a lo nacional se encuentra estrechamente ligada, en el caso de la materia de Historia de México, con los mitos fundadores de un Estado-nación mexicano y que el sentido de pertenencia que define las identidades nacionales es en sí mismo un imaginario con sentido místico, y lo imaginario es constructor de la realidad.

La identidad nacional remite a la dimensión ideológica que implica la identificación con un proyecto de nación. Una visión común de sociedad, que es la propuesta de organización social dominante, la cual es compartida por diferentes sectores y clases sociales y que se representa de múltiples maneras, entre las que se incluyen el mundo simbólico y donde la escuela, aunque no únicamente en la actualidad –piénsese en la televisión-, juega un papel de primer orden. Esta forma de organización considera un “modelo de desarrollo socioeconómico, así como un imaginario en el cual se legitima”⁵³.

Carretero señala que “incluso a una edad tan temprana como los cinco años, los elementos básicos de la identidad nacional están probablemente constituidos, y eso se ha conseguido en parte mediante la enseñanza de la Historia”⁵⁴. El autor complementa señalando que algunas de las observaciones de la práctica docente nos indican que, con

53 Valenzuela Arce, José Manuel. *Decadencia y auge de las identidades: cultura nacional, identidad cultural y modernización*. Tijuana, Colegio de la Frontera Norte, 2002, P. 21.

54 Carretero, Mario. *La mirada del otro*. Historia débete. cuadernos de pedagogía. N° 268. Abril.1994. p. 76.

frecuencia, los profesores poseen ideas históricas que contienen muchos elementos referentes a la mitología nacional.

Un claro ejemplo de la particularidad de la enseñanza de la Historia en México es que se ha convertido en parte del debate nacional por los cambios de contenidos de la materia de Historia, en el que participan la prensa nacional, la Cámara de diputados, los sindicatos, los partidos políticos y la intelectualidad en los cambios en los contenidos de la asignatura en primaria, en 1992⁵⁵ y la disminución de horas dedicadas a la historia en la reforma a secundaria en 2006, donde resulta claro, a través de las diversas posiciones a nivel nacional de la importancia política que tiene la asignatura⁵⁶. Lo que contrasta con otras asignaturas como los casos de química o física y biología (exceptuando claro está el debatido tema de la sexualidad) donde parece disminuir la importancia de lo que se enseña.

La identidad nacional mexicana se deja traslucir, por un lado, en la discusión que se da a partir de los contenidos y objetivos de la asignatura de historia, y por otro lado, a su referente en la construcción simbólica que se da en prácticas escolares dentro y fuera del aula. Así el mundo que habitamos es el que imaginamos y donde éste imaginario adquiere en las sociedades contemporáneas, representación de una religión civil, a la que retomando a Jean Maisonneuve podemos definir como: “las doctrinas que en el alma de nuestros contemporáneos ocupan el lugar de la desvanecida fe y que sitúa aquí abajo en la lejanía del futuro, gracias al orden social que se creará, la salvación de la humanidad”⁵⁷.

Desde nuestra perspectiva hay que convertir la historia enseñada en un texto que elaboran los integrantes de una clase, en un salón, en una escuela en particular, en una asignatura específica o disciplina escolar que es un corpus simbólico, que nace o se asienta en un sistema educativo como consecuencia de decisiones administrativas y dentro de un currículo, que implica una selección cultural, que sea susceptible de una

55 *Ibidem.* p. 79.

56 *Ibidem.* p. 74. Ver el debate que plantea Prats en el diario Vanguardia de España; la enseñanza de la Historia de 7 de julio de 2000.

57 Citado por Maisonneuve, Jean. *Ritos civiles y religiosos*. Barcelona. Heder, 1991. p. 79.

interpretación y una búsqueda de comprensión⁵⁸. Esto es considerar por un lado, los textos visibles, como los programas y documentos oficiales, al igual que los libros de texto, y por otro lado, los textos invisibles como lo hablado-dialogado, los actuados o ejecutados, un poema, una pintura y una pieza de teatro. Todos estos son ejemplos de texto; van pues más allá de los enunciados, entendiendo texto como documento, diálogo y acción significativa⁵⁹. Sin olvidar que los textos visibles como los invisibles sólo se vuelven significativos dentro de su contexto.

Es en la práctica cotidiana donde profesores y alumnos, a través de las evidencias empíricas como son las ceremonias, las tareas, las discusiones en equipo o las sesiones plenarios, que los alumnos hacen suyos los contenidos, construyéndolos y reconstruyéndolos; ejecutando un “ejercicio de la identidad”⁶⁰. Todas éstas evidencias empíricas son las estrategias simbólicas y prácticas que usa la escuela y sus integrantes a través de las clases de historia, (pero no únicamente), para arraigarse con más o menos pasión y entusiasmo a un contexto, en el que participa no sólo la mente, sino también el cuerpo y lo emocional.

Estas estrategias y prácticas que se usan en la clase de historia, lugar donde se dan cita textos visibles e invisibles, requieren al profesor a cumplir metas, por lo que debe recurrir al diseño de modelos de enseñanza, los cuales demandan que el docente identifique lo que se va a enseñar y luego elegir las estrategias para alcanzar el objetivo, por lo que es necesario tener un proyecto de enseñanza, que implique evaluar el conocimiento de la disciplina, el desarrollo de estrategias y el cumplimiento de los objetivos de aprendizaje planteados, así como llevar a cabo un análisis de las causas por las que no se logra lo anterior y hacer los ajustes necesarios: estos temas son los que requieren ser abordados en su conjunto.

58 Cuesta, Raymundo. *Sociogénesis de una disciplina escolar: la historia*. Barcelona, Pomares, 1997. p. 18.

59 Beuchot, Mauricio. *Perfiles esenciales de la hermenéutica*. México, UNAM, 2005, p. 11.

60 Del Val, José. “El balcón vacío”. En Béjar, Raúl y Rosales Héctor, *La identidad nacional Mexicana, como problema político y cultural. Siglo XXI*, México, 1999. p. 149.

5. EL MODELO DE ENSEÑANZA Y LAS ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS.

5.1.- El aprendizaje y el enfoque de modelos para la enseñanza.

La enseñanza que se basa en la perspectiva cognitiva del aprendizaje, considera a los alumnos investigadores activos de su medio. Su premisa parte de que las personas tienden a dar sentido al mundo que los rodea, y, en el esfuerzo por lograr el orden que necesitan, investigan y estructuran las experiencias que tienen, lo que implica, que las estrategias de enseñanza basadas en esta concepción, requieren primero, que los alumnos participen activamente en el proceso de aprendizaje (estas estrategias propician que los alumnos examinen la información que están estudiando, encuentren relaciones y construyan una comprensión basada en ellas); y segundo, para que los alumnos participen en el proceso de significar, hay que darles información.

Dirigir y guiar a los alumnos en el análisis de la información o contenido que están aprendiendo, remarca la importancia de la enseñanza activa, que es un enfoque positivo y proactivo de la enseñanza en el que los docentes participan guiando el aprendizaje a través de preguntas y discusiones. Mediante las actividades de aprendizaje, los alumnos adquieren una comprensión profunda del tema de estudio, desarrollando al mismo tiempo pensamiento de nivel superior y capacidad de resolver problemas. Las estrategias varían de acuerdo con los objetivos y estilo del docente.

La enseñanza es la tarea con la que el docente intenta ayudar a los alumnos a adquirir comprensión, habilidades o actitudes de una o varias disciplinas o artes. Componentes que afectan la manera de enseñar. El enfoque basado en modelos, integra estos componentes en un marco conceptual que contempla la toma de decisiones y se basa en tres factores:

1. El docente: factor importante en la enseñanza, guiar al alumno en el aprendizaje es una cuestión muy personal que depende de quienes somos, qué objetivos elegimos, las estrategias para alcanzarlos, y la manera de relacionarnos con los alumnos. No hay un prototipo ideal de docente.

2. Los alumnos son el factor que influye en la selección de una estrategia particular de enseñanza. De manera que, alumnos individuales responden de manera diferente a diversas estrategias, este efecto es llamado de “interacción en el tratamiento de la aptitud”, donde aptitud refleja lo que los alumnos traen a la situación del aprendizaje (habilidades, interés, motivación, cultura etcétera); y tratamiento, describe nuestro intento por acomodar esas diferencias¹.

3. El contenido. Nos basamos en la premisa de que no hay un único enfoque de enseñanza apropiado para todas las situaciones, por lo que la enseñanza eficaz requiere de diferentes estrategias para diferentes objetivos. La mejor estrategia es la que resulta más efectiva para alcanzar un objetivo determinado en una situación específica, lo que requiere que el docente tenga conciencia de los diferentes tipos de contenidos, un repertorio de técnicas, y el conocimiento de estrategias alternativas².

Los modelos de enseñanza son estrategias prescriptivas diseñadas para cumplir metas de enseñanza particulares. Son prescriptivas porque definen claramente las responsabilidades del docente durante las fases de planeación, implementación y evaluación de la enseñanza.

Los modelos de enseñanza están diseñados para alcanzar objetivos específicos, precisando las acciones del alumno, de manera que un modelo específico puede ser elegido para alcanzar una meta particular. El modelo determina en gran parte las acciones del docente; de manera que, cuando éste considera un modelo, primero identifica lo que se va a enseñar, y luego elige la estrategia para alcanzar ese objetivo.

Cada modelo esta basado en una teoría del aprendizaje, la cual hace foco en determinado aspecto del alumno, desarrollando diferentes implicaciones para la enseñanza. El profesor es el que implementa los procedimientos a seguir, a través de un plan de clases basado en una teoría del aprendizaje³.

1 Cronbach, Lee. *Psicología educativa*. México, Pax-México, 1965, p.43.

2 Eggen, Paul D. y Kauchak, Paul D., *Estrategias docentes. Enseñanza de contenidos curriculares y desarrollo de habilidades de pensamiento*. México, Fondo de Cultura Económica, 2001 p. 23-25.

3 *Ibidem*. p. 24.

El modelo de enseñanza proporciona al docente estructuras e indicaciones, no obstante el modelo no puede proporcionar todas las acciones al docente. Un modelo no es un sustituto de los conocimientos y habilidades básicos del profesor, no puede suplantar el conocimiento del tema, la creatividad y la empatía con los alumnos; el modelo es la base para que el profesor use su creatividad, no es una receta. El modelo de enseñanza es una herramienta para ayudar al docente a enseñar más eficazmente, de manera que ésta sea más sistemática y efectiva; es un diseño para enseñar en el que el docente emplea las capacidades y los conocimientos de que dispone.

Todo modelo de enseñanza tiene como base una concepción de cómo aprenden los alumnos, de una teoría del aprendizaje en que se ubica el proceso de enseñanza-aprendizaje, que junto con los modelos explicativos pueden exponer el funcionamiento real de los procesos de aprendizaje en el aula de manera relativa. Estas teorías –señala Ángel I. Pérez Gómez- deberían de afrontar estos procesos como elementos de una situación de intercambio, de comunicación, entre el individuo y su entorno físico y sociocultural, donde se establecen relaciones concretas y se producen fenómenos específicos que modifican al sujeto⁴.

Las teorías psicológicas del aprendizaje pretenden describir y explicar cómo se produce el aprendizaje y las relaciones con el contexto físico, social e histórico del individuo. Uno de sus enfoques, el de las teorías mediacionales (corriente cognitiva), considera que en todo aprendizaje intervienen las peculiaridades de la estructura interna, y que el aprendizaje es un proceso de conocimiento de comprensión de relaciones donde las condiciones externas actúan mediadas por las condiciones internas. Su propósito prioritario es la explicación de cómo se construyen condicionados por el medio, los esquemas internos que intervienen en las respuestas conductuales de manera que en todo aprendizaje interviene de forma decisiva la estructura interna del aprendiz. Pérez Sacristán, señala que estas teorías se pueden englobar en la corriente cognitiva, ya que a pesar de significativas e importantes diferencias, coinciden en la relevancia de las variables internas, las consideraciones de la conducta como totalidad y la supremacía del aprendizaje significativo que supone reorganización cognitiva y actividad interna. En este enfoque se distinguen corrientes con matices diferenciadores: Aprendizaje

4 Gimeno, J. y Pérez A. I. *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid, Morata, 2000, p. 36.

social (Bandura), las teorías cognitivas con varias corrientes (Piaget, Ausubel, Vigotsky), y la teoría del procesamiento de información (Gagné, Simon)⁵.

En conjunto estas teorías se contraponen al enfoque conductista (Pavlov, Skinner), que se asienta en el principio de que el hombre es producto de las contingencias reforzantes del medio, y que su objeto es conocer tales contingencias y controlar en lo posible sus efectos reforzantes para la conducta humana⁶.

En este contexto, destacamos que desde la perspectiva del alumno, el aprendizaje es un proceso activo, en el que, construye, modifica, enriquece y diversifica sus esquemas de conocimiento con respecto a los distintos contenidos escolares a partir del significado y el sentido que puede atribuir a esos contenidos y al hecho de hacerlos propios. En función de la peculiar naturaleza social y cultural de los saberes que a los alumnos les corresponde aprender, ese proceso activo debe darse junto con una actuación externa, planificada y sistemática, que lo oriente y guíe en la dirección prevista en los contenidos; ideas que se pueden denominar como constructivistas⁷. La concepción constructivista –nos dicen Isabel Solé y César Coll- no es en un sentido estricto una teoría, sino más bien un marco explicativo que partiendo de las consideraciones sociales y socializadoras de la educación escolar, integra aportaciones diversas cuyo denominador común lo constituye un acuerdo en torno a los principios constructivistas; aprender no es reproducir la realidad, es elaborar una representación personal sobre un objeto o contenido que se pretende aprender, pero este objeto se aprende no desde el vacío, sino desde las experiencias y conocimientos que ya poseíamos y desde los cuales interpretamos los conocimientos nuevos, modificándolos y dando cuenta de nuevos contenidos, fenómenos y situaciones; cuando se da este proceso decimos que estamos aprendiendo significativamente, construyendo un significado propio y personal.

Si concebimos al aprendizaje como la construcción del conocimiento, y por tanto, como un proceso mediante el cual el docente ayuda al alumno a construir significados y a atribuir sentido a lo que aprende, ha de concebirse también, como un proceso. De ahí, que –señala César Coll- “no pueda asimilarse la concepción constructivista con una

5 *Ibíd.* pp. 35-37.

6 Skinner, B. F. *Más allá de la libertad y la dignidad*. México, Fontanella, 1972, p. 254.

7 Coll, César. *El constructivismo en el aula*. Barcelona, GRAÓ, 1993, p. 101.

metodología didáctica o con un método de enseñanza particular. No creemos que exista una metodología didáctica constructivista; lo que hay es una estrategia didáctica general de naturaleza constructivista que se rige por el principio de ajuste de la ayuda pedagógica y que puede concretarse en múltiples metodologías didácticas particulares según el caso”⁸. La ayuda que presta el docente al alumno puede presentar una diversidad de opciones: ofreciendo modelos de acción que imitar, formulando indicaciones y sugerencias para resolver tareas, proporcionando información organizada y estructurada, permitiéndole al alumno que desarrolle de forma totalmente autónoma determinadas actividades de aprendizaje.

El constructivismo no es un marco excluyente, sino abierto, en la medida que debe profundizar mucho en sus postulados, y que necesita de enriquecerse, en general y para cada situación educativa concreta, con aportaciones de otras disciplinas.

En este sentido, puede cumplir con la función que generalmente ha sido atribuida a los “pensamientos psicopedagógicos” de los docentes, a las teorías más o menos explícitas, claras y coherentes a través de las cuales pueden procesar información presente en las situaciones educativas que gestionan con el fin de adecuarlas a las metas que persiguen⁹.

Dentro de las teorías del aprendizaje los objetivos educacionales se han dividido típicamente en dominios: afectivo, psicomotriz y el cognitivo. El dominio afectivo considera el desarrollo emocional y social del alumno, tal como el concepto de sí mismo y su comunidad, el crecimiento personal y desarrollo emocional; éste dominio está relacionado con las actitudes y no tiene como centro primario el crecimiento intelectual de los alumnos. El dominio psicomotriz está relacionado con el desarrollo de habilidades musculares y la coordinación, y se centra en destrezas manuales más que en el crecimiento de capacidades intelectuales. Dentro del dominio cognitivo hay un conjunto de objetivos llamados de procesamiento de información, que puede ser enseñado como la manera en que las personas unen y organizan la información del medio a fin de formar esquemas útiles que se puedan emplear para explicar y preceder hechos de nuestra experiencia. Es la adquisición de conocimientos mediante un análisis

8 Coll. César. “Constructivismo e intervención educativa. Cómo enseñar lo que se ha construido”. en: E. Barberá y otros. *El constructivismo en la práctica*. Barcelona, GRAÓ, 2000, p. 25-26.

9 *Ibidem*. p. 8.

de la información del mundo que nos rodea y apunta al crecimiento intelectual que se logra mediante el hacer algo donde ponga su comprensión, la indagación activa por parte del alumno, lo que no deja de implicar que el aprendizaje se sitúe en las necesidades y practicas del contexto¹⁰.

El docente que centra sus datos en el procesamiento de información tiene dos grupos de objetivos:

1. Ayuda a los alumnos a desarrollar una profunda comprensión de temas específicos enseñados en el colegio.
2. Ayuda a desarrollar las habilidades cognitivas que les posibilitan aprender por sí mismos.

Las estrategias de enseñanza de procesamiento de la información están basadas en un movimiento del pensamiento psicológico, que considera al alumno como pensador activo del medio, más que un recipiente pasivo de estímulos y recompensas. (Es claramente contrario al conductismo). Este énfasis como investigador activo se describe como...“una visión que trata al hombre como a un pensador, un procesador y un creador de información”¹¹.

Los alumnos cuando se enfrentan a las tareas de aprendizaje, reestructuran activamente a través de la práctica la información para sacar provecho de las categorías que ya tenían, y elaborar con respecto a ellas, nuevos cuerpos de conocimientos. Así en el procesamiento de información, el énfasis se pone en los procesos mentales, en las estructuras cognitivas, las habilidades de pensar y actuar con desempeño flexible a partir de las imágenes y modelos mentales, por lo que no basta saber, sino pensar¹², siendo su objetivo que el mundo sea más comprensible. Los alumnos reconocen la comprensión por medio del desempeño, y como señala Perkins: cuando un alumno no puede ir más allá de la memorización y el pensamiento y la acción rutinaria, está indicando falta de comprensión¹³.

10 Perkins, David. *La escuela inteligente*. Barcelona, Gedisa, 1992, p. 74.

11 Farnham-Diggory, Silvia. *El aprendizaje escolar*. Madrid, Morata, 1996, p. 17.

12 Perkins, David. “¿Qué es la comprensión?” en: Stone, Martha. *La Enseñanza para la comprensión: vinculación entre la investigación y la práctica*. Buenos Aires, Paídos, 1999, p. 72.

13 Eggen, Paul. *op. cit.* p. 29.

En el centro del proceso de aprendizaje se encuentra el alumno, al respecto Brophy señala: los alumnos no reciben ni copian meramente en una forma pasiva la información del docente, sino que la mediatizan activamente, tratando de darle sentido y de relacionarla con lo que ya conocen acerca del tema. Así, los alumnos desarrollan nuevos conocimientos mediante un proceso de creación activa. En el centro del procesamiento de información está la importancia de un aprendizaje significativo contra la memorización de los contenidos¹⁴.

Las estructuras cognitivas en las mentes de los alumnos pueden describirse de dos maneras diferentes: como un marco conceptual y como esquemas cognitivos.

El marco conceptual es la cantidad de información que está a la mano de cada persona y establece la manera en que la información nueva será codificada; un alumno con más conocimientos tendrá más facilidad en aprender un tema más rápidamente.

Los esquemas cognitivos se refieren al conocimiento como conjuntos de ideas, relaciones y procedimientos interconectados, dinámicos y útiles, es decir a una estructura de conocimiento interna. La nueva información se compara con las estructuras cognitivas existentes llamada "esquema". El esquema se puede combinar, ampliar o alterar para dar espacio a la nueva información, y los esquemas no sólo la organizan y nos dicen qué esperar del mundo; también nos dicen cómo manejarlo. Los esquemas nos permiten almacenar información pasada en forma utilizable e integrar la nueva información a la ya existente¹⁵, el rol del procesamiento de la información es almacenar conocimientos, que son llevados desde la memoria a corto plazo a la memoria a largo plazo, la calidad de este procesamiento determina con cuanta efectividad está almacenada la información y con cuanta facilidad podemos recobrarla después. Este proceso de transformar la información en ideas significativas es la esencia del procesamiento de la información¹⁶. El procesamiento enfatiza la significación, que es lo contrario a la simple memorización. La significación se refiere a un número de conexiones o asociaciones entre una idea y otras ideas. Por tanto cuantas más conexiones haya, más significativa será la idea.

14 Brophy, Jere E., coaut. *Psicología educativa contemporánea*. México. Interamericana, 1983, p. 34.

15 Eggen, Paul. *op. cit.* p. 30.

16 *Ibidem. op. cit.* p. 32.

Hoy ya no es suficiente con enseñar a los alumnos contenidos, sino también enseñarles cómo deben de saber pensar, aprender a pensar. El procesamiento de información proporciona un marco conceptual para emprender el desarrollo de las capacidades y habilidades de pensamiento de los alumnos. Para desarrollar estas habilidades se ha puesto énfasis en el papel de la escuela en el desarrollo del pensamiento de nivel superior y el pensamiento crítico del alumno. Las habilidades de pensamiento de nivel superior y crítico de los alumnos se desarrollan cuando se les ofrecen oportunidades de desempeño de manera flexible, lo que implica que sólo aprender información no implica comprenderla, pensar con desempeño flexible es como aprender a tocar jazz¹⁷.

El docente persigue que los alumnos adquieran una comprensión profunda de un tema particular. Ésta se da cuando se les presenta a los alumnos información y éstos se comprometen con la tarea haciendo la lectura y contestando preguntas guías que les permitan localizar un seguimiento de los conceptos, encontrando patrones, elaborando y documentando conclusiones y desarrollando generalizaciones.

Comprender es el objetivo de cada clase. Hay que desarrollar habilidades cognitivas y estrategias. El planteamiento central es que no se puede enseñar sólo el tema o contenido sin el pensamiento, ya que ambos son inseparables.

Los modelos que presenta Eggen integran el contenido con el desarrollo de la estrategia cognitiva en modelos de enseñanza completos, donde:

1. Se busca que los alumnos adquieran una comprensión profunda del tema.
2. La manera en que los alumnos desarrollan la comprensión del mismo.

La forma más lógica y más productiva de enseñar a los alumnos habilidades cognitivas es darles continuas oportunidades de practica en lugar de que sean pasivos, para que encuentren sus propias relaciones con los temas que estudian con la guía activa del

17 *Ibidem.* p. 70.

docente. Así éste, les presenta información y los alumnos se comprometen con las tareas haciendo comparaciones, encontrando patrones, conclusiones y generalizaciones¹⁸.

La comprensión profunda la describen Resnick y Klopfer con el término conocimiento generativo que es...“el conocimiento que puede ser usado para interpretar nuevas situaciones, para resolver problemas, para pensar y razonar y para aprender”¹⁹. El conocimiento generativo implica aprender tanto contenidos como habilidades de pensamiento. Adquirir conocimiento generativo significa...“enseñar contenidos y habilidades de pensamiento al mismo tiempo. No se trata de enfatizar el contenido o enfatizar la habilidad de pensamiento. No se puede profundizar ninguno de los dos sin el otro”²⁰.

David Perkins remarca la relación entre el pensamiento y el conocimiento del contenido, diciendo “El aprendizaje es una consecuencia del pensamiento. Sólo es posible retener, comprender y usar activamente el conocimiento mediante experiencias de aprendizaje, en las que los alumnos reflexionen sobre lo que están aprendiendo y con lo que están aprendiendo. Este planteamiento trastoca las normas convencionales de la enseñanza. Según las cuales los alumnos adquieren primero el conocimiento y sólo entonces pueden pensar sobre él”²¹. El autor agrega...“el conocimiento generado es conocimiento que no se acumula sino que actúa, enriquece las vidas de las personas y les ayuda a comprender el mundo y desenvolverse en él”²². Hay que centrarse en la calidad de la comprensión más que en la cantidad. No sólo debe de ser un objetivo la comprensión profunda de un contenido, el énfasis en el pensamiento también debe de ser un objetivo. Los modelos de enseñanza están diseñados para sacar provecho de estos dos objetivos. No sólo enseñar contenidos sino a enseñar a pensar²³.

Sin poner el acento en el pensamiento, es casi imposible la comprensión profunda de los contenidos. Lo inverso también es verdadero. Para pensar la historia se requiere gran

18 Bransford, John. *Solución ideal de problemas: Guía para mejor pensar, aprender y crear*. Barcelona. Labor, 1986, p. 17.

19. Resnick, Lauren y Leopold E. Klopfer, comp. *Curriculum y cognición*. Argentina, Aique, 1990, p. 5.

20 *Ibidem*. p. 6.

21 *Ibidem*. p. 21.

22 *Ibidem*. p. 82.

23 *Ibidem*. p. 70.

cantidad de conocimientos generativos acerca de ella. Para esto no basta con tener información, hay que incrementar el pensamiento crítico y de nivel superior. La enseñanza de pensamiento a nivel superior enfatiza la autonomía del alumno y la investigación independiente de éste. Por lo contrario cuando se utiliza un enfoque tradicional centrado en la exposición del docente y la memorización (enciclopedismo y verbalismo) no se consigue por parte de los estudiantes el control, la competencia y consecución de metas. La autonomía, la auto-dirección y el aprendizaje autorregulado son factores que aumentan la motivación de aprender. Enseñar a pensar es enseñar al alumno a elaborar sus propias ideas, a exponer sus puntos de vista, dar un sentido personal a lo que de un tema se interpreta.

5.2.- Los modelos de enseñanza.

Se diseña un modelo para alentar la participación activa de los alumnos, con tal fin recuperamos la propuesta de Eggen de usar partes de varios de los modelos que propone para cumplir las metas de una unidad²⁴. Ya que los docentes eficaces combinan y adaptan los modelos para que ayuden a cumplir diferentes metas y que existen muchas semejanzas en modelos que parecen diferentes; modelos aparentemente basados en diferentes marcos teóricos son altamente compatibles del marco de la enseñanza²⁵.

La propuesta es retomar dos modelos de enseñanza, el de Exposición y discusión, y el de Aprendizaje cooperativo, ya que contienen los elementos necesarios para abordar una unidad específica en un contexto que fue marco de nuestra práctica docente. Es desde aquí que se aborda cada uno de los dos modelos por separado.

5.2.1.- El modelo de exposición-discusión.

Una clase expositiva es una forma de enseñanza en la cual los estudiantes reciben información pasivamente suministrada por los docentes de una manera “organizada”. Si bien las clases expositivas son económicas en términos de planificación, ya que la energía puede dedicarse a organizar contenidos, resulta ineficiente para el aprendizaje,

²⁴ Eggen, Paul. *op. cit.* p.433.

²⁵ *Ibidem.* p. 436.

ya que la escucha pasiva es la manera menos efectiva de transmitir información y que no existen posibilidades de evaluación de la comprensión del alumno. El modelo de exposición y discusión está diseñado para superar estas diferencias, alentando la participación activa de los alumnos. Esta participación requiere que se construya sobre esquemas existentes y que integre el viejo conocimiento al nuevo. Mediante las preguntas, los docentes no sólo impulsan la participación de los alumnos sino que también monitorean el progreso en el aprendizaje y les da la oportunidad de adaptar sus presentaciones si fuera necesario.

El modelo de exposición y discusión está diseñado para ayudar a los alumnos a formar esquemas, encontrar relaciones entre aprendizaje nuevo y viejo y entre las diferentes partes de un cuerpo organizado de conocimientos²⁶. Y si bien está centrado en el docente, su eje de interés es que los alumnos aprendan. La eficacia del modelo de exposición y discusión proviene de tres fuentes básicas: la teoría de los esquemas y del aprendizaje verbal significativo, así como la eficacia del empleo de preguntas para comprometer activamente al alumno en el proceso de aprendizaje. La teoría de los esquemas es una visión teórica de la construcción del conocimiento, la cual expone cómo la información que las personas almacenan en la memoria tiene la forma de redes de ideas, relaciones y procedimientos organizados e interconectados. Los aprendizajes e información son más significativos si éstos se encuentran con un referente en nuestros conocimientos previos o esquemas acerca del tema tratado. Todos los esquemas tienen tres características principales:

- Todos contienen material determinado por las experiencias pasadas de las personas.
- Cada esquema está insertado en otro esquema mayor. Esta inserción de esquemas nos permite dotar de sentido al mundo. Es un horizonte de interpretación.
- Son activos; y evaluados constantemente bajo prerrogativas de explicar el funcionamiento del mundo. Cuando tiene sentido no necesita de modificaciones, pero cuando pierde actualidad tenemos que ajustarlo.

26 *Ibidem.* p. 308.

Ausubel acentuó la importancia de la estructura cognitiva en el aprendizaje. Al aprender un nuevo esquema se conecta con un esquema adquirido de manera previa. Si bien Ausubel favorecía las sesiones de enseñanza centrada en el docente, secuenciadas deductivamente, se oponía obstinadamente a que los alumnos fueran sujetos pasivos del aprendizaje; una de sus ideas más destacadas, es el concepto de *organizadores avanzados*. Los cuales son las afirmaciones verbales que se presentan al comienzo de una clase, y sirven para estructurar el nuevo material, uniéndolos simultáneamente a los esquemas previos de los estudiantes. El modelo de exposición y discusión adquiere el nivel de compromiso que se genera en los alumnos a través de las preguntas del docente. Como su nombre lo indica, las exposiciones-discusiones se basan en las virtudes de las exposiciones pero sobre ellas se agregan algunas características positivas de las discusiones.

El modelo de exposición y discusión está diseñado para la enseñanza de un cuerpo organizado de conocimientos con un proceso expositivo y deductivo. El modelo se usa para organizar contenidos de un curso completo o de una unidad dentro del curso y hacer significativa la información que ya aprendieron. Los docentes usan el modelo para decidir el alcance y la secuencia del contenido y guiar al estudiante en su progreso a través del tema.

Para planificar una clase de exposición y discusión es esencial considerar lo que los alumnos ya saben. Sus conocimientos previos proporcionan la base para el aprendizaje nuevo y procuran las conexiones o ganchos con los cuales el nuevo conocimiento se conecta. Aplicar un examen diagnóstico es una manera obvia de evaluar sus conocimientos.

La estructura de contenidos se debe planificar para que sea lo más significativa posible para los alumnos. Es recomendable que se usen para la estructura de contenidos esquemas jerárquicos, los que pueden incluir mapas representativos.

El modelo de exposición y discusión tiene cinco pasos:

1. Introducción:

- Foco introductorio; es de especial importancia en el modelo por que la actividad de aprendizaje comienza con la presentación de la información.

- Planteo mental de la clase; permite al alumno conocer, qué debe saber y qué podrá hacer cuando termina la clase (para qué le es importante la información) y como el modelo de exposición-discusión se centra en cuerpos organizados de conocimientos o procesos (no en conceptos), así las metas ayudan a los estudiantes a concentrarse en las ideas importantes.
 - Visión general; es la estructura de la clase; esquema y modelo que proporciona los medios para identificar relaciones entre ideas principales: y el organizador avanzado de ideas. Este esquema se les recuerda en todas las clases.
2. Presentación; consiste en la exposición de los conceptos más amplios de manera organizada y con un esquema jerárquico, para que los alumnos al aprender los nuevo conceptos los integren en sus esquemas previos y los comprendan de manera no aislada, ya que el conocimiento es acumulativo y el resultado es un grupo de ideas interconectadas.
 3. Monitoreo de la comprensión; es el proceso de evaluar informalmente la comprensión de los alumnos en clases de exposición y discusión, y generalmente se logra mediante preguntas del docente.
 4. Integración: es el procesos de unir la nueva información a los conocimientos previos y de vincular entre si las diferentes partes del nuevo conocimiento.
 5. Revisión y cierre: resume el tema, enfatiza los puntos importantes y proporciona conexiones con el nuevo aprendizaje. Se puede usar al principio o al final de la clase.

5.2.2.- El modelo de aprendizaje cooperativo.

El aprendizaje cooperativo es el uso instructivo de grupos pequeños para que los estudiantes trabajen juntos y aprovechen al máximo el propio aprendizaje y el aprendizaje entre sí²⁷. Para lograr esta meta, se requiere planeación, habilidades y conocimiento de los efectos de la dinámica de grupo. El aprendizaje cooperativo se refiere a una serie de estrategias instruccionales que incluyen a la interacción

²⁷ Johnson, D., Johnson, R. y Holubec, E. *Aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires, Paidós, 1999. p. 21.

cooperativa de estudiante a estudiante, sobre algún tema, como una parte integral del proceso de aprendizaje²⁸.

El aprendizaje cooperativo, por tanto, supone mucho más que acomodar las mesas y sillas de distinta manera a la tradicional y más que plantear preguntas para ser discutidas en grupo o el designar simplemente tareas a un grupo sin estructura y sin papeles a desempeñar, es trabajo en grupo, que no quiere decir lo mismo que aprendizaje cooperativo. El trabajo en grupo como tal no toma en cuenta la responsabilidad individual involucrada en la contribución del alumno (carece de responsabilidad individual), y con éste se da la desigualdad en cuanto al trabajo invertido, es decir, siempre habrá estudiantes que harán todo o la mayoría del trabajo, mientras que otros contribuyen con muy poco o nada (carece de igualdad en la participación)²⁹. La interacción en grupo ofrece *una posibilidad* para atacar prejuicios, para ello es necesario que el maestro haga más que simplemente asignar tareas en grupo.

El aprendizaje cooperativo hace posible entender los conceptos que tienen que ser aprendidos a través de la discusión y resolución de problemas a nivel grupal, es decir, juntos. Usando este método, los estudiantes también aprenden las habilidades sociales y comunicativas que necesitan para participar en sociedad y convivir. Así, Kagan describe la necesidad del aprendizaje cooperativo y concluye: "Necesitamos incluir en nuestras aulas experiencias de aprendizaje cooperativo ya que muchas prácticas de socialización tradicionales actualmente están ausentes, y los estudiantes ya no van a la escuela con una identidad humanitaria ni con una orientación social basada en la cooperación. Las estructuras competitivas tradicionales del aula contribuyen con este vacío de socialización. De este modo los estudiantes están siendo mal preparados para enfrentar un mundo que demanda crecientemente de habilidades altamente desarrolladas para ocuparse de una interdependencia social y económica"³⁰.

Por tanto el aprendizaje cooperativo es un grupo de estrategias de enseñanza que comprometen a los alumnos a trabajar en colaboración para alcanzar metas comunes, y

28 Kagan, S. y Kagan, M. The Structural Approach: Six keys to cooperative. En S. Sahrn. (Ed.). Handbook of Cooperative Learning methods. Westport. CT: Greenwood Press, 1994. pp 115-133.

29 *Ibidem*. pp. 115-133.

30 *Ibidem*. pp. 2-10.

se desarrolla en un esfuerzo para aumentar la participación de los alumnos³¹. Propone darles a los estudiantes la oportunidad de interactuar y aprender con estudiantes de diferentes ámbitos culturales, habilidades y conocimientos previos. En las situaciones de aprendizaje cooperativo existe una interdependencia positiva entre el logro de las metas de los estudiantes: éstos se dan cuenta de que sólo pueden lograr sus metas de aprendizaje si los demás estudiantes del grupo también logran las suyas³².

Este modelo se refiere a un grupo de estrategias de enseñanza que ubican a los alumnos en roles de enseñanza y aprendizaje. Requiere que los alumnos aprendan a trabajar en colaboración hacia metas comunes, lo que desarrolla habilidades que tienen que ver con las relaciones humanas, las cuales son útiles fuera de la escuela. La cooperación es mucho más que estar físicamente cerca de otros estudiantes³³. Aunque hablar sobre el material con otros estudiantes, ayudar a otros estudiantes, o compartir útiles entre los mismos, son acciones importantes en el aprendizaje cooperativo; para que un grupo sea cooperativo, en el grupo debe existir una inter-dependencia positiva bien definida y los integrantes tienen que fomentar el aprendizaje y éxito de cada uno cara a cara, hacer que todos y cada uno sea individual y personalmente responsable por su parte equitativa de la carga de trabajo, usar habilidades interpersonales y en grupos pequeños hacerlo correctamente y que pueda recapacitar cuán eficaz es su trabajo colectivo.

Las estrategias de enseñanza del modelo de aprendizaje cooperativo tienen tres componentes esenciales: metas grupales, responsabilidad individual e igualdad de oportunidades para lograr el éxito.

Las metas grupales son incentivos dentro del aprendizaje cooperativo, que ayudan a crear un espíritu de equipo y alientan a los estudiantes a ayudarse entre sí, esto es crean cohesión grupal. Evita que los alumnos se enfrenten en una lucha hasta ganar o perder para determinar quién es mejor (competencia), que trabajen en forma independiente hacia el logro de sus propias metas de aprendizaje, a su propio ritmo, en su propio espacio, para conseguir un criterio predeterminado de excelencia (individualismo). En

31 Eggen, Paul. *op. cit.* p. 373.

32 Johnson, David W. *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires. Paidós, 1999, p. 29.

33 Eggen, Paul. *op. cit.* p. 375.

las clases cooperativas los esfuerzos de los individuos contribuyen al logro de la meta de los demás.

Si bien se enfatizan las metas grupales, el aprendizaje individual es importante en el modelo de aprendizaje cooperativo. La responsabilidad individual requiere que cada miembro de un grupo de aprendizaje cooperativo demuestre su destreza en los conceptos y las habilidades que se desarrollan.

Equidad de oportunidades para el logro del éxito significa que todos los estudiantes, más allá de la habilidad o de los conocimientos previos, puedan esperar ser reconocidos por sus esfuerzos. Para promover el éxito, las estrategias del aprendizaje cooperativo se centran en el esfuerzo individual y en el deseo de superarse.

La estructura social del aprendizaje cooperativo plantea que los métodos de aprendizaje cooperativo requieren que docentes y alumnos asuman roles diferentes de aquellos que se encuentran en las clases tradicionales, estos son:

El papel del profesor:

- En el aprendizaje cooperativo, los docentes usan la enseñanza dirigida a todo el grupo para presentar y explicar conceptos, después de la presentación de las actividades, el docente facilitará el aprendizaje en grupos pequeños. Esto comienza con el agrupamiento de los alumnos, continúa con la construcción de un sentido del trabajo en equipo de aprendizaje cooperativo, los docentes a menudo usan la enseñanza dirigida a todo el grupo para presentar y explicar conceptos e incluye al monitoreo para asegurar que todos los alumnos estén aprendiendo.

El papel del alumno:

- El aprendizaje cooperativo requiere que los estudiantes sean activos y que se responsabilicen por su propio aprendizaje. Además los alumnos también aprenden a explicar, comprometerse, negociar y motivar cuando participan como miembros del grupo, lo que implica el crecimiento de las habilidades de interacción social.

A través de los resultados de la investigación³⁴ se ha demostrado que el aprendizaje cooperativo es eficaz. Ha sido utilizado para que los alumnos alcancen metas académicas y mejoren la habilidad de trabajar juntos. El éxito de este aprendizaje puede ser explicado por tres perspectivas teóricas; cada una de éstas –nos dice Eggen- ofrece un punto de vista diferente de lo que es el aprendizaje cooperativo y de cómo promueve el crecimiento del alumno:

- *Perspectiva conductista*; toda la clase es recompensada por su trabajo conjunto, lo que da el reforzamiento de la conducta.
- *Perspectiva de las explicaciones sociales*; se centra en los aspectos sociales del aprendizaje cooperativo y enfatiza el poder de la cohesión social para construir y sostener los esfuerzos individuales, así si una tarea de aprendizaje resulta interesante y desafiante, el proceso de trabajo como equipo puede ser intrínsecamente motivador.
- *Perspectiva cognitiva*; enfatiza los distintos tipos de procesamiento de información que suceden al interior de los grupos de aprendizaje cooperativo. Dentro de esta perspectiva se enfatizan tres aspectos:
 1. El desarrollo de los estudiantes; funciona por que los alumnos tienen la posibilidad de interactuar y aprender de otros estudiantes, al compartir ideas y experiencias promoviendo el aprendizaje mediante el dar y recibir que ocurre en los grupos, la enseñanza recíproca usa los procesos de resumir, clarificar, predecir y preguntar sobre contenidos, para alentar la elaboración. El aprendizaje cooperativo alienta la elaboración, pidiendo a los alumnos que hablen acerca de nuevas ideas con otros estudiantes del grupo.
 2. La elaboración cognitiva; que es el proceso de formar uniones entre ideas que son almacenadas en la memoria, alentando a los alumnos a buscar y formar conexiones entre los nuevos contenidos y los conceptos que ya comprenden. En la actividad de aprendizaje cooperativo, una de las maneras más eficaces para alentar la elaboración es pedir a los estudiantes que expliquen el trabajo de otros.
 3. La práctica con retroalimentación; la cual a diferencia de lo que sucede en las clases generalizadas, en grupos pequeños puede ser individualizada y relacionada con la comprensión inmediata de los alumnos. Sin embargo, como

34 Slavin, Robert E. *Aprendizaje cooperativo: teoría, investigación y práctica*. Buenos Aires, Aique. 1999. p. 54.

cualquier modelo, la implementación exitosa requiere de una planificación detenida.

5.3.- Los contenidos de aprendizaje.

Los contenidos de aprendizaje son el término genérico que define qué es lo que se enseña. El término contenido se utiliza para expresar aquello que debe de aprenderse, no sólo en el sentido tradicional de únicamente todo aquello con un carácter disciplinar y declarativo, sino todo cuanto hay que aprender para alcanzar unos objetivos que no sólo abarcan las capacidades cognitivas, sino que incluyen otros que posibilitan el desarrollo de las capacidades motrices, afectivas, de relación interpersonal e interacción social. Estos contenidos incluyen todo lo que es objeto de aprendizaje de una propuesta educativa, y no exclusivamente los asociados al conocimiento o saber, sino además a todo lo que también es objeto de aprendizaje en la escuela, encontrándonos con contenidos de naturaleza muy diferentes.

Para realizar la tarea de enseñanza-aprendizaje de la manera más consciente, se requiere el análisis de los distintos contenidos según sus características que se agrupan en tres áreas: los contenidos declarativos factuales o conceptuales, los procedimentales y los actitudinales.

El alumno no aprende contenidos sólo conceptuales, estos siempre son acompañados por los actitudinales y procedimentales; en el momento de aprender se están utilizando o reforzando simultáneamente contenidos de naturaleza conceptual, procedimental y actitudinal. Los tres son de diferente naturaleza pero cuentan con una unidad de serialidad, secuencia, interactividad y funcionalidad; en conjunto son semejantes en el sentido de que representan lo que sabemos (saber qué), lo que sabemos hacer (saber hacer), y lo que nos hace actuar de un modo (saber ser). Por otra parte, existen diferencias entre los diversos tipos de contenido según su naturaleza, resulta conveniente para el docente distinguirlos, en la medida en que permite inferir como se aprende, y en consecuencia saber como enseñarlos. Se tiende a percibir como separados los contenidos procedimentales y los declarativos, a pesar de que hay un debate que se orienta a dar primacía a uno u otro, siendo que son conocimientos complementarios.

Cuando se enseñan contenidos declarativos, se promueven al mismo tiempo distintos grados de aprendizaje en contenidos procedimentales (debate, diálogo, exploración bibliográfica, trabajo en equipo, exposición, etcétera) y actitudinales (respeto a la diferencia, cooperación, ayuda.). Podemos discriminar los contenidos de aprendizaje según su naturaleza conceptual, procedimental o actitudinal, considerando que son instrumentos sumamente valiosos para mejorar la comprensión de lo que está sucediendo en el aula. Nos permiten identificar lo que se está trabajando y relacionarlo con las intenciones educativas, y ver hasta qué punto existe una coherencia entre lo que piensa y lo que hace³⁵. La enseñanza de alguna competencia procedimental –señala Frida Díaz Barriga- debe de enfocarse en un doble sentido: 1. Para que el alumno conozca su forma de acción, uso y aplicación correcta y 2. Sobre todo para que al utilizarla enriquezca su conocimiento declarativo³⁶.

El concepto de procedimiento, lo describimos como la acción de proceder o el método de ejecutar ciertas cosas. De un modo más global consideraremos a los procedimientos como maneras de proceder y de actuar a los efectos de conseguir un fin. Coll señala: "Un procedimiento (llamado también a menudo regla, técnica, método, destreza o habilidad) es un conjunto de acciones ordenadas y finalizadas, es decir, dirigidas a la consecución de una meta"³⁷.

Eggen señala que Bruce Joyce y Marshal Weil³⁸, fueron los primeros en formalizar la noción de variación de procedimientos según diferentes situaciones de enseñanza en los años setenta³⁹. No se comprende un contenido conceptual al margen del proceso para pensarlo, según Eggen el pensar es aprender a aprender, es decir, se trata de que el profesor enseñe a pensar al alumno. No se refiere a la mera posesión de información, sino de lo que implica comprenderla, y razonarla formal e informalmente. Pero, ¿dónde queda el sentir de la información, o la reflexión, no sobre lo factual, sino sobre los

35 Zabala, Antoni. *Cómo trabajar los contenidos en el aula*. Barcelona, Ed GRÁO, 1994, p. 37.

36 Díaz Barriga, F. y Hernández, G. *Estrategias para un aprendizaje significativo*. México, Mc Graw Hill, 1997, p. 31.

37 Pozo, J. I. *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Morata, 1989, p. 34.

38 Joyce, Bruce R. *Modelos de enseñanza*. Barcelona. Gedisa, 2002, p. 31.

39 Eggen, Paul. *op. cit.* p 21.

sentimientos que genera?, se trata entonces, de que el alumno se habilite en pensar su propio proceso de aprendizaje y los sentimientos que éste despierta.

Los contenidos procedimentales o *saber procedimental*, incluyen reglas, técnicas, métodos, estrategias y destrezas o habilidades y son un conjunto de acciones, ordenadas y finalizadas⁴⁰. Así podemos indicar que a diferencia del saber de tipo declarativo y teórico, el saber procedimental es de tipo práctico, porque está basado en la realización de varias acciones u operaciones⁴¹.

El saber procedimental puede ser definido como un conjunto de acciones ordenadas y dirigidas hacia la consecución de una meta determinada⁴². Por tanto, como parte del procedimiento encontramos las estrategias didácticas o cognitivas; así podríamos decir que toda estrategia es un contenido procedimental pero este no se agota en aquella. La consideración de los *procedimientos* como contenidos que hay que programar, trabajar y evaluar es un paso adelante de gran importancia en la didáctica de la historia, y su incorporación a la práctica docente, y supone la posibilidad de utilizar un instrumento para dotar de significación al conjunto de contenidos factuales, conceptuales, procedimentales y actitudinales⁴³. Los rasgos distintivos de los contenidos procedimentales de acuerdo con Coll y Valls⁴⁴:

1. Se refieren a un curso de acción, un camino, un proceso, una secuencia, una operación o una serie de operaciones.
2. Debe haber un orden determinado que los presida (el curso de acción al proceso) de modo que unos vayan detrás de otros de acuerdo a unos criterios determinados.
3. Todo está en función de obtener un resultado o de conseguir una meta con éxito.
4. Dentro de los contenidos procedimentales cabría hacer la diferenciación entre estrategias y técnicas, por que básicamente el término estrategia se aplica teniendo presente “*por qué*”, “*para que*”, “*cuándo y cómo*”, en función de una

40 Coll, César. *Constructivismo e ... op., cit.* p. 46.

41 Díaz Barriga, Frida. *op., cit.* p. 147.

42 Coll, C.; Valls, E.; “El aprendizaje y la enseñanza de los procedimientos” en Coll, C. y otros: *Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimiento y actitudes*. Madrid. Aula XXII/Santillán, 1992, p. 103.

43 Zabala, Antonio. *op., cit.* p. 11.

44 Coll, C.; Valls, E. *op., cit.* p. 107.

serie de decisiones que se toman considerando el problema a resolver, los alumnos concretos de quien trata, y el tema en cuestión. Si bien el uso de una estrategia requiere el dominio de las técnicas que la componen, una estrategia de aprendizaje no puede reducirse simplemente a una serie de técnicas. Requiere además un cierto grado de *metacognición* o conocimiento sobre el propio funcionamiento psicológico, en este caso sobre el propio aprendizaje. Este *metacognición* es necesario para que el alumno sea capaz de hacer un uso estratégico de sus habilidades, en relación sobre todo con dos tareas esenciales: la selección y planificación de las actividades de aprendizaje más eficaces en cada caso, y la evaluación del éxito o fracaso obtenido tras la aplicación de la estrategia.

El reconocimiento de la naturaleza multidimensional de “lo estratégico”, desde una acepción adjetiva (que no es una simple serie de acciones, sino la cualidad de dicha acción), se resume en la asunción de que la naturaleza estratégica de un procedimiento *no depende tanto de la secuencia de acciones de que se compone*, ni de sus *características internas o juiciosas*, por el contrario, la naturaleza *multidimensional* de lo estratégico depende del contexto y el modo en que se aplica ante una tarea determinada.

En el ámbito de la instrucción, esta afirmación conlleva un cambio en el concepto de estrategia, que incide más en la importancia de calibrar si el alumno está ejecutando un procedimiento determinado de una manera más o menos “estratégica”, que en dirimir si lo que hace el alumno es o no una estrategia en sí. Los procedimientos estratégicos no son recetas que marcan una serie de secuencias que conducen mecánicamente a un fin, no son algoritmos.

5.3.1.- Las estrategias didácticas.

García, Clemente y Pérez encontraron un total de 272 artículos publicados desde 1984 hasta 1991 en los que aparece el término "estrategias de aprendizaje", observando una clara expansión del estudio de este tema en la segunda mitad de los años ochenta: de

cinco artículos en 1984 se pasa a treinta y tres en 1986, y a setenta en 1990⁴⁵. Aunque existen razones vinculadas a ciertas demandas educativas que pueden explicar el interés despertado por este tema en los últimos años, también es verdad que esto ha venido acompañado de un gran esfuerzo científico que, según Beltrán, pueden sintetizarse en tres apartados:

- a) Los recientes estudios sobre la inteligencia, que indican que la inteligencia no es una sino múltiple y, por otra parte, que es modificable (diversos programas de intervención en sujetos con necesidades educativas especiales).
- b) Los estudios sobre el aprendizaje, que conciben al alumno como sujeto activo que construye sus propios conocimientos.
- c) Los estudios sobre aprendizaje en condiciones naturales, que ponen de manifiesto el carácter cultural e interpersonal de la actividad de aprendizaje⁴⁶.

Con el desarrollo de las investigaciones de los nuevos enfoques teóricos que impactan a la educación, en las últimas décadas se ha generado un profundo interés por el tema de las Estrategias Didácticas (enseñanza y aprendizaje), tema válido tanto para la educación media superior como para los demás niveles del sistema educativo.

Se entiende por Estrategias Didácticas al conjunto de las acciones que realiza el docente con clara y explícita intencionalidad pedagógica⁴⁷, este modelo didáctico al que hacemos referencia, se pone en juego en la multidimensionalidad de la práctica cotidiana.

Dentro de esta práctica cotidiana ser profesor implica más que ser experto en un tema, ser capaz de enseñar una asignatura, o como señala Zarzal el ser capaz de propiciar que sus alumnos aprendan lo que uno ya ha aprendido o conoce bien⁴⁸. Así las estrategias didácticas plantean –nos dice Frida Díaz Barriga- como enseñar a los alumnos a que se

45 García, R., Clemente, A. y Pérez, E. *Evolución y desarrollo de las estrategias de aprendizaje en Psicología de la Educación*. Un estudio a través del "Literatura psicológica" (1984-1992). *Revista de Historia de la Psicología*, 1992, número 13, p. 1-17.

46 Beltrán, J. "Estrategias de aprendizaje". En J. Beltrán y C. Genovard (Editores.), *Psicología de la instrucción I. Variables y procesos básicos*. Madrid, Síntesis, 1996, p. 21.

47 Bixio, Cecilia. *Enseñar a aprender. Construir un espacio colectivo de enseñanza - aprendizaje*. Rosario, Homo Sapiens, 1998, p. 17.

48 Zarzal, Carlos. *Habilidades básicas para la docencia*. México, Patria, 1993, p. 11.

vuelvan aprendices autónomos, independientes y autorregulados, capaces de aprender a aprender, *lo que involucra* la capacidad de reflexión de la forma en que se aprende y actuar en consecuencia, autorregulando el propio proceso de aprendizaje mediante el uso de estrategias flexibles y apropiadas que se transfieren y adaptan a nuevas situaciones⁴⁹.

El concepto de Estrategia (del latín *strategema*, y éste del griego *strategía*, de *strategos*, general, jefe) proviene del ámbito militar "arte de proyectar y dirigir grandes operaciones militares, llevadas a cabo por los Hoplitás (soldados griegos que llevaban armas pesadas)". La actividad del estratega consistía en proyectar, ordenar y dirigir las operaciones militares para conseguir la victoria. En esencia, las estrategias son formas de llevar a cabo metas. Son conjuntos de acciones identificables, orientadas a fines más amplios y generales.

Manuel Esteban⁵⁰ plantea que el [concepto](#) de [estrategia](#) implica una connotación finalista e intencional, donde la estrategia será un [plan](#) de acción ante una tarea que requiere una actividad cognitiva que implica aprendizaje. No se trata, por tanto, de la aplicación de una técnica concreta. Se trata de un dispositivo de actuación que implica habilidades y destrezas –que el aprendiz ha de poseer previamente- y una serie de técnicas que se aplican en función de las tareas a desarrollar. Quizá lo más importante de esta consideración es que para que haya intencionalidad ha de existir conciencia de la situación sobre la que se ha de operar (problema a resolver, datos a analizar, conceptos a relacionar, información a retener, etcétera).

5.3.1.1.- Las estrategias de enseñanza.

La palabra estrategia, aplicada al ámbito didáctico, se refiere a aquella secuencia ordenada y sistematizada de actividades y recursos que los profesores utilizamos en nuestra práctica educativa; determina un modo de actuar propio y tiene como principal objetivo facilitar el aprendizaje de nuestros alumnos.

49 Díaz Barriga, Frida. *op., cit.* p. 114.

50 Esteban, M (2004) "Las estrategias de aprendizaje en el entorno de la Educación a Distancia. Consideraciones para la reflexión y el debate. Introducción al estudio de las estrategias y estilos de aprendizaje" en. <http://www.um.es/ead/red/7/estrategias.pdf>

Las estrategias de enseñanza se definen como los procedimientos o recursos utilizados por el agente de enseñanza para promover aprendizajes significativos⁵¹. Las estrategias de enseñanza que el profesor puede emplear para facilitar el aprendizaje significativo de los alumnos, en la práctica docente pueden incluirse antes (preinstruccionales), durante (coinstruccionales), o después (posinstruccionales), de un contenido, del programa en su conjunto o en una unidad de este. En ese sentido podemos hacer una primera clasificación de las estrategias de enseñanza, basándonos en su momento de uso y presentación.

Las estrategias preinstruccionales preparan al estudiante en relación a qué y cómo va a aprender, son generalmente los objetivos y el organizador previo: esclarecer a los alumnos los objetivos e intenciones sobre el curso, les ayuda a desarrollar expectativas adecuadas y a encontrar sentido al curso, y como ejemplo está el encuadre de la clase. Las estrategias coinstruccionales apuntalan los contenidos conceptuales y la estructura e interrelaciones entre dichos contenidos, dentro de éstas se pueden incluir tablas de conceptos y analogías. Las estrategias posinstruccionales se demuestran después del contenido que se ha de aprender, y consisten en que el alumno se forme una visión de conjunto, integradora y crítica de los contenidos, así como valorar su propio aprendizaje. Dentro de las estrategias posinstruccionales sobresalen cuestionarios a base de preguntas intercaladas, ensayos y mapas conceptuales.

Las estrategias pueden ser dirigidas a activar los conocimientos previos de los alumnos y pueden servir al profesor en un doble sentido: para conocer lo que saben sus alumnos, y para utilizar tal conocimiento como base para promover nuevos aprendizajes⁵². Las estrategias para orientar la atención de los alumnos son las que el profesor utiliza para focalizar y mantener la atención de los aprendices durante una sesión, así que deben aplicarse de manera continua para indicar a los alumnos sobre qué puntos, conceptos o ideas deben centrar sus procesos de atención, codificación y aprendizaje, las estrategias que pueden incluirse son: discutir preguntas planteadas por el profesor sobre lecturas

51 Díaz Barriga, Frida. *op., cit.* p. 141.

52 *Ibidem.* p. 144.

dejadas de manera previa a los alumnos y discutidas en equipos de trabajo en un primer momento, y en un segundo en plenaria de todo el grupo.

Las estrategias para organizar la información que se ha de aprender, implican el dar un mayor contexto organizativo a la información y mejorar la organización de la información que se ha de aprender e intensificando el aprendizaje significativo de los alumnos: Podemos incluir –señala Frida Díaz Barriga- en ellas a las de representación, nueva información visoespacial, como mapas, o redes semánticas, y a las de representación lingüística, como resúmenes o cuadros sinópticos⁵³. Las estrategias para promover el enlace entre los conocimientos previos y lo que se ha de aprender, se utilizan para crear o potenciar enlaces adecuados entre los conocimientos previos y la información nueva que ha de aprenderse a este proceso de integración, entre lo “previo” y lo “nuevo” se le denomina: construcción de “conexiones externas”⁵⁴. Las distintas estrategias de enseñanza que se vienen señalando son compatibles y es posible hacer un uso heterogéneo, según el profesor lo requiera en su práctica docente.

Retomamos los tipos de estrategias de enseñanza, características y recomendaciones para su uso:

1. **Objetivos:** conoce la finalidad y alcance del material y cómo manejarlo. El alumno sabe qué se espera de él al terminar de revisar el material. Ayuda a contextualizar sus aprendizajes y a darles sentido.
2. **Ilustraciones:** facilita la codificación visual de la información.
3. **Preguntas intercaladas:** permite practicar y consolidar lo que ha aprendido. Resuelve sus dudas. Se autoevalúa gradualmente.
4. **Pistas tipográficas:** mantiene su atención e interés. Detecta información principal. Realiza codificación selectiva.
5. **Resúmenes:** facilita el recuerdo y la comprensión de la información relevante del contenido que se ha de aprender.
6. **Organizadores previos:** hace más accesible y familiar el contenido. Elabora una visión global y contextual.

53 *Ibíd.* p. 145.

54 *Ibíd.* p. 146.

7. Analogías: comprende información abstracta. Traslada lo aprendido a otros ámbitos.
8. Mapas conceptuales con los que realiza una codificación visual y semántica de conceptos, proposiciones y redes semánticas, explicaciones. Contextualiza las relaciones entre conceptos y proposiciones.
9. Estructuras textuales: facilita el recuerdo y la comprensión de lo más importante de un texto.

5.3.1.2.- Estrategias de aprendizaje.

Nisbet y Shucksmith señalan que las estrategias de aprendizaje son secuencias integradas de procedimientos o actividades, que se eligen con el propósito de facilitar la adquisición, el almacenamiento y/o la utilización de información o conocimientos⁵⁵. Estas actividades o procedimientos que forman parte de las estrategias suelen recibir el nombre de técnicas o hábitos de estudio, y contendrían el amplio abanico de destrezas específicas que suelen recibir los alumnos en los cursos de técnicas de estudio (como tomar notas, subrayar, elaborar resúmenes, hacer esquemas, pero también observar y registrar resultados de pruebas o experimentos, hacer búsquedas bibliográficas, fichas, entre otras.). Si bien el uso de una estrategia requiere el dominio de las técnicas que la componen, una estrategia de aprendizaje no puede reducirse simplemente a una serie de técnicas. Requiere además un cierto grado de metaconocimiento, el cual es necesario para que el alumno sea capaz de hacer un uso estratégico de sus habilidades, en relación sobre todo con dos tareas esenciales: la selección y planificación de las actividades de aprendizaje más eficaces en cada caso, y la evaluación del éxito o fracaso obtenido tras la aplicación de la estrategia.

Monereo sintetiza las características de las estrategias de aprendizaje al definir las como procesos de toma de decisiones, en los cuales el estudiante elige y recupera los conocimientos que necesita para complementar una determinada demanda u objetivo⁵⁶. Un alumno emplea una estrategia cuando es capaz de ajustar su comportamiento -lo que

⁵⁵ Nisbet, J. y Shucksmith, J. *Estrategias de aprendizaje*. Madrid, Santillana, 1997, p. 47.

⁵⁶ Monereo, C. & Castelló, M. *Las Estrategias de Aprendizaje. Cómo incorporarlas a la práctica educativa*. Barcelona, Edebé, 1997, p. 37.

piensa y hace- a las exigencias de una actividad encomendada por el profesor y en las circunstancias en las que esa tarea se produce.

Esta concepción de las estrategias cognitivas de aprendizaje –como un proceso de toma de decisiones por medio del cual el alumno, ante una determinada tarea u objetivo planea su actuación, la organiza, selecciona los procedimientos de aprendizaje idóneos, se auto monitorea, evalúa y cambia su ejecución, típico del aprendizaje estratégico-, enfoca y resalta como centro de tal aprendizaje estratégico a la autorregulación: lo que implica formar en los procedimientos a los alumnos con el fin de que elijan los mejores de ellos, en función de la demanda de la tarea de aprendizaje y de sus propias características personales o el desarrollo de las habilidades que le permiten al alumno tomar decisiones adecuadas durante la planeación de su actuación, durante su ejecución y evaluación⁵⁷.

El fin de cualquier estrategia de aprendizaje es que el alumno se haga consciente de la forma de seleccionar, adquirir, organizar e integrar nuevos conocimientos e incluso lograr la transformación afectiva y motivacional del alumno, para que este consiga mayores logros, ya sea para aprender, recordar o solucionar problemas⁵⁸.

El conocimiento estratégico está influido por los procesos cognitivos básicos (atención y percepción) y por el conocimiento previo, ya que si el aprendiz cuenta con una base extensa y organizada de conocimientos específicos estará mejor equipado de estrategias cognitivas.

Algunos autores han planteado la diferenciación entre estrategias generales y específicas y las estrategias generales, que Nisbet y Shucksmith han definido como metacognición. Algunas estrategias de aprendizaje son aplicables a varios dominios de aprendizaje, mientras otras son específicas de ciertas asignaturas. El aprendizaje de las estrategias depende de factores de empatía y del estado emocional del aprendiz, por lo que es importante que éste vea un sentido de utilidad y relación con su vida cotidiana, así como del contexto cultural y de la congruencia de la evaluación.

57 Quesada, Rocío. *Cómo planear la enseñanza estratégica*. México, Limusa, 2005, p. 16.

58 Díaz Barriga, Frida. *op. cit.* p. 233.

Las estrategias de aprendizaje están relacionadas con la metacognición, la cual se puede definir como un mecanismo de carácter intrapsicológico, que nos permite ser conscientes de algunos de los conocimientos que manejamos y de algunos de los [procesos](#) mentales que utilizamos para gestionar esos conocimientos, es decir, es la [conciencia](#) de la propia cognición. De hecho Monereo y Castelló las definen como "un proceso de [toma de decisiones](#), consciente e intencional, acerca de qué conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales poner en marcha para conseguir un [objetivo](#) de aprendizaje en un contexto definido por unas condiciones específicas"⁵⁹.

El hecho conocido es que los estudiantes no son conscientes de la importancia que tiene el reflexionar sobre sus propios saberes y la forma en que se producen, no sólo los conocimientos, sino también [el aprendizaje](#). La metacognición es el término que se usa para distinguir la capacidad de conocer el propio conocimiento, en pensar cómo es que hemos abordado una tarea y la hemos resuelto. El término metacognición se le atribuye a Flavell, y la define como el conocimiento de uno mismo, concerniente a los propios procesos y productos cognitivos y a todo lo relacionado con ellos, las propiedades de información o datos para el aprendizaje⁶⁰. Para, -Nisbet y Shucksmith- metacognición significa el empleo inteligente de la cognición en el sentido de uso deliberado de una habilidad o estrategia cognitiva con vistas a un fin concreto, como memorizar una lista complicada⁶¹.

La metacognición es el conocimiento y regulación de nuestra cognición y de nuestros procesos mentales, es un conocimiento autoreflexivo. Es el conocimiento que tenemos de todas las [operaciones](#) mentales; es decir, en qué consisten, cómo se realizan, cuándo hay que usar una u otra, qué factores ayudan o interfieren en su operatividad, entre otros⁶².

59 Monereo, C. & Castelló, M. *Op. cit.*, p. 54.

60 Nisbet, J. & Shucksmith, J. *Estrategias de aprendizaje*. Madrid, Santillana, 1987, p. 23.

61 *Ibidem*. p. 54.

62 Pozo, J. I. "Estrategias de aprendizaje". En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (editores.). *Desarrollo psicológico y educación II. Psicología educativa*. Madrid, Alianza, 1990.

La clasificación consensuada y exhaustiva de las estrategias de aprendizaje es una tarea difícil, ya que los diferentes autores adoptan una diversidad de enfoques. Las estrategias de aprendizaje pueden catalogarse en función de si son generales o específicas, a que campo de conocimiento se destinan, su finalidad y el tipo de aprendizaje que favorece ya sea por asociación o de reestructuración. Frida Díaz Barriga propone dos clasificaciones: en una de ellas se analizan las estrategias según el tipo de proceso cognitivo y finalidad perseguidos; en la otra se agrupan las estrategias según su efectividad para determinados materiales de aprendizaje⁶³.

a) Las estrategias de recirculación son las estrategias de repaso simple y complejo, de hecho puede decirse que son (en especial el repaso simple) las estrategias básicas para el logro de aprendizajes repetitivos o memorísticos⁶⁴.

b) Las estrategias de elaboración suponen básicamente integrar y relacionar la nueva información que ha de aprenderse con los conocimientos previos pertinentes⁶⁵. Pueden ser básicamente de dos tipos: simple y compleja; la distinción entre ambas radica en el nivel de profundidad con que se establezca la integración. Es evidente que estas estrategias permiten un tratamiento y una codificación más sofisticada de la información que se ha de aprender, porque atienden de manera básica a su significado y no a sus aspectos superficiales.

c) Las estrategias de organización de la información, permiten hacer una reorganización constructiva de la información que ha de aprenderse. Mediante el uso de dichas estrategias es posible organizar, agrupar o clasificar la información, con la intención de lograr una representación correcta de ésta, explotando ya sea las relaciones posibles entre sus distintas partes y/o las relaciones entre la información que se ha de aprender y las formas de organización esquemática internalizadas por el alumno⁶⁶.

63 Díaz Barriga, Frida, *op. cit.* pp. 233 – 243.

64 Alonso, J. *Motivación y aprendizaje en el aula*. Madrid, Santillana, 1991, p. 35.

65 Elosua M. R. y García, E. *Estrategias para aprender y enseñar a pensar*. Madrid, IEPS-Nacera, 1993, p. 23.

66 Monereo, Carlos. "Las estrategias de aprendizaje en la educación formal. Enseñar a pensar y sobre el pensar". *Infancia y aprendizaje*. 1996, nº 50. pp. 3 – 25.

Las estrategias de elaboración como en las de organización, tienen como propósito, no reproducir la información aprendida, sino construir significados para descubrir sentido en la información, lo que se entiende como ir más allá de los simples datos y hechos, con la organización y elaboración del contenido. Esto implica que el alumno obtenga mayor retención y mayor implicación cognitiva y afectiva.

Es necesario señalar, que estas estrategias pueden aplicarse sólo si el material proporcionado al estudiante tiene un mínimo de significatividad lógica y psicológica, y una clasificación de las estrategias, con base en el tipo de información sobre la naturaleza de la misma que se ha de aprender y que puede ser de mucha utilidad para el docente que pretenda inducirlas en sus alumnos.

Alonso hace una propuesta donde se clasifican los tipos de estrategias en función de la naturaleza de información que han de aprender los alumnos⁶⁷. Según el tipo de información de los contenidos, ya sean factuales o conceptuales, las estrategias son clasificadas teniendo como resultado una mayor efectividad.

Para la información factual pueden utilizarse varios tipos de estrategias, tales como fechas, datos históricos o tablas de conceptos. Es importante reconocer que el aprendizaje simple de datos, no debe ser el objetivo principal de cualquier acto educativo, aunque es de cualquier modo significativo, ya que constituye un elemento presente en todo el material curricular de cualquier materia y más en historia, por lo que el conocimiento factual resulta imprescindible para el aprendizaje posterior de información conceptual de mayor complejidad.

Para el caso del aprendizaje de información conceptual, algunas estrategias tienen gran efectividad cuando son empleadas de forma correcta. Evidentemente, el aprendizaje de conceptos, proposiciones o explicaciones requiere un tratamiento de la información más sofisticado y profundo que el aprendizaje de información factual.

⁶⁷ Alonso. *op. cit.* p. 45.

6. EL PROGRAMA INDICATIVO DE LA ASIGNATURA DE HISTORIA DE MÉXICO: ANÁLISIS Y COMENTARIOS.

6.1.- El plan de estudios del CCH y su contexto histórico: el programa indicativo y la asignatura de Historia de México.

En los años 70s se da un mayor acceso y demanda a la educación en México originando la expansión del nivel medio superior y superior. La educación se convierte en una de las vías privilegiadas de movilidad social en nuestro país, por lo que la presión de las clases emergentes obligó a la multiplicación de instituciones educativas. La expansión del nivel medio superior repercutió en la expansión del nivel superior.

En la Universidad Nacional Autónoma de México se desarrolla una reforma educativa impulsada por el doctor Pablo González Casanova, con el propósito de democratizar la educación de manera que más alumnos tuvieran acceso a ella, es dentro de este contexto que surge el proyecto del CCH el 26 de enero de 1971 cuando el Consejo Universitario aprobó su creación¹.

Su proyecto educativo puntualiza la formación de estudiantes que participen en su propio proyecto de aprendizaje, la renovación de la vida académica, expresada en el Plan de estudios cuya función principal es dar coherencia y sentido a toda la actividad académica.

El plan institucional del CCH de 1996, parte de un marco conceptual que implica la implementación de estrategias de enseñanza-aprendizaje, que requieren de una planeación didáctica, es decir, de un diseño que tome en cuenta el programa de estudios institucional, que sea lo suficientemente explícito como para que el profesor sepa lo que debe de enseñar (contenidos básicos) y para qué (objetivos generales), así como los principales autores en que se deben apoyar (la bibliografía); pero al mismo tiempo lo suficientemente general como para permitir que cada profesor, con base en esos lineamientos, pueda elaborar su propio plan de trabajo o programa operativo². El plan es un procedimiento y un medio cuyo objetivo es conseguir alguna meta y que se realiza a través de diferentes subprocesos, de manera más o menos consciente y sistemática,

1 W W W. CCH. UNAM. MX/MISION.

2 Zarzar, Carlos. *Habilidades básicas para la docencia*. México, Ed Patria. p.27.

como son el diagnóstico inicial, la organización logocéntrica de los contenidos que supone la estructuración del currículo de enseñanza, concreción de objetivos, organización didáctica de los contenidos, organización de las condiciones y designación y organización de las estrategias: se especifican las estrategias o procedimientos que se van a utilizar para obtener los objetivos de comprensión, etcétera.

Desde esta perspectiva es menester ubicar al programa en la institución del CCH, en general, y en lo particular el de la materia de Historia de México I, que tiene como función principal dar consistencia y sentido a toda actividad académica, a la cual sirve de núcleo de referencia, constituyéndose en un marco obligado de un proyecto coherente y compartido; por ello, la adopción de programas institucionales es un medio indispensable para asegurar la vigencia real y práctica que lo concreta y, a través de estos, la institución misma que los encarna.

6.2.- Plan de Estudios actualizado.

En 1996 se presenta el Plan de Estudios Actualizado³ (PEA) que conserva elementos esenciales del plan de estudios de 1971, como un bachillerato caracterizado como propedéutico, general y único; que parte de una cultura básica; reconoce al alumno como sujeto de la cultura y de su propia educación; la orientación pedagógica de los educandos hacia el aprender a aprender; un bachillerato como espacio de crecimiento en la libertad y en la responsabilidad; papel del profesor como propiciador del aprendizaje; plan de estudios estructurado a partir de la agrupación de las materias en áreas y semestres.

Dentro de los cambios que se producen en el Plan de Estudios, es importante destacar:

1. El incremento en el número de horas de trabajo de un grupo escolar, con el fin de responder a las necesidades comprobadas de apoyo de los alumnos, para lograr una progresiva autonomía en sus aprendizajes.

3 Colegio de Ciencias y Humanidades, *Plan de Estudios Actualizado*, México, CCH, 1996, cuadernillo núm. 70.

2. El establecimiento de sesiones de dos horas en todas las asignaturas para facilitar el trabajo en taller, el desarrollo de habilidades y la participación de los alumnos.
3. La actualización, selección y reorganización de los contenidos-propósitos, objetivos específicos y la temática de los programas de todas las asignaturas y renovación de sus enfoques disciplinarios y didácticos.
4. La modificación, actualización y reorganización de las asignaciones de contenidos de los programas de las materias de los cuatro primeros semestres de todas las áreas.
5. La ampliación en un semestre del tiempo asignado a Física, Química y Biología de los primeros cuatro semestres del área de ciencias experimentales.
6. La búsqueda del logro de los propósitos educativos de la materia denominada “Método científico experimental, física, química y biología”, como una asignatura separada sino en relación con los contenidos de las asignaturas de química, física y biología de todos los semestres.
7. El aumento de un semestre a Historia Universal Moderna y Contemporánea, ampliando en una hora semanal más de asignatura del área de los primeros cuatro semestres, transfiriendo Teoría de la Historia a 5° y 6° semestres como optativa.
8. La inclusión en el plan de estudios de la materia de lengua extranjera- cuyo aprendizaje había sido un requisito- y asignación a cuatro semestres de cuatro horas semanales con los créditos correspondientes.
9. La introducción en el plan de estudios de la materia Taller de Cómputo, en un curso semestral de cuatro horas semanales.
10. El establecimiento de cuatro horas como mínimo por semana en la frecuencia de todas las asignaturas de 5° y 6° semestre.
11. La inclusión en esos semestres de la nueva materia optativa de Antropología.
12. La adecuación de los criterios para la selección de materias de 5° y 6° semestres, propuestas de esquema preferencial según la afinidad de las materias con las presuntas carreras profesionales de destino, sin abandonar el carácter general del plan de estudios.

En general el nuevo plan es una actualización del anterior, ya que conserva en esencia lo que se refiere al modelo educativo del colegio, entendiendo por este los lineamientos teóricos que ofrece la institución a los escolares para que los comprendan, copien o imiten, así el modelo educativo del colegio se integra por las capacidades de aprender a aprender, aprender a hacer, aprender a ser. Esto es, que en el proceso de enseñanza-aprendizaje se hace énfasis más en el aprendizaje que en la enseñanza, fomentando la iniciativa y potencial de investigación y análisis de los alumnos, sin embargo hay que recordar que una cosa es la currícula formal y otra la currícula oculta, o lo que se dice y lo que verdaderamente se hace. Considerando:

a) La noción de cultura básica:

El plan de estudios parte de la noción de una cultura básica, reconoce al alumno como sujeto de la cultura y de su propia educación. La noción de cultura básica se entiende como el conjunto de principios y elementos productores de saber y hacer, que permiten adquirir mayores y mejores conocimientos y prácticas. La cultura básica no se refiere sólo al aprendizaje de datos y conceptos, sino a la adquisición de bases metodológicas para acceder y aplicar esos conocimientos, y está integrada por las capacidades de:

- Aprender a conocer; acceso a la información y su organización: lectura de libros y producción de textos.
- Aprender a hacer; la puesta en práctica de los conocimientos: la experimentación en los laboratorios, la investigación y producción de textos en la clase-taller.
- Aprender a ser; la adquisición y ejercicio de los valores culturales: respeto, tolerancia, solidaridad etcétera. lo que se sintetiza en:
- Aprender a aprender; capacidad de seguir aprendiendo, y asumirse como sujeto de su cultura y educación.

b) La organización académica por áreas:

El contenido está organizado y distribuido en las diferentes materias que articulan las cuatro áreas:

1. Ciencias experimentales.
2. Talleres de Lenguaje y Comunicación.
3. Histórico-social.
4. Matemáticas.

Las áreas son campos de conocimiento que fomentan una visión humanista de las ciencias y la naturaleza, y una visión científica de los problemas del hombre y la sociedad, estos campos de conocimiento definen la estructura curricular del Colegio.

c) El alumno como actor de su formación:

El CCH persigue que sus estudiantes, al egresar, respondan al perfil determinado por su Plan de estudios, que sean sujetos y actores de su propia formación y de la cultura de su medio, capaces de obtener, jerarquizar información, utilizando instrumentos y tecnologías actuales y resolver problemas nuevos.

Además, que esta formación desarrolle en los estudiantes personas dotadas de valores y actitudes éticas, sólidas, con intereses variados en las manifestaciones artísticas, humanísticas y científicas.

El Colegio concibe como el centro de todas las actividades al alumno, su aprendizaje y su formación, para lo cual ha diseñado políticas, programas y proyectos orientados a ese fin. Los rasgos principales del planteamiento son:

- La concepción del alumno como sujeto de su proceso educativo.
- La necesidad de orientar las actividades en el aula para desarrollar la capacidad de aprender a aprender.
- Importancia del trabajo en el aula como curso-taller, donde la actividad del alumno signifique el manejo de fuentes, la producción de textos, la experimentación y la investigación de campo.
- Fomento del trabajo en grupo escolar, para desarrollar una mejor producción, ejercicios y actividades.
- La construcción conjunta (todas las áreas), de un perfil de egreso, donde los alumnos valoren la autoformación y la autonomía progresiva.

d) El profesor como orientador en el aprendizaje:

El ámbito de la libertad de cátedra se extiende a la actividad docente de cada profesor, y no se limita a la sola Universidad como institución. En este espacio el programa

institucional es un marco dentro del cual corresponde a cada profesor, en cada curso, aportar sus ideas, experiencias y valores⁴.

El modelo de docencia del CCH, se basa en las habilidades del profesor de saber planear, instrumentar y evaluar las clases, también debe ser capaz de orientar la adquisición de conocimientos de calidad, adaptar materiales didácticos, y realimentar el aprendizaje. Debe ser una persona reflexiva sobre su práctica docente y saber trabajar en grupos para compartir e intercambiar experiencias. Los rasgos principales del profesor son:

- a) Ser un guía y facilitador de los aprendizajes, considerando las necesidades e intereses de los alumnos.
- b) Propiciar el desarrollo de habilidades intelectuales.
- c) Atender el enfoque disciplinario de la materia y del área, desde una posición crítica y reflexiva.
- d) A partir del programa indicativo o institucional elaborar el operativo como punto de partida para la planeación de sus clases.
- e) Es responsable de la instrumentación didáctica y evaluación de su asignatura.
- f) Pone en práctica lo que pide a sus alumnos que hagan.
- g) Considera al trabajo colegiado como autoridad académica para realizar ajustes curriculares.
- h) Tiene la capacidad para elaborar y validar el programa operativo de su asignatura.

Lo que hace viable estos principios, es la Autonomía Universitaria, que favorece proponer objetivos en la formación profesional, investigar acerca de problemas, organizar los estudios y asignar los recursos que no necesariamente coinciden con otros propósitos específicos de la sociedad o del sistema político circundantes⁵. Estos principios del CCH, le han dado originalidad, creatividad y sustento, colocando al Colegio en la vanguardia del bachillerato nacional, lo que refuerza con la creación de la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior (MADEMS), que como programa de profesionalización de la educación, forma al profesor desde la perspectiva socio-ética, educativa, socio pedagógica, didáctico y disciplinaria en un sentido

4 www.cch.unam.mx/progrop. 5 de junio de 2006.

5 Programas institucionales y operativos. Colegio de Ciencias y humanidades. Cuadernillo Núm. 30, 7 de noviembre 1994.

epistemológico, teórico-metodológico y técnico. Es necesario afrontar el reto educativo en tres de sus vertientes: Humanista (transformando las aulas en espacios sociales para la comprensión de la condición humana y el mejoramiento educativo enseñado con vocación humanista); Formativa (reconstruyendo la comunicación humana con los alumnos para su formación, apoyándose en los medios disponibles para lograr aprendizajes significativos); y Cultural (asumiendo la complejidad del conocimiento para recrearlo en el aula y alcanzar los aprendizajes necesarios partiendo de lo ideológico, histórico y filosófico) ⁶.

6.3.- Concepción de la materia.

Sin desconocer que existen diferentes formas de interpretación histórica, los programas de Historia de México I y II se organizan a partir de una concepción integral, donde las categorías de totalidad y proceso son fundamentales en el conocimiento del devenir histórico y de la realidad social, la cual está constituida por múltiples fenómenos relacionados y en permanente cambio, que requieren, por lo mismo, de una interpretación y explicación con este enfoque.

El programa institucional de la materia de Historia de México I, presentado en el año 2003, resultado de una revisión “ajuste”, del Plan de Estudios Actualizados PEA de 1996. En la presentación del programa, se menciona el propósito general y los propósitos particulares de la materia, establecen una relación entre el qué (contenidos), el cómo (estrategia) y el para qué enseñar Historia. Explica como se conciben los aprendizajes, las estrategias y la temática de la materia.

El programa está dividido en cinco unidades temáticas con tiempos didácticos establecidos, a saber:

1. Introducción metodológica. (10 hrs.)
2. México prehispánico. (12 hrs.)
3. Conquista y Colonia, 1521-1810. (16hrs.)

⁶ Carreón Ramírez, Luis. “La reforma de la docencia, prioridad en la UNAM”. En *Historia Agenda*, año II/núm 7/ julio-agosto 2004.

4. Independencia y origen del Estado Nación Mexicano. (12hrs).
5. Reforma y consolidación del Porfiriato, 1854-1900 (12hrs).

En cada unidad, se establece el propósito y los aprendizajes redactados como objetivos, las estrategias de enseñanza-aprendizaje, y la temática. La unidad seleccionada para la realización de la Práctica docente fue la unidad IV del programa de Historia de México I: Independencia y origen del estado-nación mexicano 1810-1854, la unidad dentro de sus contenidos incluye la Independencia de México y el proceso de formación y consolidación del Estado-nacional mexicano. En el caso de la independencia permite retomar las experiencias previas de los estudiantes en el ámbito escolar y en los niveles precedentes desde un pre-texto de la historia enseñada, en donde se sitúa, en el imaginario los orígenes de la nación y toda una simbología de héroes y símbolos: Jacques Gabayet señala citando lo escrito por Octavio Paz, que la visión liberal y triunfante en el siglo XIX, la nación mexicana surge con el Estado Azteca o aún antes; pierde su independencia en la conquista y la recupera en 1810 con la independencia. En lo referente a la formación del Estado-nacional es el momento que mejor puede señalar a los alumnos el como y por qué de este proceso, para hacer analogías con el presente, comprendiendo que la identidad nacional es un proceso de cambios y permanencias. Considero que cuando se elaboró la carta descriptiva del programa de Historia México I y II, es en esta unidad, donde se especificó como uno de los contenidos, el de la construcción de la identidad nacional.

6.4.- El programa indicativo de la asignatura de Historia de México.

El programa de la materia de Historia de México de acuerdo con el Plan de Estudios Actualizado, aprobado por el Consejo Técnico en 1996 y ajustado y revisado en 2003, se presenta con una estructura diferente de la tradicional, con la intención de colocar en un nivel de similar importancia aprendizajes, estrategias y contenidos, ya que los enfoques más recientes en materia de formación educativa destacan, además del aprendizaje de contenidos disciplinarios, la necesidad de que el alumno adquiera habilidades y valores que le proporcionen una mentalidad capaz de introducirse en los conocimientos y solución de problemas de su entorno de vida.

6.4.1.- El propósito.

Los propósitos de la materia son el conocimiento del origen y desarrollo de México, enmarcado en el proceso de génesis y transformación del capitalismo y abarca desde el año 2 500 a.C. hasta el año 2 000 de nuestra era. La materia se imparte en discursos: Historia de México I, que tiene una temporalidad acotada de 2 500 a.C. hasta el año 1900 d.C., e Historia de México II, que va de 1 900 hasta nuestros días.

6.4.2.- Aprendizajes.

Los programas parten de la intención de que el alumno se reconozca como un ser histórico; cuando se propone entender el presente como resultado de un proceso histórico-social, requiere de métodos de investigación y técnicas de aprendizaje. El alumno aprenderá a preguntarle a la historia lo que desea saber, utilizando determinados recursos e instrumentos; atravesará por las etapas de describir, explicar y analizar en forma crítica.

Cuando el alumno aprende despliega una actividad mental que consiste en construir significados, representaciones o modelos mentales de los contenidos a aprender, para lo cual resultan sustantivos los conocimientos previos que posee al momento de iniciar el aprendizaje. Construir significados implica modificar los esquemas de conocimiento iniciales, introduciendo nuevos elementos y estableciendo nuevas relaciones.

El aprendizaje implica que:

- 1.- El alumno es el responsable último de su propio proceso de aprendizaje. Es él quien construye el conocimiento y nadie puede sustituirlo en esa tarea. Lo que es capaz de aprender depende tanto de su nivel de competencia cognoscitiva general, como de los conocimientos que ha conseguido construir en su experiencia previa.
- 2.- La actividad mental constructivista del alumno se aplica a contenidos reales que ya posee un grado considerable de elaboración, resultado de un proceso de construcción social.
- 3.- La función del profesor se orienta a crear condiciones para que el alumno despliegue una actividad mental constructiva, rica y diversa, llevándolos a que la construcción se acerque de forma progresiva a lo que significan y representan los contenidos como

saberes culturales. Su principal función es engarzar los procesos de construcción del alumno, con el saber colectivo culturalmente organizado. Para ello, juega un papel de suma importancia el conocimiento de los procedimientos o estrategias implicados en el saber aprender⁷.

6.4.3.- Estrategias.

Se entienden como el proceso mediante el cual se abren caminos al conocimiento con formulación de hipótesis, elaboraciones deductivas y establecimiento de relaciones causales entre acontecimientos nacionales e internacionales. Construir estrategias es adentrarse, en forma individual o grupal, en los procesos históricos y, finalmente, plasmarlos en actividades diversas que expresen en forma ilustrativa y lúdica el conocimiento. La finalidad de la enseñanza estratégica es además de estimular el aprendizaje significativo de los contenidos, el desarrollo de habilidades de pensamiento que los conviertan en aprendices autosuficientes⁸.

6.4.4.- Los contenidos o temática.

Está expuesto el tema general, sin especificaciones detalladas, porque es el profesor quien, al hacer uso de la libertad de cátedra y en consideración de los tiempos didácticos, definirá los puntos concretos a tratar. Se pretende que el ejercicio de la práctica docente en la enseñanza de la historia, sea presentado a los estudiantes como un proceso y con una concepción de totalidad, de tal forma que los alumnos logren construir visiones generales de la historia nacional y no se queden en un acercamiento temático y fragmentario de la misma. De esta manera, los propósitos nos permiten establecer una relación coherente entre el qué, el cómo y para qué de cada una de las unidades.

7 Quesada, Rocío. *op. cit.* p. 14.

8 *Ibíd.* p. 15.

6.5.- La unidad IV del programa indicativo de Historia de México I.

6.5.1.- El propósito de la unidad.

El alumno explicará el surgimiento de México como nación independiente, a partir del reconocimiento de la incidencia de la crisis del sistema colonial en el proceso de Independencia, así como los distintos proyectos de nación y los intereses de las potencias capitalistas, para valorar el sentido de la identidad nacional. Asignándosele un total de seis sesiones de 12 horas.

6.5.2.- Los objetivos de la unidad.

1. Conocer las caracterizaciones que tienen los alumnos de la identidad nacional antes y después del curso de Historia de México.
2. Explicar cómo es que los alumnos reflexionan su identidad de carácter nacional, en la materia de Historia de México.
3. Implementar y Proponer estrategias didácticas que permitan plantear la problemática de la identidad nacional a través de los contenidos de la materia de Historia de México, para generar la reflexión en la manera que los alumnos codifican y mantienen la imagen de sí mismos y de la sociedad.
4. Comprender los efectos que tienen las estrategias de aprendizaje utilizadas en la asignatura de Historia de México, con respecto a la adscripción del alumno a la identidad nacional.

Así al revisar la carta descriptiva de la unidad del programa indicativo, encuentro que los contenidos ubican la problemática a tratar, en lo referente a aprendizajes y contenidos, que son los más pertinentes a los objetivos.

6.5.3.- Los aprendizajes de la unidad.

1. Caracterizan la Revolución de Independencia como la confrontación de intereses de diversos proyectos y grupos sociales, que seguirán presentes en los conflictos político-militares generados en torno a la construcción del Estado-nación mexicano.

2. Reconstruyen el desarrollo de México como nación independiente, en el contexto de los intereses capitalistas y de dominación de las potencias extranjeras.
3. Reflexionan sobre la problemática de la identidad nacional y de los elementos que la constituyen.

6.5.4.- Los contenidos de la unidad.

1. El proceso de independencia.
2. Proyectos políticos, actores y conflictos en la conformación del Estado-Nación 1821–1854.
3. Situación económica del país y los intentos de reconstrucción.
4. México ante los intereses extranjeros (inversiones, deuda, intervenciones militares).
5. La construcción de la identidad nacional.

7. EL PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y LOS PROPÓSITOS OPERATIVOS DE LA UNIDAD IV DE HISTORIA DE MÉXICO I: EL PLAN DE CLASES DE LA PRÁCTICA DOCENTE.

7.1.- El planteamiento del problema y los propósitos de la unidad.

El problema es cómo enseñar a reflexionar acerca de la identidad nacional como uno de los ejes en la asignatura de Historia de México, en el contexto actual del bachillerato, a partir de una propuesta de estrategias de enseñanza-aprendizaje. Por tanto, es en la clase de Historia de México I, y a través de la aplicación de un conjunto de estrategias de enseñanza-aprendizaje, en una unidad operativa, en función del programa indicativo¹, de la materia de Historia de México, que se implementan para su aprendizaje por los alumnos de un grupo académico del CCH plantel Sur, incluyendo los diferentes contenidos asociados con su identidad en relación con lo nacional mexicano.

Entendiendo la identidad mexicana como una historia, un proceso y una realidad en continuo cambio, más que algo dado de antemano, o una cosa que se pueda tener, perder o recobrar. Así conviene adelantar que la premisa inicial adoptada, es que la identidad nacional mexicana no es algo que ya esté dado como realidad cristalizada y acabada, sino que, como realidad compleja, sólo es pensable como sucediendo en un proceso de construcción y reconstrucción permanente, que integra espacio y temporalidades plasmadas en proyectos múltiples, contradictorios y en permanente confrontación, negociación, consenso, fragmentación y recomposición.

La propuesta consiste en analizar a través de la aplicación de algunas estrategias didácticas, cómo se puede conseguir la reflexión por parte de los alumnos sobre la identidad de lo nacional en la materia de Historia de México I, cuyos propósitos son, que el alumno conozca y analice los principales procesos de la Historia de México, destacando el origen y desarrollo de la sociedad y del estado de nuestro país. Las características de la asignatura: un contenido menos diáfano, más cargado de valoraciones y subjetividades, que se presenta entre dos escenarios didácticos, (los

¹ Es a partir de los aprendizajes, estrategias y contenidos del programa indicativo que se desarrolla un curso, sin embargo en el CCH el profesor adapta y modifica el programa indicativo, realizando cambios y adecuándolo, llevando a cabo, sobre éste, un segundo programa operativo el cual responde a la libertad de cátedra.

significados nacionalistas y la invitación rigurosa a la historiografía, entre el corazón y la conciencia), resultan propicios para este análisis e implican un fuerte contenido actitudinal y valorativo.

A partir del programa de Historia de México I, se eligió la unidad IV Independencia y origen del Estado-Nación Mexicano 1810-1854, cuyo objetivo es que: al finalizar la unidad el alumno explicará el surgimiento de México como nación Independiente, a partir de identificar la incidencia de la crisis del sistema colonial en el proceso de Independencia, así como los distintos proyectos de nación y los intereses de las potencias capitalistas, para valorar el sentido de la identidad nacional. En este contexto, se definen los objetivos correlacionados con la identidad nacional mexicana, de tal manera que, la unidad permite abordar el objetivo planteado en el protocolo de investigación que es:

Realizar una propuesta de enseñanza-aprendizaje sobre la identidad nacional, en la asignatura de Historia de México en el nivel de educación media superior, a partir de la implementación de estrategias didácticas diseñadas para tal fin, que sirvan de propuesta a cualquier profesor de Historia de México, como una posible forma de enseñar a reflexionar “la identidad nacional” a sus alumnos; considerando que el proceso de enseñanza-aprendizaje es complejo, y en donde interactúan tanto el alumno como el profesor.

7.2.- Datos generales del grupo donde se implementó la práctica:

Asignatura: Historia de México I.

Semestre: tercer semestre.

Categoría de la asignatura: obligatoria.

Carácter de la asignatura: teórica.

Número de horas semana: 4

Número de horas por clase: 2.

Tema de la práctica docente: Unidad IV, independencia y origen del estado-nación mexicano 1810-1854.

Número de horas de la práctica docente: 12 (6 sesiones).

Grupo 301.

7.3.- Pertinencia de la estructura y secuencia de los contenidos temáticos y de las estrategias didácticas empleadas en las presentaciones.

Por una parte, se pretende que los alumnos relacionen los procesos históricos de la Independencia de México hasta la República restaurada con una serie de contenidos teóricos que les aporten elementos para comprender la identidad nacional y los conceptos asociados a ésta como: nación, nacionalismo, patriotismo, identidad colectiva, cultura, para concebir el proceso de formación de México como nación, con un Estado-nacional asociado con un territorio definido, una lengua común, una población homogénea y un pasado común². Por otra parte, se pretende que los alumnos sean capaces de relacionar también, los contenidos de la historia factual y lo conceptual con situaciones de su vida cotidiana. Así como una reflexión sobre sus pertenencias, distintivas e identificación de lo mexicano, herencias en las que la historia enseñada, a lo largo de la historia académica del alumno, juega un papel sobresaliente y que no deja de contener en su base un conocimiento de la historia como disciplina o narrativa producida desde un contexto académico e historiográfico.

Al explicar el surgimiento de México como nación, hay que comprender como el país se encontraba con una gran heterogeneidad, multicultural y multiétnica, y es desde la construcción de un Estado nacional que en un doloroso y lento proceso, en el que el país pierde la mitad del territorio y ante las continuas agresiones de los norteamericanos y europeos, se forma una nación en la que no sólo participan los grandes héroes, sino también el pueblo y la expresiones artísticas, ya sea de la elite ilustrada o de las clases populares. Manifestaciones que darán por fruto el mestizaje cultural que es el ethos de lo mexicano.

² Vázquez, Josefina Zoraida. *op. cit.* p. 9.

Por ello considero que los aprendizajes y los contenidos temáticos de la unidad IV en el programa indicativo, deben ser retomados y enriquecidos, ya que el tema implica fuertes contenidos actitudinales por la carga de significados que involucran a los alumnos y su interpelación para adquirir o no, una actitud ante la sociedad mexicana y su destino.

Los contenidos en el capítulo anterior requieren ser modificados para que la unidad tenga un referente que permita la reflexión del alumno, acerca de la problemática del contenido, a partir del “presente” y retomando los elementos de la unidad del programa indicativo.

Los objetivos de aprendizaje para el alumno:

1. El alumno reflexionará sobre la concepción previa que ha elaborado a través de su vida respecto a la identidad nacional mexicana.
2. El alumno comprenderá cómo la identidad nacional es un proceso histórico.
3. El alumno identificará los conceptos asociados a la identidad nacional como nación, Estado-nación, etnia, nacionalismo y patriotismo.
4. El alumno explicará el establecimiento de un estado nacional mexicano, como marco de referencia para ubicar la historicidad del proceso de formación de éste.
5. El alumno explicará las conflictivas relaciones que se establecen entre los distintos grupos étnicos y sociales en México, antes y después de la independencia.
6. El alumno ubicará el espacio-escenario de la nación mexicana y sus modificaciones.
7. El alumno analizará algunos acontecimientos de la construcción de la cultura nacional mexicana en el siglo XIX.
8. El alumno comparará los acontecimientos del siglo XIX con los actuales, para entender el proceso de conformación de la identidad nacional mexicana.
9. El alumno analizará el sentido de su identidad nacional y su pertenencia colectiva frente a la globalización, a partir de las ideas construidas previamente en la unidad.

Las estrategias didácticas:

Para lograr los objetivos de la unidad, las estrategias didácticas propuestas, se orientan a desarrollar en el alumno habilidades, que le permitan reflexionar sobre su proceso de aprendizaje, para poder acceder a un metaconocimiento, por lo que se fomenta la lecto-escritura, actividades que son el quehacer cotidiano del alumno para su desempeño en mi práctica docente.

Las estrategias de enseñanza y aprendizaje del plan de clases y que se han de aplicar en términos generales a lo largo de las seis sesiones, son:

1. Elaboración de cuestionarios y tablas de conceptos a partir de un conjunto de lecturas, teniendo por objetivo: en primer lugar, ser una guía de lectura que permita a los alumnos reflexionar la problemática en torno a la identidad nacional; en segundo, comprender los diferentes conceptos en torno a la temática; en tercero, ser un referente para el trabajo en equipo y sesión plenaria; y en cuarto, una forma de realizar un control del trabajo del conjunto de los alumnos.
2. Discusión en equipos y en sesión plenaria durante la clase: esta actividad permite distinguir y relacionar los conceptos con los procesos históricos que implica la identidad nacional. Las discusiones en equipo se guían por un conjunto de interrogantes señaladas por el profesor; su objetivo es centrar la actividad en los propósitos y obtener como producto del trabajo en equipo un ensayo.
3. Elaboración de ensayos de manera individual y en equipo colectiva. la elaboración de escritos breves permiten que el alumno exprese lo que piensa sobre la temática.
4. Elaboración de mapas geográficos: El objetivo consiste en explicar las transformaciones de los límites de México como nación-Estado, a partir de su comparación de un mapa de la primera mitad del país en el siglo XIX, con otro del siglo XX, lo que permite entender como se dan las transformaciones de una identidad nacional en el tiempo, y que por tanto éstas son construcción en

proceso; e ilustrar que el espacio es parte importante en la problemática de la identidad nacional.

5. Exposición en equipo: el objetivo planteado es que los alumnos compartan de manera colectiva los argumentos e ideas del conjunto de los compañeros de clase, para entender la diversidad de opiniones que se implican en un tema que llama intervenir a las emociones y los sentimientos como es el relacionado a la identidad nacional de lo mexicano.

Los conceptos indispensables para desarrollar esta unidad son: símbolo, nación, nacionalismo, estado nacional, etnia, mestizaje, identidad colectiva, identidad nacional, patriotismo, cultura, ritual y globalización.

Por tanto, la propuesta con nuestros contenidos quedó de la siguiente manera:

- La identidad nacional como un proceso. La identidad nacional, Estado-nación, etnia, mestizaje, nacionalismo, patriotismo.
- La conformación del estado nacional mexicano y los proyectos de nación formulados en el siglo XIX, como marco de referencia para ubicar la historicidad del proceso de formación de la identidad nacional y el Estado-nación mexicano.
- Construcción de la identidad nacional.
- La identidad nacional y las fiestas y rituales como elementos del proceso de construcción de la identidad nacional.
- La construcción de la identidad nacional, la globalización y la situación actual.

La propuesta intenta vincular lo que se revisó en la materia precedente del área: la Historia Universal, para que el alumno analice a partir del contexto histórico, el cómo y cuando de la construcción de la identidad nacional por lo que nuestra sociedad se encuentra inmersa cada día más en una globalización. Por tanto nos interesa reflexionar cómo se puede diseñar un plan de clases para abordar la identidad nacional, a partir de los contenidos temáticos ya sea por los “textos visibles”, en donde se inscribe el plan de clase del alumno, el cual incluye las lecturas asignadas y seleccionadas y los “textos invisibles”, que están constituidos por el encuentro cara a cara de los actores durante la clase.

Dentro del marco antes señalado, las estrategias de enseñanza-aprendizaje ocupan un lugar central, ya que en torno a ellas se perfilan los contenidos disciplinares y los objetivos de aprendizaje de los alumnos, razón de ser del trabajo didáctico. Si bien las estrategias de enseñanza-aprendizaje son inseparables y parten de un todo, pues no existe enseñanza sin aprendices, hay que distinguirlas en el momento del diseño del plan de clases, aunque aparezcan de manera conjunta como estrategias de enseñanza-aprendizaje en el plan de clases, sesión por sesión.

7.4.- La evaluación de la práctica docente.

La evaluación es una actividad compleja que constituye una tarea necesaria y esencial en la labor docente. Detrás de cada decisión sobre la tarea de evaluación que realiza el profesor se manifiesta, implícita o explícitamente, una cierta concepción del aprendizaje y por supuesto, de la enseñanza.

La evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje consiste en realizar tanto estimaciones cualitativas como cuantitativas, que involucran qué se quiere evaluar y cómo se quiere evaluar, lo que implica el uso de procedimientos; para obtener una representación del objeto de evaluación que tome en cuenta el mayor número de elementos y fuentes a evaluar, la emisión de un juicio de naturaleza esencialmente cualitativa para interpretar qué tanto han sido satisfechos los criterios de nuestro interés y la toma de decisiones que pueden tener dos funciones: la pedagógica que persigue mejorar las situaciones de aprendizaje-enseñanza y la de carácter social que es básicamente la acreditación.

La evaluación de la función pedagógica es considerada de manera diferente a la calificación, pues mientras la primera representa un juicio de valor que busca la comprensión, regulación y mejora de la situación de enseñanza; es decir, saber qué pasó con las estrategias de enseñanza-aprendizaje y cómo ocurrieron los aprendizajes de los alumnos. La segunda es una medición cuantitativa. Así para valorar algo se deben tomar en cuenta los elementos de tipo subjetivo (opiniones, sentimientos e intuiciones), mientras para calificar sólo se consideran aspectos de tipo objetivo, susceptibles de ser

observables y cuantificados; la calificación puede ser un elemento significativo para la evaluación del proceso, pero no sustituye a ésta. Evaluar representa un reto para todos los implicados porque considera además del conocimiento de la disciplina, requiere el desarrollo de estrategias, y el cumplimiento de objetivos de aprendizaje planteados, así como llevar a cabo un análisis de las causas por las que no se logra lo anterior y hacer los ajustes necesarios. La evaluación es también un proceso de aprendizaje porque interviene la reflexión, el análisis, los valores y actitudes del profesor y de los alumnos³.

Dentro del proceso de evaluación las conductas que pueden ser observables y que demuestran que acontece algún aprendizaje, están respaldadas por todo un proceso de actividad constructiva, que finaliza en la elaboración de determinados tipos de representaciones sobre los contenidos curriculares, y se pueden utilizar recursos cognitivos y afectivos que los alumnos utilizan durante el proceso de construcción de aprendizajes, como iniciar la primera sesión a partir de sus conocimientos previos; las estrategias de enseñanza-aprendizaje; los propósitos y objetivos diseñados en el plan de clases. Por tanto, para evaluar el proceso de construcción del conocimiento del alumno, se debe de evaluar todo el proceso y este proceso no es sólo del alumno, ya que involucran las acciones y responsabilidad del docente y el contexto donde se da la practica de enseñanza-aprendizaje⁴.

La evaluación está presente durante el proceso de enseñanza-aprendizaje y puede ser formal e informal, y de tres tipos. Para el presente trabajo, las formales se refieren a las actividades previas a las sesiones que los alumnos realizan, y son: cuestionarios, tablas de conceptos, mapas y ensayos. Las informales son las actividades realizadas por los alumnos en las sesiones tales como; participaciones individuales y en equipo. Lo tres tipos de evaluación son: La diagnóstica al inicio del curso, que nos sirve de punto de partida para saber que conocimientos previos tiene el alumno, ya sean previos alternativos, desorganizados o pertinentes; La evaluación formativa realizada concomitantemente con el proceso de enseñanza-aprendizaje (que en mi opinión nos permite ir conociendo al alumno), lo regula y tiene una función estrictamente pedagógica: supervisar el proceso de aprendizaje, ya que no obstante que valorar los

3 Zarzar, Carlos. *op., cit* p. 27.

4 Días Barriga, F. y Hernández, G. *Estrategias para un aprendizaje significativo. op., cit.* p. 367-368.

resultados, también persigue comprender el proceso para adaptarlo hacia el logro de las metas.

La evaluación formativa puede utilizar las variantes formal e informal, y llevarse a cabo en dos niveles: individual, a través de lecturas indicadas para cada tema a través de la elaboración de tablas de conceptos y ensayos como producto de la lectura; y la grupal a través de la discusión en los equipos y en sesión plenaria, con exposición de estos productos frente al grupo. Al terminar el curso la evaluación final consistió en contestar el mismo cuestionario aplicado como diagnóstico, con el propósito de conocer el cambio en sus conocimientos y enfoque sobre el tema. Esta evaluación final fue paralela a la evaluación sumativa, llevada a cabo también al final del curso y más relacionada con la función social.

7.5.- Los propósitos del plan general para abordar la identidad nacional mexicana en la unidad IV de Historia de México I, en seis sesiones.

1ª. Sesión. Se Aplicará un examen diagnóstico para conocer la concepción y conocimientos previos que tienen los alumnos sobre la identidad nacional mexicana.

2ª. Sesión. El alumno construirá un marco conceptual de identidad nacional con los siguientes conceptos: Estado-nación, etnia, mestizaje, nacionalismo, patriotismo y que comprenda que la identidad nacional es un proceso y se puede estudiar relacionado con cualquier época.

3ª. Sesión. El alumno comprenderá el establecimiento de un Estado nacional mexicano y las conflictivas relaciones que se forman entre los distintos grupos étnicos y sociales en México. Ubicará el espacio-escenario de la nación mexicana y sus modificaciones.

4ª. Sesión. El alumno reflexionará sobre la etnogénesis que originó la identidad nacional.

5ª. Sesión. El alumno comparará algunas fiestas de la cultura popular nacional en el siglo XIX y de la actualidad para reconocer la influencia que tienen en la formación de la identidad nacional mexicana.

6ª. Sesión. El alumno analizará el sentido de su identidad nacional y su pertenencia colectiva.

7.6.- La carta descriptiva del plan de clases a aplicar durante la práctica, sesión por sesión.

Los elementos a considerar en la carta descriptiva son:

7.6.1.- Propósito.

7.6.2.- Objetivos de Aprendizaje.

7.6.3.- Estrategias de Enseñanza-Aprendizaje.

7.6.4.- Tema.

7.6.5.- Formas de evaluación.

7.6.6.- Objetivos del profesor.

1a. SESIÓN.**PROPÓSITO:** Se aplicará un examen diagnóstico para conocer la concepción y conocimientos previos que tienen los alumnos sobre la identidad nacional mexicana.**Tiempo didáctico: 2 hrs.**

Objetivos de Aprendizaje	Estrategias de Enseñanza-Aprendizaje	Tema	Formas de evaluación	Objetivos del profesor
El alumno reflexionará sobre la concepción previa que ha elaborado a través de su vida respecto a la identidad nacional mexicana	<p>Encuadre de la clase:</p> <ul style="list-style-type: none"> I. Presentación de los participantes II. Análisis de expectativas III. Presentación del programa IV. Plenario de acuerdos y de organización operativa <p>El grupo se constituirá en equipos de trabajo cooperativo.</p> <p>Se aplicará un examen diagnóstico a los alumnos.</p> <p>El profesor resaltará dentro del diálogo colectivo, el por qué de la práctica y una visión panorámica sobre la identidad nacional y su problemática.</p>	Los conocimientos previos del alumno respecto a la identidad Mexicana.	<p>Evaluación informal:</p> <p>Se evaluará de manera individual el cuestionario y la participación que tenga el alumno durante el debate en la clase.</p> <p>Se debe aclarar a los alumnos que no es un “examen” y que no se buscan palabras o ideas correctas sino la expresión de las ideas, ejemplos o vivencias que ellos conocen y tienen sobre el tema, y sin temor a ser descalificados, pues todas las participaciones son valiosas.</p>	<p>Realizar el encuadre de la práctica.</p> <p>Se trata de ver qué es lo que saben, piensan y sienten los alumnos acerca de la identidad mexicana, antes de aplicar las estrategias de aprendizaje.</p>

2a. SESIÓN

PROPÓSITO: Que el alumno construya un marco conceptual de identidad nacional con los siguientes conceptos: Estado-nación, etnia, nacionalismo, patriotismo, y que comprenda que la identidad nacional es un proceso y se puede estudiar relacionado con cualquier época.

Tiempo didáctico: 2 hrs.

Objetivos de Aprendizaje	Estrategias de Enseñanza-Aprendizaje	Tema	Formas de evaluación	Objetivos del profesor
<p>El alumno comprenderá cómo la identidad nacional es un proceso histórico. Identificará los conceptos asociados a la identidad nacional como nación, Estado-nación, etnia, nacionalismo y patriotismo.</p>	<p>El alumno realizará como tarea previa a la clase, un cuestionario de la selección de la siguiente lectura: <i>La invención del Estado- Nación</i> de González Rebolledo.</p> <p>El profesor hará un preámbulo situando a los alumnos en la importancia y responsabilidad del trabajo cooperativo por equipo.</p> <p>El grupo trabajará en los equipos ya formados, y analizarán a través de la discusión las preguntas. A continuación, en sesión plenaria se responderán las preguntas del cuestionario, al pasar cada equipo a exponer una pregunta.</p> <p>En sesión plenaria se discutirán las preguntas y los comentarios, puntualizando los conceptos asociados a partir de la lectura de la cuestión de la identidad nacional.</p> <p>El profesor aclarará las dudas con el fin de alcanzar en el grupo un grado homogéneo de comprensión.</p> <p>El profesor explicará la tarea a realizar en la próxima sesión, así como los materiales que deben de traer para la misma.</p>	<p>La identidad nacional como proceso histórico: los conceptos asociados a la identidad nacional, nación, Estado, nacionalismo, patriotismo.</p>	<p>Evaluación formal e informal.</p> <p>Se revisará la tarea de manera individual y grupal, así como las participaciones en clase. Centrando la atención en evaluar si los alumnos lograron identificar los conceptos.</p>	<p>Que los alumnos puedan manejar los conceptos básicos de identidad nacional, Estado-nación, etnia, mestizaje, nacionalismo, patriotismo, así como el proceso de conformación de las identidades nacionales.</p>

3a. SESIÓN.

PROPÓSITOS: El alumno comprenderá el establecimiento de un Estado nacional mexicano y las conflictivas relaciones que se forman entre los distintos grupos étnicos y sociales en México. Ubicará el espacio-escenario de la nación mexicana y sus modificaciones.

Tiempo didáctico: 2 hrs.

Objetivos de Aprendizaje	Estrategias de Enseñanza-Aprendizaje	Tema	Evaluación de los Aprendizajes	Objetivos del profesor
<p>El alumno:</p> <p>Explicará el establecimiento de un Estado nacional mexicano, así como el marco de referencia para ubicar la historicidad del proceso de formación del Estado-nación mexicano.</p> <p>Explicará las conflictivas relaciones que se establecen entre los distintos grupos étnicos y sociales en México antes y después de la independencia.</p> <p>Ubicará el espacio-escenario de la nación mexicana y sus modificaciones.</p>	<p>Revisión de las actividades previas:</p> <p>1. Lectura y resolución de un cuestionario a partir de un texto de síntesis del libro <i>Etnia, estado y nación</i> de Enrique Florescano. Y dos mapas; uno de México en 1821 y uno actual. Los equipos traerán el material necesario para elaborar dos mapas durante la sesión.</p> <p>En clase los alumnos, organizados en equipos han de elaborar un ensayo de una cuartilla con base en su cuestionario y dos mapas: uno de 1821, México independiente y otro del México actual, señalando en ambos su extensión territorial, sus ciudades más importantes y sus características demográficas.</p> <p>Exposición por equipo, de los ensayos y mapas frente a grupo en sesión plenaria. Discusión en sesión plenaria, de las preguntas del cuestionario y los comentarios.</p> <p>Conclusiones por parte del profesor y los alumnos acerca de cómo se estableció el Estado nacional mexicano y los proyectos de nación formulados en el siglo XIX, como marco de referencia para ubicar la historicidad del proceso de formación del Estado-nación mexicano.</p> <p>Aclaración de dudas.</p> <p>Asignación de tareas.</p>	<p>Conformación del Estado nacional mexicano y los proyectos de nación formulados en el siglo XIX, como marco de referencia para ubicar la historicidad del proceso de formación de la identidad nacional y el Estado-nación mexicano.</p>	<p>Evaluación formal e informal.</p> <p>Se evaluará el cuestionario de manera individual y la participación en equipo.</p>	<p>Que el alumno entienda como la nación se construyó a partir de un proceso histórico en el cual participaron una diversidad de identidades étnicas, como parte de un proyecto de nación formado en el siglo XIX.</p>

4a. SESIÓN**PROPÓSITO:****Que el alumno reflexione sobre la etnogénesis que origina la identidad nacional.****Tiempo didáctico: 2 hrs.**

Objetivos de Aprendizaje	Estrategias de Enseñanza-Aprendizaje	Tema	Evaluación de los Aprendizajes	Objetivos del profesor
<p>El alumno comprenderá cómo se articulan las categorías étnicas relacionadas con la identidad nacional y de estas con el proceso histórico mexicano.</p>	<p>El alumno leerá, el capítulo “Cómo pensar un nuevo mapa” del libro “<i>Las relaciones interétnicas en México</i>” de Federico Navarrete, de manera previa a la clase. Al realizar la lectura contestará un cuestionario y una tabla de conceptos, donde definan las categorías de etnia, identidad: identidad cultural, colectiva e individual, mestizaje, autenticidad cultural y etnogénesis. Se pedirá que durante la lectura los alumnos se apoyen en diccionarios especializados como los de antropología.</p> <p>La lectura se comentará en la sesión, por equipos, cuyo eje de discusión será la lectura y tabla de conceptos, así como el papel de los indígenas en la sociedad contemporánea frente a los mestizos, y</p>	<p>Construcción de la identidad nacional.</p>	<p>La evaluación formal e informal.</p> <p>Individual: 1.-El cuestionario y la tabla de conceptos de cada alumno.</p> <p>Grupal: 2.-La participación y aportes que se hagan durante la sesión plenaria del grupo.</p>	<p>Que el alumno entienda que la identidad mexicana es una realidad tanto subjetiva como objetiva que se define, manifiesta y actualiza en los símbolos, objetos, fiestas y discursos históricos.</p> <p>Con el propósito de dejar de lado los prejuicios y los malentendidos que forman parte de nuestro sentido común y que sustentan los mapas en los que normalmente percibimos la realidad cultural y étnica de nuestro país.</p>

	<p>la ubicación, del alumno en relación a alguno de los dos grupos étnicos. Obteniendo como resultado un ensayo de una cuartilla.</p> <p>En discusión plenaria, coordinada por el profesor, se expondrán los ensayos y efectuará una discusión para señalar elementos del proceso de formación de la identidad nacional.</p> <p>El profesor aclarará las dudas y la asignación de la tarea para la próxima sesión.</p>			
--	--	--	--	--

5a. SESIÓN**PROPÓSITO:** El alumno comparará algunas fiestas de la cultura popular nacional en el siglo XIX y de la actualidad, para reconocer la influencia que tienen en la formación de la identidad nacional mexicana.**Tiempo didáctico: 2 hrs.**

Objetivos de Aprendizaje	Estrategias de Enseñanza-Aprendizaje	Contenidos	Evaluación de los Aprendizajes	Objetivos del profesor
<p>El alumno analizará algunos acontecimientos de la construcción de la cultura nacional mexicana en el siglo XIX. Comparará estos acontecimientos con los actuales para entender el proceso de conformación de la identidad nacional mexicana.</p>	<p>El alumno realizará como actividades previas la lectura del capítulo: Nacionalismo y fiestas populares del libro "<i>Estampas del nacionalismo mexicano</i>, de Ricardo Pérez Montfort, desarrollando un ensayo de dos cuartillas sobre que se entiende por "lo mexicano" y cuál es el papel que juegan las fiestas populares, ya sean cívicas o religiosas, en la formación de la identidad nacional.</p> <p>En clase, los alumnos organizados en equipos narrarán una fiesta popular contemporánea en la que ellos participaron, rescatando algún elemento de los señalados por Pérez Montfort y que para ellos, resulte significativa.</p> <p>El profesor cerrará la sesión con la aclaración de dudas y les recordará la tarea a ejecutar.</p>	<p>La identidad nacional y la cultura popular: las fiestas y rituales como elementos del proceso de construcción de la identidad nacional mexicana.</p>	<p>La evaluación formal e informal. Se hará a partir del ensayo construido de manera individual y de la exposición por equipos.</p>	<p>Que los alumnos puedan reconocer el papel que tienen las fiestas y rituales en la construcción de la identidad mexicana.</p>

6a. SESIÓN**PROPÓSITO: El alumno analizará el sentido de su identidad nacional y su pertenencia colectiva.****Tiempo didáctico: 2 hrs.**

Objetivos de Aprendizaje	Estrategias de Enseñanza-Aprendizaje	Contenidos	Evaluación de los Aprendizajes	Objetivos del profesor
<p>El alumno analizará el sentido de su identidad nacional y su pertenencia colectiva frente a la globalización, a partir de las ideas construidas previamente en la unidad.</p>	<p>Como actividades previas a la clase el alumno leerá los artículos: “Separatismos” de Agustín Basave Benítez, aparecido en el diario <i>Reforma</i> el viernes 26 de enero de 2001; “Mitos y realidad de la globalización” de Marcos Kaplan publicado en el diario <i>La Jornada</i>, sábado 30 de junio de 2001; “El Estado del espíritu. Nacionalismo” de Daniel Montero Zendejas, aparecido en el diario <i>Excélsior</i> el lunes 8 de octubre de 2001; “La americanización: mitos y mobiliario” de Carlos Monsiváis, aparecido en <i>El Universal</i>, domingo 20 de enero de 2000; con los que producirá un ensayo de dos cuartillas, realizado a partir de cinco preguntas guías: 1.- ¿Qué papel juegan hoy los indígenas en la nación mexicana en comparación con los años posteriores a la independencia de México? 2.- ¿Qué cambios culturales según el</p>	<p>La construcción de la identidad nacional, la globalización y la situación actual.</p>	<p>Evaluación formal e informal. Se evaluará el ensayo individual. La participación y las conclusiones finales por equipo. Al finalizar la práctica el profesor realizará una evaluación sumativa.</p>	<p>Que los alumnos relacionen los conceptos teóricos con las situaciones de la vida cotidiana.</p>

	<p>alumno, se viven en la actualidad referidos al nacionalismo de los mexicanos?</p> <p>3.- ¿De qué manera, considera el alumno que influye la globalización en la concepción de lo mexicano?</p> <p>4.- ¿Es importante lo mexicano hoy, y si lo es o no por qué?</p> <p>5.- ¿Cambió en algo tu sentido de lo nacional mexicano después de las lecturas referidas al tema?</p> <p>Los alumnos se organizarán en equipos y discutirán las preguntas, y expondrán al pleno del grupo sus puntos de vista. Para finalizar con la discusión y conclusiones conjunta que serán entregadas por el equipo en forma escrita.</p> <p>El profesor hará un comentario general puntualizando los aspectos e ideas sobresalientes del tema.</p> <p>Se aplicará el cuestionario (diagnóstico) post-test para comparar las diferencias en los conocimientos previos a la unidad y los adquiridos a partir de la aplicación de las estrategias de enseñanza- aprendizaje y los contenidos temáticos desarrollados a lo largo de las seis sesiones de la unidad, también los alumnos evaluarán al profesor con base en un formato que se les proporcionará.</p> <p>Despedida y reconocimiento.</p>			
--	---	--	--	--

8.- LA PRÁCTICA DOCENTE Y LOS RESULTADOS DE LA IMPLEMENTACIÓN Y LA EVALUACIÓN DE LAS ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE PROPUESTAS PARA LA UNIDAD.

8.1.- Antecedentes de la práctica docente.

8.1.1.- El preámbulo de la práctica docente y la concepción de la docencia.

La práctica docente es un complejo sistema de comunicación, donde se intercambian, espontánea e intencionalmente, redes de significación que afectan al contenido y a las formas de pensar, sentir, expresar y actuar de quienes participan en dicho sistema y es el resultado de la interacción entre un conjunto de actores, los que en la cotidianidad del trabajo en el aula, configuran una particular e irrepetible forma de llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje, el cual conforma la didáctica, que es una disciplina práctica que se propone provocar la reconstrucción del conocimiento vulgar (previo) del alumno, en la escuela, y que comprende tanto la práctica como las relaciones humanas que en ésta se establecen; de ahí el reto y recompensa que implican, ya que involucra no sólo lo cognitivo sino también lo emotivo.

Desde las vivencias cotidianas que se dan en la vida del aula y sus productos, como ensayos y discusiones de manera colectiva, que consideramos que se deben de exponer los resultados de una práctica que esta tamizada por un tema, que por sí está en tensión entre el corazón y la razón, por tanto en este espacio esperamos que se escuche la voz de los alumnos, quienes son el motivo principal del trabajo docente.

El marco de referencia de la práctica docente es el trabajo académico dentro de la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior, la cual tiene por objetivo principal formar de manera sólida, con carácter innovador, multidisciplinario y flexible, profesionales para la educación media superior, los cuáles deberían poseer cuatro clases de conocimientos que se identifican como necesarios para el experto en enseñanza, que son: conocimiento de los contenidos, conocimientos pedagógicos, conocimientos de contenido pedagógico, así como gusto y empatía por el trabajo docente. Pero estos cuatro conocimientos encuentran su sentido en la aplicación práctica de un diseño e implementación de un plan de clases. Es dentro de este marco que se realizó la práctica, por lo que ésta no se lleva a cabo dentro un contexto que pudiera considerarse “normal”, tanto para el profesor que la implementó, como para los alumnos, ya que este, requiere

de un “profesor titular” –supervisor de la práctica, de ahora en adelante- de un grupo que le permita trabajar en y con él.

El profesor asesorado eligió el programa y la unidad que consideró pertinente en función de los objetivos de su proyecto de tesis, así como al “profesor supervisor de la práctica”, el plantel, semestre y turno en que se llevó a efecto. Esto implica que se tiene un plan de clases definido, para llevar a cabo, mismo que debe de ser conocido antes de la implementación de la práctica por el “profesor supervisor”. Lo anterior sería puramente anecdótico si de entrada no involucrara un conjunto de situaciones que le dan un carácter muy distinto a la práctica, del que pudiera tener una clase “normal” de un profesor con un grupo académico del que éste es titular.

Un primer elemento a resaltar de la problemática generada por las situaciones específicas de la práctica didáctica en MADEMS, es que los alumnos saben, que el profesor que implementó la práctica no es el titular del grupo, por lo que de entrada, no le tienen la misma consideración.

Un segundo elemento es que si bien se le da libertad al profesor en cuanto al trabajo, queda sujeto a los tiempos del “profesor supervisor” y los de su programación. Lo que viene a dificultar la práctica, ya que como cualquier experiencia de enseñanza está sujeta a un conjunto de factores que no son controlables, y si bien se planea, el plan debe ser adecuado a las circunstancias. Lo que lejos de demeritar el diseño, demuestra que sólo pueden sortearse, para enfrentar los imponderables, con una buena planeación.

Un tercer elemento, es el referente a la relación que se establece entre el profesor y los alumnos, ya que cuando se empieza la práctica, la mayoría de ellos han creado una relación con el “profesor supervisor”, lo que hace que uno sea percibido como un intruso al principio, y tenga que intentar la aceptación del grupo a través de la comunicación y la motivación. Lo anterior tiene que ver con la concepción del papel del docente en el aula o con el encuadre que llevó a cabo.

El “profesor supervisor” me presentó ante el grupo, en la primera clase del curso, ocasión que tuvo como finalidad explicar a los alumnos en que consistiría mi trabajo; aplicarles un estudio socioeconómico (anexo 1), así como entregarles el “*programa*

para el alumno” (anexo 2) que incluye: Explicación del plan general del programa para el alumno; para cada una de las sesiones: los objetivos de aprendizaje; las actividades previas a la clase (dentro de las cuales se incluye la bibliografía); la metodología de trabajo de la sesión; los cuestionarios o tablas para trabajar. El propósito de este programa es que el alumno tenga una visión general de la temática, que le proporcione elementos para reducir la tensión y la incertidumbre acerca de la unidad, pues con esta información sabe que hará, y les demuestra que ellos son importantes, convirtiéndose en un referente para el alumno y en el marco dentro del cual se desarrollaría la práctica, con la finalidad de que los alumnos tengan claro lo que se va a hacer, para qué se va a hacer y cómo se va a hacer. De manera que al iniciarse las sesiones de la práctica, nueve semanas después, los alumnos ya cuenten con una aproximación al tema y se tenga un acuerdo como punto de partida para desarrollar el trabajo.

El “profesor supervisor”, fue informado del propósito, la planeación y la operativización de la práctica durante las seis sesiones programadas, llegando a los siguientes acuerdos:

1. Que el profesor supervisor pasará lista y llevará el control de las participaciones.
2. Que él no intervendrá en la clase de manera directa.
3. Sólo al final me hará las observaciones pertinentes.
4. En ningún momento se tendrá presión por el tiempo de duración de la clase.
5. El profesor asesorado revisará y evaluará las tareas y los resultados de la práctica como ensayos, producto del trabajo en el aula.
6. Este entregará una calificación al final de las seis sesiones, la cual será el equivalente a una quinta parte de la evaluación final del curso.

Entendemos que hoy el docente tiene la finalidad de la enseñanza estratégica, que es el desarrollo de habilidades de pensamiento que conviertan a los alumnos en aprendices autosuficientes, además de estimular el aprendizaje significativo de los contenidos¹.

Se debe de concebir que la docencia se ejerce desde un marco cultural, desde un pre-juicio o preconocimiento (entendido éste como el lugar del sentido común) como lo señala el

1 Quesada, Roció. *op., cit.* p. 10.

profesor Mauricio Beuchot², y por tanto es un acto de comunicación con otros, donde participa el lenguaje y al hacerlo participamos en la cultura, y es desde ahí, donde el sentido común ocupa un lugar a destacar, es ponernos en el lugar del otro o de los demás. Por tanto, lo que nos hace comunicarnos como docentes con el otro que es el alumno, es la empatía.

El docente debe de tener gusto, entrega y afecto por su trabajo (lo que incluye a los alumnos), un conocimiento amplio de su disciplina, pero con esto no basta. Hay que aprender a planear de manera estratégica, esto hace, que un maestro experto difiera de un novato en tres formas: el nivel de conocimiento tácito, eficiencia para resolver problemas, y la aplicación de “insight” en la solución creativa de problemas; otros estudios indican que expertos y novicios difieren en la organización de sus dominios relevantes de conocimiento, en organización, y en como son usados eficientemente estas habilidades, especialmente al momento de realizar una tarea.

Se han identificado cuatro tipos de conocimientos necesarios, constitutivos del “prototipo de enseñanza experta”: participación afectiva y emotiva al trabajo docente, conocimiento de los contenidos (la materia a ser enseñada), conocimientos pedagógicos (conocimiento de cómo enseñar), y contenidos de conocimiento pedagógico (conocimiento de cómo enseñar lo que es específico a lo que está siendo enseñado), que incluye el conocimiento de cómo explicar conceptos particulares de la materia, como demostrar y racionalizar procedimientos y métodos, y como corregir las teorías ingenuas y los malos entendidos que tienen los estudiantes acerca de la materia impartida.

El profesor desde el contexto institucional en el que se desempeña, y de su interés y compromiso académico, va construyendo una trayectoria docente que otorga significados y sentido a su experiencia educativa, plataforma que le permite aprehender habilidades básicas para la docencia: planear, instrumentar, coordinar y evaluar el trabajo del grupo, en función del cumplimiento de las actividades propuestas, tratando de llegar a conclusiones que contribuyan a la adquisición de conocimientos, habilidades, actitudes y valores. El profesor de Historia, debe concebir la disciplina como un conocimiento fundamental que favorezca el desarrollo cognitivo de los alumnos, formando ciudadanos críticos,

² La cita fue tomada de las notas de clase que tomé en la materia del doctor Mauricio Beuchot.

responsables y dueños de su propio destino, y contribuyendo a conformar una identidad nacional que reconozca y respete las diferencias. El profesor debe conocer el entorno social de los alumnos, establecer empatía con ellos, amar su profesión y la práctica docente, con el fin de que el alumno descubra el conocimiento en general, y el histórico en particular.

8.1.2.- El método etnográfico y la recolección de datos.

Para recoger la información de lo que ocurre en la clase y poder comprender, interpretar y evaluar los distintos momentos didácticos que se presentaron, este trabajo fue construido, desde la perspectiva etnográfica, que ligada a la tradición histórico-interpretativa, nos permite entender y explicar el fenómeno que observamos, (la realidad está ahí y debe ser descubierta). El enfoque interpretativo etnográfico, tiene como finalidad la comprensión de los fenómenos y la formación de los que participan en ellos, para que su actuación sea más reflexiva, rica y eficaz.

Pero, ¿qué se entiende por etnografía?, para contestar esta pregunta utilizamos la definición que proporciona Ruth Paradise: “Por un lado, la etnografía se concibe como una de las técnicas para recolectar, analizar y presentar datos (observación participante, análisis cualitativo, descripción narrativa); y por otro lado, como un procedimiento para la investigación socio-cultural; mismo que integra necesariamente técnicas con una perspectiva analítica-explicativa”³.

La información etnográfica incluye aspectos de la vida cotidiana de la comunidad, la escuela y el aula; el sentir, las acciones, las creencias, las formas de relacionarse de los alumnos, sin dejar de lado las interacciones que guardan con maestros, autoridades y padres de familia. Para acceder a la información, la etnografía y sus técnicas se fundan en el trabajo de campo, y éste en la observación participante, considerada como base para aproximarse a la interacción del aula y sus prácticas.

³ Paradise, Ruth. Etnografía ¿Técnica o perspectiva epistemológica? en “*La etnografía en la educación*”, México, UNAM-CIESAS, 1995. pp.73-74.

Frida Díaz Barriga destaca que la observación de lo que los alumnos dicen o hacen, es una actividad imprescindible para la realización de la evaluación formativa y procesal, y también puede utilizarse de manera indistinta para valorar diagnósticamente o evaluar lo aprendido⁴.

Los principios del trabajo de campo y la observación participante son los mejores instrumentos para conocer y comprender una cultura, ya que ésta, es lo que cree y siente otro ser humano, y para entenderla debe ser vista dentro de su contexto, a través de quien la actúa. Por tanto, es a partir del trabajo de campo que se persigue el objetivo de comprender los significados de los acontecimientos y fenómenos sociales en los que están inmersos cotidianamente los alumnos, cuyas convicciones son, en parte, subjetivas, singulares y mediatizadas por el contexto. El trabajo de campo y la observación participante no conceden al conocimiento un carácter de restricción y manipulación del comportamiento futuro, sino un valor instrumental, de apoyo intelectual en el análisis de la realidad y en la deliberación, para tomar decisiones prácticas, cada vez más coherentes y razonadas.

Para registrar y reflexionar lo acontecido durante la práctica docente, se utilizaron tres instrumentos que resultaron indispensables para la elaboración del texto que dio cuenta de lo sucedido: la video-grabación, la elaboración de bitácoras⁵ de las sesiones, y los trabajos y tareas que realizaron los alumnos en equipos o de manera individual, en el aula o de manera extraescolar. Este texto implicó el uso de técnicas informales y formales. Las informales involucraron la observación participante de las actividades de los alumnos durante las discusiones y exposición de ideas en clase. Las formales incluyeron los ensayos y cuestionarios entregados por los alumnos. Ambas técnicas proporcionaron un valioso instrumento de evaluación y reflexión del desarrollo de la práctica.

4 Díaz Barriga, F. y Hernández, G. *op. cit.* p. 367.

5 Es un instrumento donde el profesor –investigador hace descripciones de lo sucedido en clases; implica interpretación y reflexión.

Estas actividades, junto con lo que revelan los alumnos en sus expresiones paralingüísticas⁶ y participaciones verbales en clases, fueron convertidas en textos de análisis y comentarios en las sesiones, y son consideradas como trabajo de campo. Es desde esta perspectiva que el investigador implementó las estrategias a lo largo de la práctica docente, con el objeto de mantener una congruencia entre las preguntas de carácter teórico, el marco teórico del presente trabajo de investigación y la recolección de datos sobresalientes. De manera que los datos ofrecen resultados originales e inesperados, que pueden modificar los planteamientos del inicio o el objeto de estudio.

Lo señalado anteriormente favorece que el investigador permanezca con un criterio flexible y reflexione a profundidad, mostrando la capacidad de avanzar, detenerse, regresar, marcar distancia, analizar, corregir y volver a avanzar. De manera que el ir y venir de lo concreto a lo abstracto, y de lo empírico a lo teórico, permite progresar en la investigación de campo y construcción del objeto.

La videograbación junto con la bitácora de las clases son formatos que inicialmente propone el programa oficial de MADEMS, para analizar cada una de las sesiones. Las videograbaciones sirvieron como plataforma para captar y comparar la información, en secuencias y detalles de las conductas y del *continuum* técnico del cuerpo, los gestos y los hechos cuyo centro sería la acción humana en sus aspectos sensibles, que permitieron también, acceder al evento en su conjunto. Las imágenes admiten reconstruir lo que se le oculta al ojo: una determinada tecnología material y simbólica, estilos de hacer que se despliegan en el tiempo y en el espacio, hacen entrar en juego el valor del cuerpo, pauta que reside en los actos corporales, pero no son, esos actos corporales⁷. La bitácora consistió en el reporte escrito, en el que el profesor realizó la observación, reflexión y conclusiones de lo que sucedía en el aula en cada sesión, convirtiéndose en un “diario de campo” donde la observación participante resultó fundamental para reconstruir los comportamientos y lo dicho tanto por los alumnos como por el profesor en el ambiente en el que se ocurrió la interacción durante el

6 Por actividades paralingüísticas se entiende los gestos de atención, de sorpresa, de gusto o disgusto, de aburrimiento, etcétera.

7 Delgado, Manuel. *El animal público. Hacia una Antropología*. Barcelona, Ed. Anagrama, 1999. p. 27.

proceso de enseñanza-aprendizaje, donde el eje principal de los diversos contenidos fue la identidad nacional mexicana.

La perspectiva anterior permitió la producción de un texto, a partir del cual se llevó a cabo el análisis y comprensión particular de ésta situación concreta, con objeto de identificar las prácticas y procesos cotidianos e inmediatos, a través del análisis del funcionamiento de las prácticas instruccionales.

8.1.3.- El perfil socioeconómico de los alumnos del grupo.

En la primera sesión del curso (no de la práctica), a los alumnos se les entregó un cuestionario (anexo 1) de carácter socioeconómico, el cual debían regresar en la sesión posterior. El cuestionario consistió en 10 preguntas en forma de tabla. Las preguntas permitieron ubicar de manera general la composición del grupo y conocer su grado de homogeneidad, asimismo sus antecedentes y expectativas en cuanto a la asignatura y el CCH. El propósito del cuestionario fue entender mejor a los participantes de la clase. Lo anterior, nos dio una panorámica de los más de 50 alumnos inscritos de manera oficial en la clase. Las preguntas y repuestas del cuestionario se propusieron para contextualizar a los alumnos del grupo, y se consideraron como un instrumento que permitió una visión panorámica, para que el profesor adquiriera un conocimiento más cercano de sus estudiantes. Los datos aportados por el cuestionario son manejados con discreción por el profesor, (lo que importa, son los datos en general no los nombres).

A continuación se presenta un perfil del alumno en función del cuestionario socioeconómico, recordando que se busca más que el dato cuantitativo una visión cualitativa del conjunto de los alumnos, ya que al ponderar los datos en su conjunto muestran, una visión del grupo de estos estudiantes del CCH del plantel sur, tomando en cuenta que de los 55 alumnos inscritos sólo 49 respondieron el cuestionario:

Los datos del cuestionario socioeconómico nos proporcionaron un perfil que indica que el grupo es relativamente homogéneo, concluimos de lo que ellos reportan en sus repuestas, que no hay en general grandes diferencias socioeconómicas; la mayoría se

consideran de nivel medio y medio bajo, con padres comerciantes y empleados; las diferencias culturales son pocas, si se piensa que provienen de escuelas secundarias públicas con un sistema común.

Las edades no se disparan, fluctúan entre dos rangos, los que tienen de 15 a 16 años, y los que tienen 16 y van a cumplir 17 años. En general el 95% de los alumnos son estudiantes de tiempo completo, que tienen en alta estima su pertenencia a la UNAM, alrededor del 50% de los padres o familiares se educaron, estudian o laboran actualmente en la institución. El 95% de los estudiantes de este grupo acreditó las materias precedentes de Historia universal moderna y contemporánea I y II, y la media de calificación obtenida fue de 8, lo que señala que cuentan con las habilidades básicas par cursar la materia. Lo anterior se reflejara en el desarrollo de la práctica.

8.2.- Implementación de las estrategias propuestas para las seis sesiones de la unidad IV.

8.2.1.- Introducción.

Al implementar el plan de clases se advierte que éste es alterado por las múltiples circunstancias que escapan al diseño, ya que el proceso de enseñanza-aprendizaje no acontece en un medio controlado, sino por el contrario, como un fenómeno social sujeto a una multitud de factores imprevisibles y a los vaivenes de de la vida social en la escuela y en el aula, por lo que cada grupo escolar, en determinado momento y dentro de un contexto, asume una singularidad única e irrepetible, por lo que la realidad exige adoptar decisiones prácticas a cada momento.

Así, la aplicación de un contenido temático a través de las estrategias de enseñanza-aprendizaje en el contexto de una clase, exigió la adaptación y modificación a circunstancias tales como que la práctica se diera dentro de un espacio, en el cual el profesor se establece dentro un rimo de trabajo ya determinado por otro docente; lo que implica iniciar desde un primer momento con un arreglo de lo planeado, mismos que forman parte de la práctica didáctica en MADEMS en que se inserta este trabajo. Y si bien la planeación es transformada por las circunstancias prácticas, demuestra cuanto más su utilidad al permitir que la mayoría de las situaciones estén contempladas. Es

como un director de orquesta que imprime su sello particular a una partitura y en la que la participación de cada uno de los músicos de la orquesta se considera importante. Se cuenta con la disposición a modificar la propuesta inicial, lo que se hace siempre y cuando, no se ponga en peligro el logro de los objetivos y contenidos de aprendizaje.

La práctica tiene como propósitos la construcción, por parte del alumno de un esquema que le permita comprender la identidad nacional mexicana como un proceso de carácter histórico, en torno al cual se agrupan una serie de nociones teóricas, de relaciones sociales y culturales, que tienen un referente factual, dentro del cual se construye la noción del Estado nacional mexicano. El eje principal que guía la exposición de como los alumnos llevaron a cabo el proceso de aprendizaje de la temática y los resultados en la práctica, lo constituyen los propósitos y objetivos de aprendizaje de cada una de las sesiones, mismos que ordenan la exposición y le dan su unidad.

El diseño del plan de clase quedó programado en el capítulo precedente; es desde esta óptica y en función de consolidar el argumento teórico-práctico que la maestría aporta, desde donde se puntualiza el enriquecimiento de la Enseñanza y la comprensión de la naturaleza social del aprendizaje, así como de las interacciones que se dan durante las actividades de ese proceso de enseñanza-aprendizaje; es con base en estas consideraciones, que para este proyecto, la implementación del plan de trabajo para la enseñanza en el aula, contempló: para la primera sesión una evaluación diagnóstica, la formación de equipos y el encuadre de la clase; y para las sesiones segunda y hasta la sexta, se diseñaron estrategias a partir del enfoque de los modelos de “exposición y discusión” y de “aprendizaje cooperativo” de Eggen⁸, discutidas en el capítulo cinco, ya que estos combinan las estrategias prescriptivas con los contenidos específicos y los objetivos de conocimiento, sin desmeritar las habilidades y experiencia del profesor, y porque son modelos susceptibles de modificarse o flexibilizarse para que el docente exprese sus preferencias y/o las adecue a las circunstancias de lo cotidiano en el aula.

Del primer modelo de “exposición y discusión” (que favorece la interacción entre estudiantes, y entre estos y el profesor), se consideraron: Presentación, el monitoreo y

⁸ Eggen, Paul D. y Kauchak, Paul D *Estrategias docentes. Enseñanza de contenidos curriculares y desarrollo de habilidades de pensamiento*. México, Fondo de Cultura Económica. p. 2001.

revisión y cierre. Del segundo modelo “aprendizaje cooperativo” (por su enfoque del trabajo en equipos impulsando a los alumnos a colaborar entre sí), se retomó: Introducción, transición a equipos y monitoreo. Así el esquema para la implementación de las clases fue:

En todas las sesiones se solicitan tareas o actividades previas (como referentes de aprendizaje del tema).

1. Introducción [meta]: se describe el fin de la clase, se comparten las metas; visión general que ayuda a los alumnos a ver la organización de la clase. Centrada en el profesor.
2. Presentación: las principales ideas son definidas y explicadas: descripción de los objetivos de aprendizaje
3. Transición a equipos: todo el grupo trabaja en equipos de aprendizaje [centrada en los alumnos y resolución del cuestionario].
4. Monitoreo: el docente percibe si los alumnos comprenden las ideas y debe asegurarse de que los grupos funcionen correctamente. Es una evaluación informal que permite ver el progreso en el aprendizaje, en el que se observan las conductas verbales y no verbales de los alumnos.
5. Revisión y cierre: se resume detenidamente la clase, interconexión de las ideas más importantes, aumento en la motivación y revisión del objetivo de aprendizaje a través de preguntas y evaluación.

En la sexta sesión, se buscó vincular la información nueva con aprendizajes previos, reuniendo los segmentos de los conocimientos adquiridos durante las sesiones, y se lleva a cabo una evaluación sumativa de la unidad, así como el post-test II.

Esta síntesis da cuenta de lo que se realizó en clases, centrándose en lo que los alumnos y el profesor elaboraron y en el manejo que hicieron a través de las estrategias de enseñanza-aprendizaje, los conceptos y de su interrelación con sus experiencias de vida y poder advertir si ese proceso de aprendizaje les resultó significativo.

La implementación de las seis sesiones son un todo y constituyen en conjunto el objetivo de la práctica⁹, y que, encuentra en las estrategias de enseñanza-aprendizaje aplicadas, el medio para que los alumnos aprendan los contenidos temáticos, cuya finalidad es el logro por parte de los alumnos de los objetivos de aprendizaje. Se asume, que la estrategia va más allá, ya que implica los contenidos procedimentales y actitudinales. Las estrategias de aprendizaje no se pueden entender aisladas en una sola sesión y tampoco de los contenidos conceptuales en el presente trabajo.

Las sesiones se reportaron siguiendo como procedimiento para su presentación la recuperación de la información, registrada a través de la metodología expuesta en el apartado anterior.

8.2.2.- Primera sesión.

8.2.2.1.- El encuadre.

Lo primero que se hizo fue el encuadre, que implicó una serie de actividades que se realizaron con el grupo antes del inicio formal del curso, y constituyó el *marco* dentro del cual se desarrolló la práctica docente; su objetivo es que los alumnos tengan claro para qué se va a hacer, qué se va a hacer y cómo se va a hacer. El propósito es que el alumno acepte y se comprometa conscientemente con los objetivos de la práctica, para dejar en claro y de manera formal un acuerdo que rija el desarrollo de la sesiones. Es el alumno el que más beneficios obtiene cuando el profesor demuestra tener un curso bien planeado y con una propuesta coherente, ya que si el trabajo se apega al plan y a unos propósitos claros, se reducen las inquietudes y el trato no equitativo que produce la improvisación.

Las actividades que integraron el encuadre son:

- I. Presentación de los participantes: se pretendió que el profesor y los alumnos rompieran el hielo, y estimular la integración. Aquí juega un papel importante el

⁹ El objetivo de la práctica, señalado en el capítulo 7 como objetivos de aprendizaje del alumno y contenidos temáticos, consistió en que los alumnos por un lado aprendan de manera significativa el proceso histórico de la identidad nacional mexicana, permitiéndoles la reflexión sobre sus adscripciones y pertenencias, y por otro lado que reconozcan su proceso de construcción cognitiva el cual tiene como finalidad que estos se conviertan en aprendices eficaces y autónomos.

cuestionario socioeconómico pues nos permitió llegar a la primera sesión con un conocimiento previo acerca de quienes son nuestros alumnos.

- II. Análisis de expectativas: el profesor y los alumnos intercambiaron ideas acerca de lo que esperan del curso, lo que imaginan de él y lo que quieren que suceda. Permite al profesor tener más datos acerca de las inquietudes, necesidades y motivaciones de los alumnos. Motivación hacia el trabajo en y dentro del equipo.
- III. Presentación del plan de clases: permitió ubicar los objetivos de aprendizaje de la práctica en el programa de estudios y presentar un mapa cognitivo de los contenidos que se estudiaron. Entrega del programa para el alumno.
- IV. Plenario de acuerdos y de organización operativa: tienen por propósito en la estructuración del curso, tomar en cuenta la opinión de los alumnos en lo que respecta al plan de clases, para que éstos se sientan incluidos y se estimule su motivación, que sientan que son tomados en cuenta. Evaluación intuitiva por parte del profesor.

8.2.2.2.- La formación de equipos.

Enseguida se procedió a la formación de los equipos de trabajo, de la siguiente manera: El pleno del grupo se divide en equipos de trabajo de 5 a 6 alumnos, dando a los alumnos plena libertad de integrarse, ya que por experiencia, si es el profesor quien los forma, los equipos terminan entrando en conflicto entre sus integrantes. El profesor les explica que el objetivo es trabajar en colaboración para que todos aprendan, así como a considerar que la meta del equipo es de todos, la importancia de la cooperación y de ayudarse entre sí. Aclara los objetivos, el calendario de las sesiones, las tareas a desarrollar en los equipos, las actividades previas a la clase o tareas y del uso del material bibliográfico propuesto para este fin, y les indica que todo ello se encuentra en el programa para el alumno, procediendo a entregarles una copia a cada uno. También les explica que van a ser evaluados a través de la participación en las actividades previas (lecturas, elaboración de cuestionarios, ensayos, tablas de conceptos y mapas); y en términos de su participación en sus equipos en cada sesión y en la sesión plenaria.

Se les hace hincapié en la importancia de participar en las discusiones al interior del equipo así como en las plenarias, con el fin de entender sus lecturas y cuestionarios, buscar y formar conexiones entre los nuevos conceptos y los ya aprendidos, lo que

implica saber escuchar a sus compañeros y respeto a sus opiniones, modificar las opiniones propias en función de las aportaciones de los demás y aprender con los demás para llegar a un acuerdo, expresándolo de manera conjunta en textos o elaborando materiales de apoyo para exponerlos ante el pleno del grupo. Se les hace reflexionar acerca de participar en la evaluación de sus propias tareas y opiniones, si los trabajos de quienes integran el equipo están bien, o mal, lo que en conjunto permite que los alumnos hablen de nuevas ideas con otros estudiantes en su propio lenguaje y la seguridad que ofrece el ser pares. Ya que las explicaciones de los propios compañeros son a veces más efectivas que las del docente.

El papel del profesor debe de ser el de un continuo monitoreo para asegurar que todos los alumnos están trabajando y la mejor manera de saberlo es la observación de los alumnos cuando llevan a cabo juntos las actividades indicadas, al interior del equipo, es ese tiempo durante la clase, que el docente se mantiene atento y observa como desarrollan los miembros del equipo el trabajo, tomando en cuenta: si se escuchan o si hay algún miembro dominante, si se incluyen a todos los miembros –hay ocasiones en que se termina marginando a alguno por diferentes causas- y si la interacción que establecen es positiva, comparten información, aclaran mutuamente sus dudas, y se apoyan y retroalimentan.

Cabe señalar, que en grupos tan numerosos como el de esta practica con más de 50 alumnos, es una excelente opción el desarrollar las actividades en equipos de trabajo cooperativo, pues participan y permite monitorear al conjunto de los alumnos de manera más homogénea. Por otro lado en una temática donde las pertenencias colectivas configuran parte esencial de las identidades, este trabajo resulta adecuado; hasta la identidad individual se constituye en función de un nosotros y los otros.

El trabajo en equipo está centrado en tareas y su objetivo es discutir un tema y los conceptos que se interrelacionan con él, las tareas a cumplir les son indicada por el profesor ya sea que se les pida que analicen, comparen, comprendan, discutan o profundicen.

8.2.2.3.- El examen diagnóstico o pre-test.

Los alumnos a través de su vida escolar y fuera de ésta, en la cotidianidad, se van formando una concepción previa de lo que es su identidad nacional, por lo que al ingresar al bachillerato del CCH ya poseen un esquema o modelo mental (cognitivo) referente a ésta. Es a partir del tercer semestre, cuando los alumnos cursan la materia Historia de México, que a través de sus contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales los vincula de manera directa con su propio ser y por tanto con su historia personal. El alumno y su entorno están inmersos en el contexto de la sociedad mexicana y su historia a través de su proceso escolar, en la participación en ceremonias religiosas, cívicas, familiares, así como la información difundida en los medios masivos de comunicación. Desde esta perspectiva se plantea la necesidad de estar al tanto de los conocimientos previos que el alumno tiene, y saber como piensa y siente realmente con respecto a la “identidad mexicana”, ya sea que estos fueran aprendidos en lo académico o de manera intuitiva en su vida cotidiana.

El plan indicativo de la materia de Historia de México en el CCH, no propone realizar un examen diagnóstico sobre lo que los alumnos saben acerca de la temática de la asignatura, examen que a todas luces es ineludible para que el profesor identifique los conocimientos previos de lo que saben los alumnos y que resulten más útiles para abordar los nuevos conocimientos, más cuanto estos conocimientos previos son asociados a la identidad nacional y están llenos de una gran carga actitudinal, por lo que es importante recuperarlos intencionalmente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, para establecer relaciones significativas con la nueva información que se pretende que el alumno aprenda.

El examen diagnóstico (anexo 2, primera sesión), lo concebimos como una evaluación (valoración y no medición), previa al desarrollo de la práctica. Se aplica con la intención de obtener un panorama de los conocimientos o creencias que los alumnos poseen o no, con respecto a los objetivos de aprendizaje propuestos en el plan de clases, que tiene implicaciones pedagógicas y sociales, ya que permite valorar los esquemas cognitivos de los alumnos para evaluar un conocimiento significativo; también permite, conocer el bagaje de saberes, más o menos organizado, que el alumno ha ido elaborando en su vida

escolar y cotidiana sobre lo que es “ser mexicano”, su adscripción y pertenencia a lo mexicano así como su relación con la historia nacional. Por tanto, la primera sesión de la unidad IV de Historia de México I del programa operativo, señala como primer objetivo de aprendizaje, “que el alumno reflexione y exponga la concepción previa que ha elaborado a través de su vida respecto de la “identidad nacional mexicana”.

Por otro lado, el examen diagnóstico también permitió evaluar los logros de los aprendizajes significativos de los alumnos, al ser aplicado al final de la práctica, convirtiéndose en un referente para el análisis de los logros obtenidos. De manera que, el examen diagnóstico es un recurso para conocer con que conocimientos cognitivos y afectivos parte el alumno en el proceso de aprendizaje, también lo es para poder valorar aciertos y errores con un fin crítico que genere preguntas.

El profesor expuso a los alumnos las formas de evaluación, señalándoles que el total de la calificación representaría el 20% de su calificación total del curso, y que para obtener ésta se contarían todas las actividades a realizar: cuestionarios, tablas de conceptos, ensayos, mapas, participación individual y en equipo; donde se tomaría en cuenta lo conceptual y también la actitud con respecto al trabajo cooperativo. Se les informó que el “profesor supervisor” llevaría el control de asistencias como sus participaciones individuales y en equipo. Sesión por sesión tendrían que entregar al final de la clase las tareas para ser revisadas y evaluadas; ya que estas constituían parte de su material de trabajo para la clase.

8.2.3.- Segunda a sexta sesiones: implementación del plan de clases.

2a sesión:

Preámbulo:

El profesor inició la presentación de la clase dándole un carácter psicopedagógico, con el propósito de motivar a los alumnos hacia el trabajo en equipo, les recordó la importancia de que se conozcan bien y que se asignen un número que los identifique, ya que van a trabajar juntos durante seis sesiones de la práctica y compartirán la responsabilidad, no sólo de su conocimiento, sino el del grupo también.

Enseguida dio una explicación acerca de la dinámica de trabajo de los equipos durante las seis sesiones, puntualizando que revisaría la tarea a través de sus cuestionarios, tablas y ensayos. Así como por la discusión de las preguntas, conceptos y comentarios, que una vez discutidos, presentarían ante el grupo en sesión plenaria.

Implementación:

Actividades previas a la clase:

Las actividades previas a la clase, se plantearon con el propósito de acercar a los alumnos a la problemática, las realizaron de manera individual, y consistieron en contestar un cuestionario y actividades de las selecciones de la siguiente lectura: “La invención del Estado-Nación” de Gonzáles Rebolledo.

A continuación se dan a conocer las etapas que conformaron la clase respectiva:

Introducción:

El profesor hizo la introducción situando a los alumnos en la clase, perseguía que ellos construyeran un marco conceptual acerca de la identidad nacional con los siguientes conceptos: Estado-nación, etnia, nacionalismo y patriotismo, para que comprendieran que la identidad nacional es un proceso y se puede estudiar en relación a cualquier época.

Presentación:

La presentación se centró en el profesor, quién a través de su exposición del tema pretendía que los alumnos comprendieran que la identidad nacional es un proceso histórico del que se han elaborado diversas concepciones; y que identifiquen los conceptos básicos de identidad nacional, Estado-nación, etnia, nacionalismo y patriotismo; así como el proceso de conformación de las identidades nacionales.

Transición a equipos:

La transición a las actividades en equipo se centró en los alumnos, aquí, todo el grupo trabajó en equipos de aprendizaje. El profesor pidió que tuvieran su tarea a la mano, misma que consistía en un cuestionario y una tabla de conceptos (cuyos contenidos trabajaron a partir de las lecturas especificadas), que les permitiera tener un referente de

aprendizaje que los aproximara al tema. Como algunos alumnos no la trajeron, el profesor insistió en la importancia de este trabajo previo, ya que sería el apoyo para el trabajo en equipos. Les recordó la dinámica de trabajo en equipo, puntualizando que revisaría la tarea a través de la discusión de las preguntas y conceptos de sus cuestionarios y tablas; intercambio de opiniones y elaboración de ejemplos en relación a los valores solicitados y que una vez discutidos los presentarían en plenaria con el grupo, así como los comentarios.

La clase continuó con el trabajo en equipos, donde se eligió a un alumno para dar la palabra y todos tomaron notas y participaron revisando pregunta por pregunta del cuestionario (anexo 2), discutieron la tabla de términos de sus propias respuestas, interrogándose mutuamente acerca de ellas, completándolas, con lo que se retroalimentaban y llegaban a respuestas comunes, argumentaron hasta estar seguros de que han comprendido. La meta del equipo consistió en escribir y cotejar sus respuestas, enriquecerlas, escribir conclusiones, conceptos y/o ejemplos.

Monitoreo:

Para el monitoreo, el profesor se acercó a cada equipo para ver si los alumnos comprendían las ideas y si el equipo funcionaba, mientras los alumnos discuten entre sí, circulaba por el aula asegurándose del trabajo del grupo, asesorando si era requerido.

Una vez transcurrido el tiempo para el trabajo de discusión en equipos, se llamó a la sesión plenaria, en la que el profesor planteó los elementos para la discusión de las preguntas y los conceptos de la tabla. Se hicieron observaciones y comentarios donde cada equipo mostró su pregunta o tema, si surgían dudas por parte del grupo, se resolvían, pidieron comentarios a sus respuestas y dieron o pidieron ejemplos pertinentes, si eran necesarias aclaraciones, intervenía el profesor. Al hacer las preguntas el profesor y el equipo se ubican frente al grupo.

Revisión y cierre:

En la revisión y cierre, se aclararon las dudas. Se pretende un grado homogéneo de comprensión. La evaluación se hizo frente al grupo, en función de las participaciones correctas y relacionadas con los valores solicitados en el cuestionario, cuando cada equipo estuvo frente al grupo y expuso su pregunta y concepto.

La intervención en las conclusiones a manera de evaluación entre profesor y alumnos, además de un pequeño resumen por parte del profesor, ya que algunos alumnos no cumplieron con las actividades previas, sin embargo el grupo también participó, enfatizando lo que es la “identidad nacional” (objetivos de aprendizaje).

El profesor solicitó al grupo la tarea para la próxima sesión y les recordó que revisaran su plan de clase.

3a sesión:

Actividades previas a la clase:

Con el propósito de acercar a los alumnos a la problemática, se les solicitó que de manera individual efectuaran las actividades previas a la sesión, que consistieron en responder un cuestionario de ocho preguntas y una tabla de términos de las selecciones de las lecturas señaladas. También se les pidió que investigaran dos mapas de la República Mexicana: uno del año 1821 “México independiente”, y otro “México actual”, en los que señalaron la extensión territorial, las ciudades más importantes, y las características demográficas.

Introducción:

Ésta se centró en el profesor que pretendió que el alumno comprendiera la instauración de un Estado nacional mexicano y las conflictivas relaciones que se establecieron entre los distintos grupos étnicos y sociales en México, y también, que ubicara el espacio-escenario de la nación mexicana y sus modificaciones.

Presentación:

La presentación se centró en el profesor, quién a través de la exposición del tema persiguió que los alumnos explicaran las principales ideas acerca de la instauración de un Estado nacional mexicano, así como el marco de referencia para ubicar la historicidad del proceso de formación del Estado-nación mexicano, y también que expresaran las conflictivas relaciones que se establecieron entre los distintos grupos étnicos y sociales en México, el antes y después de la independencia, comparando el pasado y el presente. También que los estudiantes ubicaran el espacio-escenario de la nación mexicana y sus modificaciones.

Transición a equipos:

La transición a la actividad en equipos, se centró en los alumnos, aquí todo el grupo trabajó en equipos de aprendizaje. El profesor solicitó que tuvieran a la mano su cuestionario y los mapas que realizaron como tarea. Les pidió que cada equipo elaborara un ensayo de una cuartilla en el que sintetizaran las ideas más importantes de la lectura en relación con los objetivos de aprendizaje mencionados en la presentación, basándose en la discusión del cuestionario, que junto con los mapas investigados expondrían a todo el grupo.

La clase continuó con el trabajo en equipos, al interior de él, se eligió a un alumno para dar la palabra y todos tomaron notas y participaron revisando sus respuestas, plasmándolas en el ensayo, discutieron sus propias respuestas analizando cuales ideas eran las más importantes, interrogándose mutuamente acerca de ellas, completándolas, con lo que se retroalimentaron y llegaron a respuestas comunes. La meta del equipo consistió en discutir y cotejar sus respuestas, enriquecerlas y escribir un ensayo de una cuartilla.

A continuación los alumnos organizados en equipos compararon los dos mapas: uno de México independiente (1821), y otro del México actual en los que señalaron la extensión territorial, ciudades importantes, y las características demográficas; los discutieron, compararon, corrigieron y completaron sus respuestas identificando como se ha modificado el escenario de la Nación mexicana.

Monitoreo:

El profesor realizó un monitoreo acercándose a cada equipo para cerciorarse de que los alumnos comprenden las ideas y que el equipo funcionaba, circulando por el aula observando el trabajo del grupo, haciendo aclaraciones si fueron necesarias.

Una vez transcurrido el tiempo para el trabajo de discusión en equipos, se llamó a la sesión plenaria, en la que el profesor planteó los elementos para la presentación de los mapas y los ensayos. Se hicieron observaciones y comentarios, cada equipo presentó su ensayo, si surgían dudas por parte del grupo, las resolvían, solicitaron comentarios a sus respuestas y dieron y pidieron ejemplos pertinentes, si eran necesarias aclaraciones, intervenía el profesor. También se sacaron conclusiones acerca de los cambios en el escenario de la nación mexicana utilizando como referente la información verbal y

visual acerca de los mapas. Al hacer las preguntas el profesor y el equipo se ubicaron frente al grupo.

Revisión y cierre:

Como revisión y cierre se aclararon las dudas con el propósito de que se logre en el grupo un grado homogéneo de comprensión.

Las conclusiones y evaluación fueron hechas por parte del profesor y los alumnos, a manera de síntesis acerca de cómo se estableció el estado mexicano y los proyectos de nación formulados en el siglo XIX, como marco de referencia para ubicar la historicidad del proceso de formación del estado mexicano. También se aclararon las dudas con el propósito de lograr los objetivos de aprendizaje de la sesión.

El profesor asignó al grupo la tarea para la próxima sesión y les recordó que revisaran su plan de clase.

4a sesión:

Actividades previas a la clase:

Las actividades previas a la clase se centraron en el alumno y se plantearon con el propósito de acercarlos a la problemática; consistieron en la revisión de manera individual de la lectura “Como pensar un nuevo mapa” del libro *“Las relaciones interétnicas en México”* de Federico Navarrete, y a partir de estos contenidos contestaron el cuestionario y una tabla de conceptos, apoyándose también en diccionarios de Antropología.

Introducción:

El propósito del profesor consistió en que el alumno reflexionara sobre la Etnogénesis que origina a la identidad nacional, y que entendiera que la identidad mexicana es una realidad tanto subjetiva como objetiva que se define, manifiesta y actualiza en los símbolos, fiestas y discursos históricos, a fin de dejar de lado los prejuicios y los malentendidos que forman parte de nuestro sentido común y que sustentan los mapas en los que normalmente percibimos la realidad cultural o étnica de nuestro país.

Presentación:

Centrada en la exposición por parte del profesor, persiguió que el alumno comprendiera como se articulan las categorías étnicas relacionadas con la identidad nacional y a partir de éstas, el proceso histórico mexicano.

Transición a equipos:

Llevó a que la clase continuara con la lectura comentada por los equipos, teniendo como eje para la discusión el cuestionario y la tabla de conceptos, puntualizando el papel de los indígenas en la sociedad contemporánea en relación a los mestizos y la ubicación del alumno en relación a alguno de los grupos étnicos, el equipo eligió a un alumno para dar la palabra y todos tomaron notas y participaron revisando pregunta por pregunta del cuestionario, discutieron la tabla de términos de sus propias respuestas, interrogándose mutuamente acerca de ellas, completándolas, con lo que se retroalimentaban comentando hasta llegar a respuestas comunes. La meta del equipo consistió en escribir y cotejar sus respuestas, enriquecerlas, escribir conclusiones, conceptos y ejemplos.

Monitoreo.

En el monitoreo el profesor se acercaba a cada equipo para ver si los alumnos comprenden las ideas y que el equipo funciona, circuló por el aula verificando que todos trabajen aclarando dudas, llamando a bajar la voz. Una vez transcurrido el tiempo para el trabajo de discusión en equipos, se llamó a la sesión plenaria, en la que el profesor planteó los elementos para la discusión de las preguntas y los conceptos de la tabla. Se hicieron observaciones y comentarios donde cada equipo mostró su pregunta o tema, si surgían dudas por parte del grupo, las resolvían, solicitaron comentarios a sus respuestas y dieron o pidieron ejemplos pertinentes, si eran necesarias aclaraciones, intervenía el profesor. Al hacer las preguntas el profesor y el equipo se ubicaron frente al grupo.

Revisión y cierre:

Para la revisión y cierre, se plantearon las conclusiones por parte del profesor y del grupo sintetizando las ideas medulares, centrando las ideas discutidas en la relación que hay entre el México de la primera mitad del siglo XIX, y el actual. El profesor dirige la discusión para señalar los elementos del proceso de formación de la identidad nacional. El profesor asignó al grupo la tarea para la próxima sesión y les recordó que revisaran su plan de clase.

5a sesión:

Actividades previas a la clase:

Con el propósito de acercar a los alumnos a la problemática, realizaron de manera individual la lectura del capítulo: “Nacionalismo y fiestas populares” del libro *Estampas del nacionalismo mexicano* de Ricardo Pérez Montfort. Elaboraron un ensayo de dos cuartillas sobre qué se entiende por “lo mexicano”, y cuál es el papel que juegan las fiestas populares, ya sean cívicas o religiosas, en la formación de la identidad nacional.

Introducción:

Como introducción, en esta sesión el profesor planteó que el alumno comparara algunas fiestas y rituales de la cultura popular nacional en el siglo XIX y en la actualidad y que reconociera la influencia que tienen en la formación de la identidad nacional mexicana.

Presentación:

La presentación se centró en el profesor quién buscó que el alumno reflexionara sobre los acontecimientos de la construcción de la cultura nacional en el siglo XIX, para hacer una comparación con los actuales, para que esto le permita entender el proceso de conformación de la identidad nacional mexicana.

Transición a equipos:

La transición de la clase continuó con el trabajo en equipos, organizando la actividad de relatar con ejemplos una fiesta popular contemporánea en la que ellos hayan participado, tomando como eje las actividades previas de lectura y ensayo, rescatando algunos elementos señalados por el autor. El equipo eligió a un alumno para exponer, el resto tomaron notas y participaron, comentaron algunas experiencias personales y sometiendo a consideración del equipo cual ejemplo se desarrollaría, considerando que reuniera los requisitos de acuerdo con la lectura, decidiendo entre todos cual se presentaría en la plenaria, interrogándose mutuamente acerca de los casos a ejemplificar, con lo que se retroalimentaban y llegaban a respuestas comunes. La meta del equipo consistió en describir y cotejar sus respuestas, enriquecerlas, escribir las conclusiones, ejemplificar con base en la lectura.

Monitoreo.

El profesor monitoreó a los equipos acercándose, transitando por el aula para ver si los alumnos comprendían las ideas y que el equipo funcionara. Una vez transcurrido el tiempo para el trabajo de discusión en equipos, se llamó a la sesión plenaria, en la que el profesor planteó los elementos para la presentación de los ejemplos de fiestas populares. Se hicieron observaciones y comentarios donde cada equipo mostró su fiesta o ceremonia, surgieron comentarios por parte del grupo, si eran necesarias aclaraciones, el profesor intervino. Al hacer las preguntas el maestro y el equipo se ubicaron frente al grupo.

Revisión y cierre:

Para la revisión y cierre el profesor aclara dudas, aporta más ejemplos de fiestas y ceremonias y puntualiza el papel que tienen en la conformación de la identidad mexicana, concluyendo así la sesión.

El profesor asigna la tarea para la próxima sesión, y les recuerda que revisen su plan de clases.

6a sesión:

Actividades previas a la clase:

Las actividades previas a la clase consistieron en la construcción de un ensayo de dos cuartillas a partir de la lectura de tres artículos de diferentes periódicos: "Separatismos" de Agustín Basave Benítez (*Reforma*), "Mitos y realidad de la globalización" de Marcos Kaplan (*La Jornada*), y "Daniel Montero Zendejas, Estado del espíritu. Nacionalismo" de Carlos Monsiváis (*El Universal*): siguiendo la guía de cinco preguntas.

Introducción:

En esta sesión el profesor perseguía que los alumnos analizaran el sentido de su identidad nacional y su pertenencia colectiva relacionando los conceptos teóricos con las situaciones de la vida cotidiana presente.

Presentación:

El profesor buscó que el alumno, a partir de la construcción de los conceptos fundamentales de la unidad desarrollados en las sesiones anteriores, analizara el sentido de su identidad nacional y su pertenencia colectiva frente a la globalización.

Transición a equipos:

La clase continuó con la transición al trabajo en equipos, donde se eligió a un alumno para dar la palabra y todos tomaron notas y participaron, revisando pregunta por pregunta del cuestionario, discutieron sus ensayos, interrogándose mutuamente acerca de ellos, completándolos, con lo que se retroalimentaban y llegaban a respuestas comunes.

Monitoreo:

El profesor se acercaba a cada equipo para ver si los alumnos comprenden las ideas y que el equipo funcionaba. Una vez transcurrido el tiempo para el trabajo de discusión en equipos, se llamó a la sesión plenaria, donde expusieron sus conclusiones y puntos de vista por equipo. Para finalizar el profesor planteó una discusión general, teniendo como eje el cuestionario. La meta del equipo consistió en cotejar sus ensayos, enriquecerlos y escribir conclusiones.

Se hicieron observaciones y comentarios donde cada equipo mostró su pregunta o tema, si surgían dudas por parte del grupo, las resolvían, solicitaron comentarios a sus respuestas y dieron o pidieron ejemplos pertinentes, si eran necesarias aclaraciones, intervenía el profesor. Al hacer las preguntas el profesor y el equipo se ubicaron frente al grupo.

Revisión y cierre:

En la revisión y cierre el profesor hizo un análisis, dio comentarios generales y puntualizó las ideas sobresalientes acerca de la construcción de la identidad nacional y la globalización, pidió las conclusiones a los alumnos en función de efectuarles una evaluación informal. Como fin a la práctica, se realizó a los alumnos la evaluación sumativa, se aplicó el post-test y un formato para que los alumnos evaluaran al profesor practicante.

El profesor agradeció a los alumnos y al profesor asesor su cooperación y entusiasmo en el trabajo realizado.

8.3.- Evaluación y resultados.

La implementación de las estrategias para la unidad IV, se planeó hacia el logro de metas y objetivos, de ahí la relevancia de valorar si la actividad educativa aconteció como fue planteada, o en su caso que ajustes fueron necesarios llevar a cabo.

La evaluación se realizó a partir de sus dos funciones: la pedagógica que nos permita conocer que pasa con las estrategias de enseñanza y como ocurre el aprendizaje de los alumnos; y la función social como información al “profesor supervisor”.

8.3.1.- Evaluación Diagnóstica: Pre test (I)-post test (II).

La evaluación de la unidad se consideró como un proceso que inició con la aplicación de un cuestionario diagnóstico como pre-test (I), antes de la implementación de las estrategias, y con la finalidad de identificar los conocimientos previos de los estudiantes, interpretación que parte de la idea clásica de Ausubel sobre la importancia de estos conocimientos en el logro de aprendizajes significativos.

Un de los propósitos del diagnóstico pre-test (I), fue conocer el panorama general de los resultados obtenidos por los alumnos en el cuestionario, así como tener un criterio común para la evaluación de los conocimientos previos de los estudiantes sobre el tema, que permitiera compararlos, con la evaluación de salida post-test (II).

Se reflexionó que al iniciar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la unidad, los alumnos cuentan con diferentes niveles de conocimientos previos, con el propósito de identificar y analizar estas diferencias, las respuestas a los cuestionarios se agruparon en tres categorías a partir de las formas distintas en que éstos se presentan, a saber:

- 1^a. Categoría de conocimientos previos alternativos (se refiere a la concepción del alumno).
- 2^a. Categoría de conocimientos previos desorganizados y/o parcialmente relacionados con los nuevos que habrán de aprenderse.

3^a. Categoría de conocimientos pertinentes. Considerados en el cuestionario I, como básicos y en el cuestionario II como logro del objetivo de aprendizaje.

El pre-test (I) se evaluó por pregunta, agrupando las respuestas de los alumnos en la categoría pertinente, comparándolas de la misma manera con el post-test (II) lo que permitió conocer las diferencias en el aprendizaje de los alumnos (función pedagógica de la evaluación). Los resultados se muestran en la tabla a continuación:

8.3.1.1.- Presentación de los datos de las evaluaciones pre-test o diagnóstica y post-diagnóstica.

PREGUNTA	I PRE-TEST		II POST-TEST	
	CATEGORÍA	N=49 ALUMNOS ALUMNO... %	CATEGORÍA	N=36 ALUMNOS ALUMNO... %
1	1ª.	25 alumnos = 51%	1ª.	0 alumnos = 0%
	2ª.	18 „ = 36%	2ª.	4 „ = 11%
	3ª.	6 „ = 13%	3ª.	32 „ = 89%
2	1ª.	28 alumnos= 57%	1ª.	1 alumnos= 3%
	2ª.	19 „ = 39%	2ª.	4 „ = 11%
	3ª.	2 „ = 4%	3ª.	31 „ = 86%
3	1ª.	5 alumnos= 10%	1ª.	0 alumnos= 0%
	2ª.	6 „ = 12%	2ª.	0 „ = 0%
	3ª.	38 „ = 77%	3ª.	36 „ = 100%
4*	1ª.	49 alumnos= 100%	1ª.	0 alumnos= 0%
	2ª.	0 „ = 0%	2ª.	6 „ = 17%
	3ª.	0 „ = 0%	3ª.	30 „ = 83%
5	1ª.	49 alumnos= 100%	1ª.	7 alumnos= 20%
	2ª.	0 „ = 0%	2ª.	0 „ = 0%
	3ª.	0 „ = 0%	3ª.	29 „ = 80%
6	1ª.	41 alumnos=85%	1ª.	0 alumnos= 0%
	2ª.	8 „ =16%	2ª.	4 „ =11%
	3ª.	0 „ = 0%	3ª.	32 „ =91%
7	1ª.	11 alumnos= 23%	1ª.	0 alumnos= 0%
	2ª.	35 „ = 71%	2ª.	5 „ = 14%
	3ª.	3 „ = 6%	3ª.	31 „ = 86%
8	1ª.	2 alumnos= 4%	1ª.	0 alumnos = 0%
	2ª.	45 „ = 82%	2ª.	0 „ = 0%
	3ª.	2 „ = 4%	3ª.	36 „ =100%
9	1ª.	0 alumnos= 100%	1ª.	0 „ = 0%
	2ª.	49 „ = 0%	2ª.	0 „ = 0%
	3ª.	0 „ = 0%	3ª.	36 „ =100%
10	1ª.	1 alumnos = 0%	1ª.	0 alumnos = 0%
	2ª.	48 „ = 100%	2ª.	0 „ = 0%
	3ª.	0 „ = 0%	3ª.	36 „ = 100%

El cuadro denominado “Presentación de los datos de las evaluaciones pre-test o diagnóstica y post-diagnóstica”, muestra los resultados de la aplicación de las categorías descritas en el apartado anterior, tanto en el pre-test (I), como en el post-test (II), los resultados se presentan en porcentajes ya que la muestra de alumnos que contestaron la evaluación I es N= 49 alumnos, y de N=36 alumnos para el II post- test. En donde se observa el grado de avance en el manejo de los conocimientos por pregunta por parte del grupo de alumnos.

8.3.1.2.- Análisis de los cuestionarios diagnóstico: Pre test I-post test II.

Para el análisis de los resultados, se parte de la aplicación del examen diagnóstico o pre-test de la primera sesión, el cual proporciona la información que se utilizará como base y punto de partida para conocer y comparar con los resultados obtenidos de la aplicación del mismo examen diagnóstico o post-test aplicado como parte de las actividades de evaluación en la sexta sesión, permitiendo conocer si los alumnos lograron los objetivos de aprendizaje.

Los ejemplos de respuestas por parte de los alumnos que se presentan se eligieron de los cuestionarios al azar, las agrupadas en I corresponden al pre-test, y las II al post-test.

Cuestionario:

1. ¿Qué entiendes por identidad nacional mexicana, qué significa para ti pertenecer a la nación mexicana?

1	1	25 alumnos = 51%	1	0 alumnos = 0%
	2	18 ” = 36%	2	4 ” = 11%
	3	6 „ = 13%	3	32 „ = 89%

I:

- “Seguir las tradiciones”
- “Vivir en una sociedad donde deben de apoyarse todos por el bien común”
- “Orgullo, una satisfacción”.
- “Pertener a un país que tiene originalidad, orgullo y grandeza cultural”
- “Compartir características y formas de vida con el resto de la nación”
- “Pertener a la Historia de México”
- “Mucho orgullo porque es un país que está bien, tenemos muchos lugares, paisajes naturales y gente que es buena, hay que tratar de ser un país mejor”.

II:

- “Orgullo, una satisfacción” es la respuesta más común que asocian a que México tiene una gran cantidad de tradiciones y costumbres: Una gran cultura.
- “Pertener a México es sentir amor por mí país, su cultura, religión, a la diversidad de gente, con la que comparto costumbres y tradiciones. Ser mexicano para mí es un orgullo, pertenecer a una nación con historia llena de

amor por su patria, con la que me identifico, pues son mis raíces y costumbres y tradiciones”

- “Identificar tus sentimientos con la historia de nuestro país, en su espacio territorio, costumbres y tradiciones, aceptando las nuevas y diversas formas de vida que nos identifican como únicos, como mexicanos”
- “Ser mexicano es mi identidad, ser parte de una cultura, presumir las raíces, pues somos una mezcla de razas y nada ni nadie me quita este sentimiento de nación, tener mis costumbres, mis fiestas y no adoptar las extranjeras”.

En el examen I, más de la mitad de los alumnos usan ideas vagas y afectivas, y una tercera parte señala un conocimiento previo desorganizado. No obstante se logró que desde el inicio reflexionen acerca de la concepción previa que ha elaborado a través de su vida respecto a la identidad nacional mexicana. La respuesta más generalizada es el sentido de orgullo, lo que permite ver de manera general lo que saben, piensa y sienten los alumnos acerca de la identidad mexicana antes de aplicar las estrategias de aprendizaje.

En el examen II, la mayoría de los alumnos ofrecen repuestas que denotan aprendizaje de conceptos nuevos y su interconexión y los incorporan a sus conocimientos previos, por lo que su aprendizaje es significativo como se observa en sus repuestas.

Con la evaluación diagnóstica, que parte de los conocimientos previos de los alumnos, se usan sus recursos cognitivos y afectivos a partir de sus conocimientos previos. Si bien hay un aprendizaje nuevo, el recurso afectivo expresado como orgullo o amor, es una constante presente en los dos exámenes.

2.- ¿Qué conceptos asocias a la identidad nacional mexicana?

2	1	28 alumnos = 57%	1	1 alumnos = 3%
	2	19 „ = 39%	2	4 „ = 11%
	3	2 „ = 4%	3	31 „ = 86%

I:

- “Orgullo por mis raíces”
- “Tener las mismas costumbres y tradiciones que todos los demás”
- “Valores relacionados con nuestro entorno”
- “Los Aztecas, la cultura prehispánica”

II:

- Los alumnos enumeran: globalización, etnia, identidad, nacionalismo, Estado, nación.

En el examen I los alumnos no mencionan en términos generales los conceptos pertinentes asociados, sin embargo en el examen II, la mayoría enumera los conceptos: globalización, etnia, identidad, nacionalismo, Estado nacional, repuestas que están relacionadas con los objetivos de aprendizaje del alumno de la sesión dos de la práctica, los cuales eran identificar y manejar los conceptos básicos relacionados a la identidad nacional. Así mismo se dejan ver las actitudes que son importantes en el desarrollo personal y social, que se observa en las siguientes repuestas:

- “Tenemos que estar orgullosos de los indígenas, pues nuestra nación proviene de ellos, hay que evitar la globalización”.

- “Aprendí que hay que respetar a las personas de las etnias de México, no discriminarlas, tener una identidad”.
- “Muchos conceptos se me han ampliado, aunque ya los tenía, y ahora conozco respuestas más correctas”.

3.- ¿Qué acontecimientos históricos son para ti los más importantes en la construcción de la nación Mexicana?

3	1	5 alumnos = 10%	1	0 alumnos = 0%
	2	6 „ = 12%	2	0 „ = 0%
	3	38 „ = 77%	3	36 „ = 100%

La pregunta motiva al alumno a la intervención de su memoria histórica. Es importante notar que los alumnos en el examen I “con hechos históricos significativas, señalando en general, la Independencia (que ocupó el primer lugar, la Conquista y caída de Tenochtitlán, la Revolución mexicana y la Constitución de 1917”. Se observa que los alumnos tienen los conocimientos previos pues ya han cursado en primaria y secundaria contenidos de Historia de México.

El alumno desde el examen I, tiene claro que el evento que da inicio al establecimiento de un Estado nacional mexicano es la independencia y a la vez el marco de referencia que le permitió explicar y ubicar el proceso histórico, lo que es parte de los objetivos de aprendizaje del alumno de la sesión 3 de la práctica.

En el cuestionario II los listados son más completos e incluso incorporan otros ejemplos de fechas y eventos como, “el movimiento estudiantil del 68, la invasión norteamericana de 1847; los levantamientos indígenas”, lo cual evidencia su comprensión.

Los alumnos al reconocer acontecimientos más pertinentes, los incorporan a la discusión ya sea en grupo cooperativo o en sesión plenaria, dejando ver a la nación como una continuidad que existe antes de la independencia, y agregando sucesos que para ellos ilustran y son significativos, por ser cercanos, como el 2 de octubre; lo que denota que desde lo presente pretenden dar significación a otros eventos, permitiendo ubicar la historicidad del proceso de transformación de lo mexicano con rupturas y continuidades.

4.- Qué grupos étnicos han conformado la nación mexicana y qué ha hecho el Estado para homogenizarlos?

4*	1	49 alumnos = 100%	1	0 alumnos = 0%
	2	0 „ = 0%	2	6 „ = 17%
	3	0 „ = 0%	3	30 „ = 83%

I

- “La totalidad de los alumnos desconocía lo que significa étnico, dando respuesta como “pobres y ricos”; “obreros, campesinos y burgueses”. Tampoco perciben cuales han sido los medios que ha utilizado el Estado para la homogenización cultural de la nación.

II

- “Una diversidad de pueblos indios y los mestizos”

- “Los indígenas, los mestizos y los criollos que se relacionaron y se han transformado en el tiempo, redefiniendo la identidad”.
- “Una diversidad de indígenas –mayas, nahuas y otros- que son llamados peyorativamente “indios” lo que esconde su diversidad”
- “Hay obreros y campesinos y dentro de estos mixtecos y zapotecas y nahuas. Hoy hasta los emigrantes pertenecen a una etnia”
- “La escuela y la televisión”

La mayoría de los alumnos logran explicar que conocen que los pueblos originarios de México han sido definidos bajo la categoría de “indios”, la que esconde una pluralidad de grupos étnicos que junto a los mestizos y criollos han conformado la nación mexicana, y donde el Estado nacional a tratado de homogenizar a través del mestizaje y el papel que implica éste como elemento fundamental en lo cultural y social de México en los siglos XIX y XX. Es en la escuela y en los medios masivos de comunicación, donde el Estado y los grupos en el poder han encontrado su instrumento privilegiado para llevar a cabo la tarea de homogenización.

Lo antes dicho es consistente con el objetivo de aprendizaje del alumno de la tercera sesión, pues permite a los alumnos explicar en parte los elementos que dan origen al establecimiento del Estado nacional mexicano, y las relaciones que se establecen entre los distintos grupos étnicos y sociales en México antes y después de la independencia.

5.- ¿Cómo aparece el apelativo de México y lo mexicano?

5	1	49 alumnos = 100%	1	7 alumnos = 20%
	2	0 „ = 0%	2	0 „ = 0%
	3	0 „ = 0%	3	29 „ = 80%

I

- Los alumnos dicen no saber.

II

- “Porque se fortalece el rechazo al pasado colonial, el repudio a la conquista y la definición de la guerra de independencia como una venganza contra la conquista”.
- “El repudio a la dominación española y la definición de la guerra de independencia contra la conquista”.

Las respuestas del examen II indican la adquisición de un nuevo conocimiento, la mayoría de los alumnos han conseguido explicar que el apelativo por el que nos reconocemos y nos reconocen los otros es producto del proceso histórico de México. Los comentarios de las respuestas son el resultado de la lectura del libro de Enrique Florescano, “*Etnia, Estado y nación*”, y corresponden a los objetivos de aprendizaje de los alumnos en la tercera sesión, que consiste en que el alumno explique el marco de referencia para ubicar la historicidad del proceso de formación del Estado-nación mexicano.

6.- ¿Qué modificaciones ha sufrido el territorio nacional en el proceso de formación del Estado nación mexicano?

6	1	41 alumnos =85%	1	0 alumnos = 0%
	2	8 „ =16%	2	4 „ = 11%
	3	0 „ = 0%	3	32 „ = 35%

I

- “Ocho alumnos contestaron pero sólo con respecto a la frontera norte”

II

- “El mapa de México cambio de fronteras al igual que el de los gringos, no más que a favor de ellos”.
- “Se redujo la extensión del territorio mexicano de forma importante”
- “El territorio nacional se modificó a partir de la guerra de invasión norteamericana perdiendo Texas y California, a pesar de que ahí viven muchos mexicanos”.

El uso de mapas como un recurso gráfico permitió a la mayoría de los alumnos en el examen II a diferencia del I, relacionar y comparar la información que le permite ubicar como se expresan algunos cambios históricos de México a través de su espacio y como está integrado, en los esquemas de los alumnos como parte de sus imaginario, ya que las fronteras establecen un límite y dentro de este unas pertenencias, como lo indican el porcentaje de alumnos que contestan esta pregunta. Lo anterior permite comprobar que los alumnos cumplen con parte del objetivo de aprendizaje de la 3a sesión donde se les pide ubiquen el espacio-escenario de la nación mexicana y sus modificaciones.

7.- ¿Qué acontecimientos festivos ocurren en tu vida cotidiana que se asocian a tu identidad como mexicano?

7	1	11 alumnos = 23%	1	0 alumnos = 0%
	2	35 „ = 71%	2	5 „ = 14%
	3	3 „ = 6%	3	31 „ = 86%

I

- “La bandera”
- “Las costumbres y tradiciones”

La bandera no es un acontecimiento pero refleja ya una idea.

II

- “Las festividades en la escuela como el Día de muertos”
- “El Día de la virgen de Guadalupe, el día de la bandera, la ceremonia del grito de independencia”
- “Las fiestas de los pueblos como la de San Francisco en Coyoacán”
- “La marcha del 2 de octubre”

En el examen II, la mayoría de los alumnos ejemplifican con su participación en alguna fiesta o ceremonia la forma en que se refuerza su sentido de pertenencia a la identidad nacional y como éstas son tanto religiosos y civiles. Han de destacar que comprueban que estas prácticas sociales se dan en su vida cotidiana, tanto en el ámbito de sus comunidades donde habitan –muchos de ellos lo hacen en pueblos atrapados en la ciudad- o en la propia escuela ya sea el “día de muertos” o en “la marcha de el 2 de octubre”. Lo anterior permite señalar que los alumnos cumplieron con el objetivo de aprendizaje de la sesión 5a de la práctica.

8.- ¿Consideras importante mantener las costumbres y tradiciones de lo mexicano frente a la influencia de la cultura global? ¿Por qué?

8	1	2 alumnos = 4%	1	0 alumnos = 0%
	2	45 „ = 82%	2	0 „ = 0%
	3	2 „ = 4%	3	36 „ = 100%

I

- Contestan que si pero no argumentan.

II

- “Sí, ya que creo que la globalización te esta vendiendo ideologías nuevas, y si te dejes influir por éstas, las costumbres y tradiciones mexicanas quedarían en el pasado”.
- “Sí por que ante la globalización estamos en desventaja, y se va a perder lo mexicano”
- “Sí por que perdemos nuestra identidad y vamos adquiriendo otras costumbres”

En el examen I, la gran mayoría de los alumnos demuestran entender de manera parcial el concepto de globalización ya que este es visto como un punto importante en la asignatura precedente de historia universal. En el examen II el poder emitir juicios acerca de la relación entre globalización y lo mexicano implica no sólo que conocen los conceptos sino que pueden hacer críticas. Lo anterior permite ver que se logró el objetivo de la sexta sesión de la práctica donde se señala que el alumno analice el sentido de su identidad nacional frente a la globalización, a partir de las ideas construidas previamente en la unidad.

9.- ¿Qué símbolos asocias con lo mexicano, y por qué?

9	1	0 alumnos = 100%	1	0 alumnos = 0%
	2	49 „ = 0%	2	0 „ = 0%
	3	0 „ = 0%	3	36 „ = 100%

I

- “La bandera nacional, el himno y el mariachi”
- “El águila y el escudo”
- “Las culturas prehispánicas, la virgen”
- “El ángel de la independencia”

II

- “La bandera porque identifica a mi país”
- “La virgen de Guadalupe porque fue la imagen de la primera bandera usada por Hidalgo”
- “Los indígenas porque son nuestra esencia y fundamento de lo mexicano”

En las repuestas del examen II vemos que hay comprensión porque el alumno conoce que es lo mexicano y va más allá, ofreciendo ejemplos y explicaciones.

10. ¿Qué papel consideras que juega la materia de historia en tu formación como mexicano?

10	1	1 alumnos = 0%	1	0 alumnos = 0%
	2	48 „ = 100%	2	0 „ = 0%
	3	0 „ = 0%	3	36 „ =100%

I

- La mayoría de los alumnos no tiene una idea, piensan que deben cursar la materia.

II

- “Si, porque me permite conocer más a fondo, lo que me hace formar parte de una sociedad, que comparte una misma cultura y todo un legado de valores, nos hace conocer más sobre nosotros, nuestras raíces y lo que en verdad somos”
- “Me permite saber como se desarrolló el proceso de formación de nuestra nación y valorar a nuestro país, crea valores y te permite identificarte con la identidad mexicana”
- “Juega un papel muy importante porque he aprendido a identificar y reflexionar en mis raíces y mi cultura, y para mí es un orgullo, como por ejemplo la construcción de los tapetes que se realizan en la escuela”
- “Es muy importante porque la juventud tiene que abrir los ojos a su identidad como mexicano. El simple hecho de que los maestros nos enseñen la materia y fortalezcan nuestros valores, es como la escuela ayuda en esto y conforme seguimos estudiando historia mas nos relacionamos con nosotros y la queremos”

Sus respuestas tienen una mayor reflexión y argumentación relacionadas con los temas revisados, lo que demuestra que los alumnos tienen claro que es importante aprender historia y que ésta fortalece su pertenencia a lo mexicano, del conocimiento de nuestro país, conocer y amar mi cultura y mis raíces.

8.3.1.3.- Análisis comparativo por categorías: pretest I post-test II.

CATEGORIA	PROMEDIO DE % PRE-TEST I	PROMEDIO DE % EN EL POST-TEST II	OBSERVACIONES.
1	33%	2.1%	Disminuye el % de alumnos cuyos conocimientos sólo son alternativos previos o de opiniones.
2	35.6%	6.4%	Disminuye el % de alumnos que ofrecen conocimientos relacionados pero desorganizados.
3	1.04%	91.5%	Se incrementa el % de alumnos que muestran conocimientos pertinentes y logro de aprendizajes.

El análisis comparativo de los datos, en porcentajes de respuesta del avance en los conocimientos del grupo de alumnos, muestra que las categorías uno y dos tienden a disminuir en el post-test II, mientras que al comparar la categoría tres del pre I y post-test II, muestra un claro aumento en los porcentajes, y por tanto en el logro de los objetivos de aprendizaje. El propósito de comparar estos datos es conocer el % de alumnos que no alcanzan la categoría tres y ver que ajustes deben hacerse.

8.3.2.- Evaluación formativa realizada durante la implementación de la segunda a la sexta sesiones.

La evaluación formativa, se llevó a cabo en dos niveles, durante las sesiones de la segunda a la sexta:

- I. Individual, centrada en la revisión del trabajo escrito producto de las actividades previas: elaboración de tablas, cuestionarios, ensayos y mapas como productos de las lecturas indicadas para el tema, los alumnos entregaron como tarea al profesor en cada sesión, mismos que serían sus instrumentos de trabajo en la transición a equipos y en la plenaria, marco para la participación oral a través de las respuestas de sus cuestionarios, participación en el debate con intervenciones fundamentadas.
- II. Grupal con exposición de estos productos frente al grupo, organizados en equipos.

Para la evaluación se consideraron técnicas informales (observación participante), en las que se registran las participaciones orales en discusiones y exposición de ideas en clase; las formales incluyen la revisión de los ensayos y cuestionarios entregados por los alumnos. Estas actividades, y las expresiones paralingüísticas y participaciones verbales en clases de los alumnos, son convertidas en los textos de análisis y comentarios, en las sesiones, son consideradas como información recolectada en el trabajo de campo y formal a través de ensayos y cuestionarios estructurados tomando como base las lecturas.

8.3.2.1.- Evaluación de las estrategias por sesión.

En este apartado se describe el proceso de evaluación formativa de las cinco sesiones que la implican, a partir de los objetivos de aprendizaje y del trabajo en equipo.

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE.

SESIÓN 2. SE CENTRA LA ATENCIÓN EN EVALUAR:

1. QUE LOS ALUMNOS COMPRENDIERAN QUE LA “IDENTIDAD NACIONAL ES UN PROCESO.
2. QUE LOS ALUMNOS LOGRARAN IDENTIFICAR LOS CONCEPTOS.

ESTRATEGIAS	EVALUACIÓN DE LAS ESTRATEGIAS.
<p>Lectura y recuperación individual de la información a partir de la construcción de las respuestas al cuestionario y la tabla de conceptos.</p> <p>*Exposición por parte del profesor.</p> <p>*Discusión guiada y preguntas a los alumnos en sesión plenaria.</p> <p>I. Trabajo individual.</p> <ol style="list-style-type: none">1. Centrada en el profesor.<ol style="list-style-type: none">a.- Exposición. Introducción y presentación.2.- Centrada en los alumnos<ol style="list-style-type: none">a.- Resolución y entrega del cuestionario	<p>I Individual</p> <p>Evaluación formal</p> <p>Tareas previas / Revisión de cuestionario.</p> <p>Participación oral, trabajo en equipo</p> <p>Al revisar las respuestas del cuestionario se puede apreciar que de los 42 alumnos que lo respondieron, 8 lo hicieron muy bien y el resto bien. Las repuestas en general se apegaron al texto de la lectura. El cuestionario aporta los elementos para introducir al estudio de la temática y su discusión a partir de los conceptos de nación, cultura, Estado y etnia: conceptos clave en las sesiones precedentes de la práctica. Estos trabajos toman sentido en las discusión de la preguntas en la clase con los alumnos.</p>
<p>II. Trabajo grupal.</p> <ol style="list-style-type: none">3. Centrada en tareas.<ol style="list-style-type: none">a.- Sesión plenaria.4.- Centrada en el grupo.<ol style="list-style-type: none">a.- Presentación y rompimiento del hielo.b.- Análisis de problemas.	<p>II Grupal</p> <p>Evaluación informal por medio de la observación, entrevistas, exposiciones de ideas y debates durante el trabajo en equipo en la discusión (pregunta-respuesta) del cuestionario interrogándose mutuamente.</p> <p>Monitoreo: Al discutir cada una de las preguntas los alumnos realizaban la meta del equipo que era: corregir, completar y cotejar sus respuestas, con el texto, en general todos los miembros contribuían en los equipos, en algunos había uno o dos alumno que centraba y dirigía al equipo, en otros se trabajaba de manera igualitaria. El papel de supervisión del profesor durante el monitoreo es muy importante, ya que frente a un grupo tan numeroso esta es la oportunidad de aportar explicaciones y aclarar dudas de manera directa a algún alumno que por tímidos nunca las expresan en sesión plenaria y comprobar quienes hacen la tarea y si esta les</p>

	<p>aporte algún conocimiento.</p> <p>En sesión plenaria, se rompió el hielo, hubo participación oral en la discusión y conclusiones, la atención se centró en evaluar de manera intuitiva, a los alumnos reflexionando en función de los objetivos.</p> <p>Los alumnos representantes de cada equipo al exponer una de las preguntas demuestran que estas son contestadas de manera correcta, retomando y reelaborando lo señalado por el autor.</p> <p>En la plenaria la discusión permite dar cuenta que los alumnos captaron la información. Son capaces de comprender que la identidad nacional es un proceso histórico y cómo se relacionan con estos los conceptos de nación.</p> <p>El profesor hace preguntas.</p>
ANÁLISIS.	
<p>Como lo demuestra el examen post-test la mayoría de los alumnos identifica los conceptos a relacionar con una comprensión de la identidad nacional. Así mismo se dejan ver las actitudes que son importantes en el desarrollo personal y social, como se observa en las siguientes respuestas:</p> <p>Un alumno lee la primera pregunta del cuestionario: ¿Qué es la esencia de una nación según concluyes de la lectura? y responde: “Yo considero que la nación sí va más allá de ser el territorio en el que se nace, pues los vínculos, con el pasado que nos brindó el presente, nos ata con un profundo amor por lo que hoy sólo se ve como un lugar”.</p>	

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE.

SESIÓN 3. CENTRA SU ATENCIÓN EN QUE EL ALUMNO:

1. EXPLIQUE EL ESTABLECIMIENTO DE UN ESTADO NACIONAL MEXICANO, ASÍ COMO EL MARCO DE REFERENCIA PARA UBICAR LA HISTORICIDAD DEL PROCESO DE FORMACIÓN DEL ESTADO-NACIÓN MEXICANO.
2. EXPLIQUE LAS CONFLICTIVAS RELACIONES QUE SE ESTABLECEN ENTRE LOS DISTINTOS GRUPOS ÉTNICOS Y SOCIALES EN MÉXICO, ANTES Y DESPUÉS DE LA INDEPENDENCIA.
3. UBIQUE EL ESPACIO ESCENARIO DE LA NACIÓN MEXICANA Y SUS MODIFICACIONES.

ESTRATEGIAS	EVALUACIÓN DE LAS ESTRATEGIAS.
<p>Lectura y recuperación individual de la información a partir de la construcción de las respuestas al cuestionario.</p> <p>La elaboración de mapas históricos.</p> <p>*Exposición por parte del profesor. Introducción y presentación.</p> <p>*Discusión guiada y preguntas a los alumnos en equipos y en sesión plenaria.</p> <p>I. Trabajo individual.</p> <p>1. Centrada en el profesor.</p> <p>a.- Exposición. Introducción y presentación.</p> <p>2.- Centrada en los alumnos</p> <p>a.- Resolución y entrega del cuestionario</p>	<p>I Individual.</p> <p>Evaluación formal</p> <p>Tareas previas / Revisión de cuestionario.</p> <p>Se evaluó de manera individual con la entrega por escrito. El cuestionario fue realizado por 38 alumnos, de los cuales los mismos 8 de la sesión pasada los realizaron muy bien (por muy bien entiendo que se hicieron con esmero y las repuestas se extendían más) y el resto bien. Dentro del cuestionario la pregunta 7 debía ser contestada con la opinión del alumno: ¿Cómo te asumes, como indígena o como un mestizo, con una herencia española? ¿Y por qué? A lo que la mayoría contesto que se consideraban mestizos.</p> <p>El resumen del texto de Enrique Florescano es un breve recuento a través del papel de los indígenas y la sociedad colonial, la patria criolla y la constitución del estado nacional.</p>
<p>II. Trabajo grupal.</p> <p>3. Centrada en tareas.</p> <p>a.- Sesión plenaria.</p> <p>4.- Centrada en el grupo.</p> <p>a.- Presentación y rompimiento del hielo.</p> <p>b.- Análisis de problemas.</p>	<p>II Grupal</p> <p>Evaluación informal en equipo durante la discusión y elaboración de ensayos y mapas, a través de la observación, entrevista, debate y exposición de ideas.</p> <p>Monitoreo: Los grupos traían su material para elaborar los mapas. Durante el trabajo cooperativo discutieron (pregunta-respuesta) y elaboraron un ensayo conjunto de dos cuartillas escrito a mano el cual se expuso ante la plenaria. El profesor comprobó que los equipos comparten la información y</p>

clarificaron, corrigieron y completaron ideas, puntualizando también en la discusión, el apoyo visual que significan los dos mapas que les permitieron no sólo ubicar los cambios de espacio territorial, sino también como los mexicanos han asumido diversas identidades en el transcurso de su desenvolvimiento histórico, y que somos una sociedad tejida por hilos nacidos en culturas diferentes, un país con una experiencia colonial que marcó definitivamente la formación del ser nacional, una mezcla integrada por un legado nativo y una herencia occidental. La meta del equipo se logró ya que cotejaron, compararon y corrigieron sus respuestas identificando como se ha modificado el escenario de la Nación Mexicana.

En sesión plenaria. Mientras los alumnos explican, se observa lo que no está alcanzándose (las implicaciones del concepto de etnia) y se dirige la discusión hacia esos tópicos.

Presentación de los ensayos y los mapas por parte de los equipos: éstos señalan que lo mexicano tiene como parte fundamental una raíz indígena, de la cual la mayoría se sienten orgullosos cosa opuesta a su componente español. Lo sobresaliente es que los alumnos tenían los elementos que les permitieron explicar a cada una de estas etnias nativas, la institución estatal y la nación. Otro elemento que resalta es su comprensión de que los símbolos, si bien tienen un carácter religioso, éste se convierte en símbolo cívico del nacionalismo mexicano como por ejemplo la virgen de Guadalupe, y que en el proceso histórico de la formación de la identidad mexicana la iglesia católica ha ocupado un lugar significativo. Hay que resaltar que al exponer los mapas los alumnos no sólo ubican sino que también interpretan y lo expresan con sentimiento anti-yankee. Es importante que el profesor les indique que reflexionen acerca de la pregunta número uno del cuestionario ¿Qué es el Estado según Norberto Bobbio? a la que los alumnos respondieron:..."es un ordenamiento jurídico que tiene como finalidad general ejercer el poder soberano sobre un determinado territorio y al que están subordinados de manera necesaria los individuos que le pertenecen", con el propósito de que piensen acerca de la importancia del territorio, y de la especialidad en la construcción de la nación. Consideraciones que forman parte de su esquema previo, desde el cual el profesor intenta lograr que los alumnos conecten sus nuevos conocimientos.

La discusión giró en torno a si somos una realidad híbrida, o por el contrario debemos asumarnos como indígenas, identificarnos con el legado occidental, o como mestizos que no incluyan la plena aceptación de los otros. Discusión y conclusiones orales.

ANÁLISIS.

El resultado de esta sesión se puede ver en el examen II del post-test la mayoría de los alumnos ofrecen repuestas que denotan aprendizaje de conceptos nuevos y su interconexión, y los incorporan a sus conocimientos previos, por lo que su aprendizaje es significativo como se observa en sus repuestas.

En la sesión tres es la segunda vez que al alumno se le explica cual es la posición de Anderson sobre la nación, que es “una comunidad imaginada”.

Como se observa en la pregunta cuatro del pre y pos test la mayoría de los alumnos logran explicar que los pueblos originarios de México han sido definidos bajo la categoría de “indios”, la que esconde una pluralidad de grupos étnicos que junto a los mestizos y criollos han conformado la nación mexicana, y donde el Estado nacional a tratado de homogenizar a través del mestizaje, el papel que implica éste como elemento fundamental en lo cultural y social de México en el siglo XIX y XX. Es en la escuela y en los medios masivos de comunicación donde el Estado y los grupos en el poder han encontrado su instrumento privilegiado para llevar a cabo la tarea de homogenización.

Lo antes dicho es consistente con el objetivo de aprendizaje de la tercera sesión, ya que permite a los alumnos explicar en parte los elementos que dan origen al establecimiento de un Estado nacional mexicano y las relaciones que se establecen entre los distintos grupos étnicos y sociales en México antes y después de la independencia.

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE.

SESIÓN 4. SE PROPUSO QUE EL ALUMNO.

1. COMPRENDIERA COMO SE ARTICULAN LAS CATEGORÍAS ÉTNICAS RELACIONADAS CON LA IDENTIDAD NACIONAL Y DE ÉSTAS EL PROCESO HISTÓRICO MEXICANO.

ESTRATEGIAS	EVALUACIÓN DE LAS ESTRATEGIAS.
<p>Lectura y recuperación individual de la información a partir de la construcción de las respuestas al cuestionario y la tabla de conceptos.</p> <p>*Exposición por parte del profesor.</p> <p>*Discusión guiada y preguntas a los alumnos en sesión plenaria.</p> <p>I. Trabajo individual.</p> <ol style="list-style-type: none">1. Centrada en el profesor.a.- Exposición .Introducción y Presentación.2.- Centrada en los alumnosa.- Resolución y entrega del cuestionario	<p>I Individual</p> <p>Evaluación formal.</p> <p>Tareas previas / Revisión de cuestionario y tabla de conceptos.</p> <p>Presentación del cuestionario y tabla de conceptos por escrito.</p> <p>34 alumnos entregaron el cuestionario y la tabla. De estos 8 eran merecedores de MB y 28 Bien. De lo MB seis correspondían a alumnos que en la sesión pasada había obtenido semejantes resultados. Los conceptos de la tabla así como el cuestionario fueron contestados con respuestas apegadas al texto, excepto en la pregunta ¿Adquieres una identidad colectiva con tus compañeros a través del CCH? En la que los 34 consideraron que sí. El asegurar que los 34 alumnos realizaron las actividades permite de entrada saber que se identifican los conceptos que se requieren para comprender las relaciones étnicas en la construcción de la nación mexicana. Si bien son conceptos difíciles, desde la segunda sesión se viene construyendo una comprensión, en la seriación que va logrando que los alumnos adquieran un esquema de la problemática que aborda la lectura del texto, que es como el de la identidad colectiva y dentro de esta la creación de una etnicidad de lo mestizo o mexicano.</p>
<p>II. Trabajo grupal.</p> <ol style="list-style-type: none">3. Centrada en tareas.a.- Sesión plenaria.4.- Centrada en el grupo.a.- Presentación y rompimiento del hielo.b.- Análisis de problemas.	<p>II Grupal</p> <p>Evaluación informal en equipo, durante los ensayos, a través de la participación en los debates o explicaciones de ideas.</p> <p>Monitoreo: Los equipos a partir de sus actividades previas discutieron el papel de los indígenas en la sociedad contemporánea frente a los mestizos y la ubicación, del alumno en relación a alguno de los dos grupos étnicos. Cuando el profesor supervisó, constató que de los nueve equipos, al realizar su ensayo cuatro generaban discusiones interesantes para adolescentes de 16 años, e inquirían al profesor sobre su punto de vista; lo que denota que se comprende la discusión de cómo se formó la nación Mexicana a partir de la relaciones entre diferentes grupos étnicos; los</p>

otros tres equipos más que trabajar de manera cooperativa en su discusión dejaron la tarea a uno o dos miembros del equipo, por lo que se les tenía que motivar para que vieran la importancia de lo tratado. El profesor aclaró que al asumirse los alumnos como mestizos, se definen a sí mismos, en una relación frente al indio, porque una categoría implica a la otra. En sesión plenaria se evalúan las conclusiones presentadas por los alumnos.

Cuando los equipos leyeron sus ensayos en plenaria, se comprobó que construyeron opiniones utilizando los conceptos revisados en la sesión, e indicaron como hoy en día a pesar que se señala lo indígena como parte de lo mexicano, éstos son despreciados por los mestizos por tener una cultura diferente, siendo que estas culturas –identifican ya que lo indígena implica una diversidad, cosa que es entendible pues en general se ve bien lo referente a Mesoamérica, lo que tiene implicaciones de orden simbólico- son fuente de orgullo y base de nuestro ser. Es agradable ver como se facilita una comprensión de una realidad que esta ahí, y que el alumno ya percibía. Al final hasta alumnos que no trabajaban en su equipo se ponen a opinar, lo que agrada al saber que se ha generado un interés por la problemática planteada.

ANÁLISIS.

En las repetidas oportunidades que tuvieron los alumnos, tanto de manera escrita como oral en sus participaciones en clase, parece que no encuentran en la condición de ser mestizos un motivo de reflexión. Lo asumen como algo natural, como si ya fueran plenamente concientes. La mayoría de los equipos y sus integrantes señalaron que lo indígena es parte de la cultura de nuestro país y que son rechazados, existiendo por parte de muchas personas una gran discriminación hacia ellos.

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE.

SESIÓN 5. SE PROCURÓ QUE EL ALUMNO:

1. ANALIZARA ALGUNOS ACONTECIMIENTOS DE LA CONSTRUCCIÓN DE LA CULTURA NACIONAL MEXICANA EN EL SIGLO XXI.
2. COMPARARA ESTOS ACONTECIMIENTOS CON LOS ACTUALES PARA ENTENDER EL PROCESO DE CONFORMACIÓN DE LA IDENTIDAD NACIONAL MEXICANA.

ESTRATEGIAS	EVALUACIÓN DE LAS ESTRATEGIAS.
<p>Lectura y recuperación individual de la información a partir de la construcción de las respuestas al cuestionario y la tabla de conceptos.</p> <p>*Exposición por parte del profesor.</p> <p>*Discusión guiada y preguntas a los alumnos en sesión plenaria.</p> <p>I. Trabajo individual.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Centrada en el profesor. <ol style="list-style-type: none"> a.- Exposición. Introducción y presentación. 2.- Centrada en los alumnos <ol style="list-style-type: none"> a.- Resolución y entrega del ensayo. 	<p>I Individual</p> <p>Evaluación Formal</p> <p>Tareas previas / Revisión de ensayos.</p> <p>Se evaluó la lectura del texto con la elaboración de un ensayo de manera individual.</p> <p>32 alumnos elaboraron los ensayos, considerando que todos fueron buenos y expresaban su reflexión sobre lo que entendían por lo “mexicano” y el papel que han tenido <i>dentro de otros elementos de la cultura popular</i>, las fiestas para definir la nacionalidad en el México del siglo XIX, pero también en el actual. El ensayo tiene como antecedente para su elaboración el cuestionario de la sesión anterior en el que se interrogó a los alumnos acerca de donde encuentran, las identidades colectivas y étnicas su realidad objetiva; a lo que los alumnos respondieron: “en los símbolos, objetos, rituales y discursos –libros, relatos, mitos, etcétera- que la definen, las manifiestan y las actualizan”.</p>
<p>II. Trabajo grupal.</p> <ol style="list-style-type: none"> 3. Centrada en tareas. <ol style="list-style-type: none"> a.- Sesión plenaria. 4.- Centrada en el grupo. <ol style="list-style-type: none"> a.- Presentación y rompimiento del hielo. b.- Análisis de problemas. 	<p>II Grupal</p> <p>Evaluación informal, a partir del ensayo construido de manera individual y de su exposición por equipos en las conclusiones.</p> <p>A través de la observación, entrevista, debate explicaciones en el equipo.</p> <p>Monitoreo: Los nueve equipos trabajaron bien, a pesar de que tienen integrantes que no hicieron la actividad previa y sus discusiones son con base en su experiencia; debaten acerca del papel de las “fiestas” o ritos en su formación identitaria. El profesor facilitó elementos a cada equipo para la discusión interna, señalando que ellos tienen casos para analizar tan cercanos y cotidianos como “los honores a la bandera en la primaria” o “la celebración del día de muertos” o “las fiestas de la independencia del 15 de septiembre en la noche”, o las fiestas que señalan algunos alumnos se celebran en sus</p>

	<p>pueblos. En sesión plenaria: Los equipos exponen como fiestas a destacar el día de muertos, celebración que es representada de manera significativa en el plantel y en Ciudad universitaria, fiesta que consideran como parte de “lo mexicano”, porque contiene elementos de la cultura indígena y es representativa de lo propio frente a lo “otro” el Halloween de los norteamericanos. Un equipo a través de una alumna expone una fiesta de un pueblo de la delegación Milpa Alta, donde se puede observar la continuidad entre las fiestas del fandango que Pérez Montfort señala se realizaban en los siglos XVII y XIX, en las que son elementos importantes la comida, la música y las ceremonias religiosas. Los alumnos al hacer comparaciones logran aprender la importancia de estos procesos, definidos como rituales y que pueden asumir formas diversas pero siempre guardando una continuidad entre pasado y presente. Se observa gran participación y entusiasmo en los relatos, de ahí que el profesor intuye que se ha logrado el objetivo.</p>
<p style="text-align: center;">ANÁLISIS</p> <p>Considero que los alumnos lograron conocer que se puede hacer uso de fuentes históricas diferentes a los recursos tradicionales, y que la identidad y la historia que contienen están vivas en sus propias experiencias cotidianas, incluso dentro del plantel.</p>	

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE.

SESIÓN 6. SE PLANTEÓ QUE:

1. EL ALUMNO ANALIZARA EL SENTIDO DE SU IDENTIDAD NACIONAL Y SU PERTENENCIA COLECTIVA FRENTE A LA GLOBALIZACIÓN, A PARTIR DE LAS IDEAS CONSTRUIDAS PREVIAMENTE EN LA UNIDAD.

ESTRATEGIAS	EVALUACIÓN DE LAS ESTRATEGIAS.
<p>Lectura y recuperación individual de la información, a partir de la construcción de las respuestas al cuestionario y la tabla de conceptos.</p> <p>*Exposición por parte del profesor.</p> <p>*Discusión guiada y preguntas a los alumnos en sesión plenaria.</p> <p>I. Trabajo individual.</p> <ol style="list-style-type: none">1. Centrada en el profesor. <ol style="list-style-type: none">a.- Exposición. Introducción y presentación.2.- Centrada en los alumnos <ol style="list-style-type: none">a.- Resolución y entrega del ensayo.	<p>I Individual.</p> <p>Tareas previas / Revisión de la tarea que consistió en la lectura de tres artículos.</p> <p>Evaluación formal: se evaluará la lectura con el producto de un ensayo escrito de manera individual.</p> <p>Asistieron 36 alumnos de los que 34 realizaron el ensayo, de los cuales seis fueron muy bien hechos y el resto bien, considerando la diferencia entre muy bien y bien en función de su presentación y argumentación.</p>
<p>II. Trabajo grupal.</p> <ol style="list-style-type: none">3. Centrada en tareas. <ol style="list-style-type: none">a.- Sesión plenaria.4.- Centrada en el grupo. <ol style="list-style-type: none">a.- Presentación y rompimiento del hielo.b.- Análisis de problemas.c.- Valores e ideologías.	<p>II Grupal</p> <p>Informal: durante la participación en las conclusiones finales elaboradas en el equipo a través de observación en el debate, preguntas directas y explicación de ideas.</p> <p>Monitoreo: Los equipos discutieron a su interior para dar su punto de vista. El profesor comprobó al monitorear los equipos, que éstos, excepto dos, llevaron a cabo el trabajo cooperativo; consideraron a la globalización como un peligro para la identidad mexicana, y que las costumbres y valores son cuestionados.</p> <p>Los equipos permitieron que un alumno asuma la responsabilidad, por lo que el profesor tiene que ser el guía del trabajo ubicándolos en el objetivo.</p> <p>Se evalúan las conclusiones elaboradas por los equipos en la exposición.</p> <p>En sesión plenaria los alumnos explicaron sus ideas y conclusiones: la mayoría considera que los indígenas son marginados y excluidos y sin embargo, que estos representan la identidad pues son- en palabras de un equipo- “nuestro</p>

legado más significativo y cercano que tenemos con las culturas prehispánicas”; los equipos opinaron que el capitalismo y la globalización son un peligro para nuestra cultura; algunos mencionan el consumo de los productos extranjeros, como por ejemplo el de lechugas estadounidenses, una señal de la debilidad económica de México ante la globalización. Los alumnos ven en lo Norteamericano lo “otro”, el referente de lo que amenaza a nuestra cultura.

Al finalizar la práctica, el profesor realizó una evaluación sumativa.

ANÁLISIS.

Análisis (problematización y aclaraciones).

Considero que los alumnos aprendieron significativamente, como se percibe en las 36 repuestas a la pregunta (las tareas individuales eran revisadas después de cada sesión por el profesor), ¿Cambió en algo tu sentido de lo nacional mexicano después de las lecturas que realizaste referidas al tema, explica como?, la mayoría señaló que sí, y también enumeró los conceptos nuevos aprendidos durante la clase. En especial un alumno habló de la importancia que tienen los nuevos aprendizajes en relación con su vida cotidiana. Algunos alumnos manifiestan que aprendieron a querer más a su país.

Con las respuestas a las preguntas 8 y 10 del cuestionario se corroboró que los alumnos analizaron la relación entre globalización y lo mexicano, lo que implicó el conocimiento de los conceptos y que pueden hacer críticas. Lo anterior mostró que se logró el objetivo de la sexta sesión de la práctica en la que se planteó que “el alumno analice el sentido de su identidad nacional frente a la globalización, a partir de las ideas construidas previamente en la unidad”.

Los alumnos exteriorizaron a través de sus respuestas que los conocimientos adquiridos durante la práctica les permitieron hacer un análisis y una reflexión, que los ha llevado a fortalecer su identidad de lo mexicano. Y la pregunta sería: ¿un profesor mexicano podría hacer algo diferente?

EVALUACIÓN SUMATIVA.

Como término del proceso instruccional se realizó la evaluación sumativa que en su función social, de acreditación, permitió conocer el avance de los alumnos en la experiencia educativa a partir de la consideración de todas las actividades llevadas a cabo durante la práctica. Los criterios considerados fueron: la entrega por escrito de las actividades previas para cada sesión (lecturas, cuestionarios, ensayos, mapas), participación en el trabajo de equipo y participación oral en la plenaria (datos registrados por el profesor supervisor), obteniendo los siguientes resultados: Del total de 55 alumnos registrados en la lista, 20 obtuvieron 10=20% como parte de la calificación total de la asignatura, 14 obtuvieron 8=15%, y 2 alcanzaron 6=10%, el resto no se presentaron.

POST-TEST

Se aplicó el post-test (el mismo cuestionario diagnóstico aplicado en la primera sesión), a un total de 36 alumnos presentes en la sesión, con el propósito de conocer el logro de los aprendizajes estipulados y el grado de avance en la experiencia educativa. Los resultados y el análisis se muestran junto con el pre-test en la sesión uno.

8.3.2.2.- Análisis de la Evaluación de las estrategias.

Durante las sesiones de la segunda a la sexta, los alumnos contestaron cuestionarios estructurados, tablas de conceptos, mapas geográficos y ensayos, que serían sus instrumentos de trabajo durante la clase, en la transición al trabajo en equipos y la plenaria.

1. **Elaboración de cuestionarios y tablas:** esta estrategia resultó útil para cubrir los objetivos de aprendizaje del alumno, porque el realizar la lectura guiada le permitió centrarse en las ideas más relevantes e ir comprendiendo los diferentes conceptos y en función de estos, ordenar las ideas principales en torno a la temática de la identidad nacional. En algunas ocasiones las ideas y los conceptos relacionados con estas se repitieron en los cuestionarios, con el propósito de asegurar que el tema quedara más claro al alumno; como ejemplos tenemos los cuestionarios de las sesiones dos y tres. Este trabajo funcionó como referente para la sesión plenaria.
2. **Elaboración de ensayos de manera individual y en equipo:** esta estrategia permitió que a través de escritos breves, los alumnos concretizaran el trabajo individual y colectivo en el que expresaron sus ideas sobre el tema. Lo que permitió contar con un material de referencia para reflexionar acerca de una temática, que involucra aspectos tan significativos como es la identidad nacional.
3. **Elaboración de mapas geográficos:** esta estrategia cumplió el objetivo de explicar e ilustrar las transformaciones espaciales de los límites de México como nación-estado, y que el alumno diera cuenta a partir de la elaboración y comparación de mapas del país, uno del siglo XIX y otro del siglo XX, que estos además de contener una historicidad, permiten entender como se dan las transformaciones de la identidad nacional en el tiempo, y expresan concepciones relacionadas con la identidad. Fue una manera adecuada con la que el alumno ubicó que el espacio es parte importante de la problemática de la identidad nacional, que es un proceso de cambio y continuidad. Además de permitir al alumno un trabajo plástico dentro del conjunto de actividades, los mapas le

impusieron estructura al contenido, para que la información fuera significativa a través de un formato tanto verbal como visual.

Estos productos o experiencias dieron cuenta al profesor (observación intuitiva) de que los alumnos que las realizaron, llegaron a la clase con referentes sobre el tema y una visión de los objetivos de la sesión. Ya en la presentación por parte del profesor, quedaba claro que los objetivos de aprendizaje serían los ejes de la clase, permitiendo a los alumnos vincularlos con las actividades previas, de manera que en la revisión y cierre, las conclusiones giraron en torno a ellos.

La evaluación formativa se desarrolló con la continuidad de la implementación de las estrategias, en la transición a equipos con el registro del trabajo, centrada en los equipos, donde el alumno identificó, reflexionó, comparó y ajustó sus respuestas, compartiendo la información con el resto del equipo, cuando hubo dudas o errores se analizó más a fondo, o bien el profesor hizo las aclaraciones abriendo la información o si era necesario retomando lo antes dicho.

4. **Discusión en equipos y en sesión plenaria durante la clase:** estas estrategias resultaron apropiadas para el trabajo con grupos tan numerosos como en el que se realizó la práctica, ya que permitieron al profesor durante el monitoreo a los equipos, atender a los alumnos de manera homogénea, aclarar sus dudas o implicarse en el trabajo del equipo, asegurándose que la mayoría de los alumnos se involucraron en la discusión y quedaron en condiciones de pasar a hacerlo en la sesión plenaria. También consideramos que por la naturaleza de la temática, tan asociada a las prácticas culturales colectivas como es la identidad y su relación con lo simbólico, resulta adecuada la discusión de manera colectiva de sus propias ideas las que expresaron en los ensayos, cuanto más que la identidad de lo nacional requiere se aborde desde el respeto y la tolerancia a las diferentes visiones y opiniones. Las discusiones en equipo se guiaron por un conjunto de interrogantes señaladas por el profesor, su objetivo fue centrar el trabajo en los propósitos y obtener como producto de la actividad en equipo, un ensayo. Esta acción permitió distinguir y relacionar los conceptos con los procesos históricos que implica la identidad nacional, con lo que se avanza en el aprendizaje del alumno.

5. **Exposición en equipo:** esta estrategia favoreció que los alumnos hicieran patentes los puntos de vista vertidos en las discusiones al interior del equipo, y que los cotejaran con los de otros equipos, logrando consolidar el trabajo previo. Cuando los alumnos compartieron los argumentos e ideas con los compañeros de clase, recapitaron acerca de la diversidad de opiniones que se implican en un tema que llama a intervenir a las emociones y los sentimientos, como es el relacionado a la identidad nacional de lo mexicano. Se identifica que los alumnos sí aprendieron, por que son capaces de manejar los conceptos, y por que los explican durante la clase y con sus propios términos y ejemplos.

La estrategia como tal, es el conjunto de estas actividades que guardan una relación entre sí, pensadas para abordar la temática seleccionada, logrando que los alumnos adquieran un esquema de la problemática a partir de la lectura de los textos.

CONCLUSIONES.

El presente trabajo sitúa la diferencia entre historia como disciplina sabia y la historia como disciplina enseñada, con la finalidad de introducir una visión que permita entender la especificidad de esta última, ya que si se desea proponer cómo enseñar un tema que atraviesa como eje principal la problemática de la Historia de México, como lo es la identidad nacional, es necesario especificar que la historia enseñada no sólo consiste en un programa y sus contenidos, sino también en las actuaciones de los profesores y alumnos que a través de sus intervenciones, filtran, recontextualizan y dan nuevo significado a la materia enseñada.

La historia enseñada es inseparable de la disciplina historia, de la cultura escolar, incluyendo el contenido o qué se enseña y qué se aprende; de manera que es inseparable el cómo se enseña, con quién y dónde se enseña, transmutándose en algo diferente, lo que la hace susceptible de ser aprendida desde lo ideológico, lo personal, las maneras de ser del profesor, hasta la selección de formas y procedimientos didácticos, la relación educativa y la creación de un determinado ambiente o clima escolar.

Lo anterior nos lleva a plantear la crítica a la idea de que basta con saber historia para poder enseñarla. Saber historia es esencial y necesario, pero no suficiente. El ser profesor implica más que ser experto en un tema, ser capaz de enseñar la asignatura y de que los alumnos aprendan lo que él conoce bien.

La historia enseñada no se puede ejercer sin tener en cuenta las acciones cotidianas de los alumnos, ya que sobrepasan lo discursivo y son ellos quienes pueden decir más acerca del porqué las llevan a cabo. Dicha reflexión nos sirve para interiorizar subjetivamente en los valores y prácticas que reproducen socialmente el universo cultural de las disciplinas escolares, y “aterrizar” en el contexto de la práctica didáctica, con un grupo y con el tema de la identidad nacional y los conceptos correlacionados, así como en la exposición de cómo sucedieron en la cotidianidad dos procesos simultáneos: por un lado, un esbozo general de las principales teorías en torno a la identidad colectiva, la nación y el nacionalismo, y por otro, la forma de hacerla accesible a los alumnos, durante la práctica docente, a través de estrategias de enseñanza-aprendizaje.

Se parte de la idea de que el marco referencial elaborado para pensar la identidad nacional, hizo posible que los alumnos –al igual que cualquier profesor que así lo desearan– reflexionaran no sólo el proceso de conformación de México como nación, sino también como es que hoy somos una nación multicultural, donde por un lado conviven una diversidad de grupos étnicos, y por otro un proceso de globalización, frente a un Estado nacional que buscó dotarse de un territorio definido, una lengua común, una población homogénea y un pasado común. Lo que permite a los alumnos ubicarse en los dos ejes fundamentales del México que les toca vivir.

También se favoreció que los alumnos relacionaran los contenidos factuales y conceptuales con situaciones de su vida cotidiana a través de las múltiples celebraciones y eventos asociados a las identidades así como una reflexión sobre sus pertenencias distintivas, y la identificación de lo mexicano. Con esta intención se incorporaron las múltiples celebraciones del calendario anual del colegio, para reforzar el aprendizaje significativo y la reflexión de los contenidos cognitivos, ya que las identidades de los alumnos son generadas desde los modos de actuar y los vínculos culturales, donde se incluyen no solo las fiestas y celebraciones escolares civiles, sino también las celebraciones religiosas, como la celebración del día de muertos, y la de la independencia; para propiciar la enseñanza-aprendizaje desde lo simbólico, donde la fiesta se convierte en un poderoso elemento para la reflexión acerca de los esquemas de los alumnos (flexionar la historia, es reflexionar sobre sí mismo). Es en la cotidianidad donde en un continuo y lento proceso se da la transformación de donde surge un joven auto-identificado como alumno de la UNAM y de su bachillerato.

El nacionalismo es un concepto usado indistintamente por el amplio espectro de posiciones políticas, planteamiento que derivó en la formulación de la pregunta ¿Es o no un concepto neutral?, concluyo por respuesta que el nacionalismo es un elemento esencial e imprescindible de las sociedades contemporáneas; es un artificio que se puede usar para dominar y para resistir, es una moneda de dos caras: por un lado el Estado con su territorio, su hegemonía y su soberanía; por el otro, un colectivo nacional o étnico que usa al nacionalismo como medio para construirse en Estado soberano.

Además, desde mi punto de vista, en el CCH, la tensión entre fortalecer la identidad nacional y el desarrollo de un espíritu crítico no se ven necesariamente contrapuestos,

son complementarios; es decir, enseñar a fortalecer la identidad nacional, no está necesariamente ni a favor ni en contra de lo hegemónico: en México como en Latinoamérica el nacionalismo es reclamado como bandera, tanto por los que se nombran de izquierda o revolucionarios, de la misma forma, por los que se consideran de derecha o conservadores.

Al abordar la identidad nacional mexicana desde la Historia enseñada, esto es desde la puesta en práctica de sus rutinas, me encontré con un escollo para el que se tienen escasas propuestas; ¿cómo reportar la experiencia de lo sucedido durante la práctica didáctica? La temática de la identidad nacional presenta una gran carga simbólica, por lo cual se hizo necesario ir más allá de las habituales fuentes documentales usadas en este tipo de investigaciones, involucrando no sólo los planes y programas de estudio, llamados "*textos visibles*" que forman parte de los "procesos formales", sino también "*los textos invisibles*" que constituyen parte de los "procesos informales" y que son las otras fuentes que permiten acercarse y reconstruir los contextos escolares de la práctica de la enseñanza de la Historia; lo que implica guardar, catalogar y conocer con mayor detalle algunas nuevas fuentes, además de otras, como la implementación de estrategias representadas por los cuestionarios y ensayos de los alumnos y sus argumentos dentro de las clases, ya sea en el trabajo en equipo o sesión plenaria.

Considero que parte de la aportación, fue adoptar una metodología etnográfica entendiéndola como una de las técnicas que se fundan en el trabajo de campo, y éste en la observación participante, considerada como base para acceder a la interacción del aula y sus prácticas, para recolectar, analizar y presentar datos (observación participante, análisis cualitativo, descripción narrativa); incluye los aspectos de la vida cotidiana durante la práctica en el aula: el sentir, las acciones, las creencias, las formas de relacionarse de los alumnos, pero sin dejar de lado las interacciones que guardan con el profesor.

Para lograrlo se utilizaron tres instrumentos que resultaron indispensables para la elaboración de un texto que diera cuenta de lo sucedido en la práctica docente y su reflexión: la video grabación y la elaboración de bitácoras fueron propuestas como parte de los informes de docencia de la maestría, y de las sesiones, los trabajos y las

tareas que realizaron los alumnos en equipos o de manera individual en el aula o de manera extraescolar: este texto se inserta en las técnicas informales y formales; las primeras tienen que ver con la observación participante de los alumnos en discusiones y exposición de ideas en clase; las formales incluyen los ensayos y cuestionarios entregados por los alumnos.

Ambas técnicas proporcionaron un valioso instrumento de evaluación y reflexión del desarrollo de la práctica, que sólo a la hora de construir la tesis se toma conciencia de su importancia como instrumento metodológico y deja de ser una actividad desconectada de la investigación; un señalamiento es que se dificulta a los profesores entender la interrelación entre las partes teórica y didáctica, ya que sólo se logra con la praxis. Desde esta perspectiva, el investigador plantea las estrategias a lo largo de la práctica docente, con el objeto de mantener una congruencia entre las preguntas de carácter teórico o el marco teórico del presente trabajo de investigación y la recolección de datos sobresalientes, aportando una línea a desarrollar en futuros trabajos que sirvan para cualquier eje problematizador de la historia enseñada y en cualquier caso.

Durante el desarrollo de la práctica docente se presenta un conjunto de situaciones que le otorgan un carácter específico a esta, con respecto a la realizada por un profesor y sus alumnos en condiciones normales, esto es fuera de la MADEMS.

.

Un primer elemento que se destaca de la problemática generada por las situaciones específicas de la práctica didáctica en MADEMS es que los alumnos saben que el que habla no es el profesor titular del grupo, por lo que de entrada no le tienen la misma consideración, ya que finalmente yo soy un invitado, no su profesor.

Un segundo elemento, es que si bien se le da libertad al profesor en cuanto al trabajo, éste queda sujeto a los tiempos del “profesor supervisor” y los de su programación, lo que dificulta la práctica, ya que como cualquier experiencia de enseñanza, está sujeta a un conjunto de factores que no son controlables, y si bien se planea, este plan debe ser adecuado a las circunstancias, lo que lejos de demeritar el proyecto, demuestra que sólo pueden sortearse para enfrentar los imponderables con una buena planeación.

Un tercer elemento es el referente a la relación que se establece entre el profesor y los alumnos, ya que cuando se empieza la práctica la mayoría de ellos, han creado una relación con el “profesor supervisor”, lo que hace que el que suscribe sea percibido como un intruso al principio, y tenga que lograr la aceptación del grupo a través de la comunicación y la motivación. Lo anterior tiene que ver con la concepción del papel del docente en el aula o con el encuadre que llevó a cabo.

El desarrollo del proyecto de enseñanza-aprendizaje se da a partir del eje temático de la identidad nacional, como propuesta para los contenidos de la unidad IV de la materia Historia de México, a través de la implementación de estrategias, que tienen como sustento la adecuación de los modelos de exposición-discusión y aprendizaje cooperativo, parte de la premisa de que no hay un único enfoque de enseñanza apropiado para todas las situaciones, y que la eficacia requiere de diferentes estrategias para diversos objetivos.

Se utilizó el modelo de enseñanza de estrategias prescriptivas como herramienta para hacerlo mejor, tratando de que ésta sea más sistemática y efectiva; su diseño permitió cumplir metas de enseñanza particulares. Junto con ellas, se definieron también las fases de planeación, implementación y evaluación de la enseñanza. Todos los procedimientos llevados a cabo se establecieron en un plan de clases.

Concebir al aprendizaje como un proceso de construcción del conocimiento en el que el docente ayuda al alumno a construir significados y dar sentido a lo que aprende, y que se especifica en una estrategia general de naturaleza constructivista, que se guía por el principio de ajuste de la ayuda pedagógica y que puede definirse en múltiples metodologías didácticas particulares según el caso, me permitió diversificar las opciones en la organización de las estrategias, las propuestas a los alumnos para la realización de las tareas contenidas en el plan de clases así como también proporcionar información organizada y estructurada a través de la elaboración de un manual para el alumno favoreciendo la realización de algunas actividades de aprendizaje en forma autónoma. El propósito fue, que al proporcionarles continuamente actividades prácticas, es decir que a través de su participación activa, los alumnos desarrollaran nuevos conocimientos, habilidades cognitivas y estrategias para que encuentren sus propias relaciones con los temas que estudian.

Se planteó la adecuación y aplicación de dos modelos que integran el contenido, con el desarrollo de las estrategias cognitivas en modelos de enseñanza. Se intentó que los alumnos desarrollaran nuevos conocimientos mediante un proceso de creación activa y con la guía del docente que pretendió que los alumnos adquirieran una comprensión profunda, acerca de los contenidos de la unidad IV, cuyo eje temático fue la identidad nacional.

Para lograrlo se retomaron los dos modelos de enseñanza: el de “exposición y discusión”, y el de “aprendizaje cooperativo”, combinando las estrategias prescriptivas con los contenidos específicos y los objetivos de conocimiento, sin demeritar las habilidades y experiencia del profesor, y porque son modelos susceptibles de modificarse o flexibilizarse para que el docente exprese sus preferencias y las ajuste a las circunstancias de lo cotidiano en el aula.

Esto permitió contar con los elementos necesarios para abordar la unidad específica en el marco de nuestra práctica docente; por un lado, porque el modelo de exposición y discusión está diseñado para ayudar a los alumnos a formar esquemas, encontrar relaciones entre aprendizaje nuevo y viejo y entre las diferentes partes de un cuerpo organizado de conocimientos, y como su nombre lo indica, las exposiciones-discusiones se basaron en las exposiciones, explicaciones de ideas, ejemplificaciones y conclusiones con base en las discusiones. Para planificar una clase de exposición y discusión fue esencial considerar lo que los alumnos ya sabían, ya que sus conocimientos previos fueron la base para el aprendizaje procurando conexiones con los nuevos conocimientos. Aplicar un examen diagnóstico fue la manera más adecuada de evaluar estos conocimientos.

Con un grupo tan numeroso, con más de 55 alumnos, el modelo de aprendizaje cooperativo resultó conveniente, ya que al estar orientado a la realización de actividades en grupos pequeños o equipos donde los estudiantes trabajaron juntos, aprovechando el propio aprendizaje y el aprendizaje en sí; a través de la interacción cooperativa de estudiante a estudiante; sobre los temas asignados, como una parte integral del proceso de aprendizaje, el profesor logra no centrar la atención en unos

cuantos alumnos y permite a través del monitoreo la atención personal, permitiendo responder y aclarar dudas a todos los alumnos. Con lo que se evita la desigualdad en cuanto al trabajo, evitando que haya estudiantes que dejen toda la responsabilidad o la mayoría del trabajo a uno de los integrantes del equipo, mientras que otros permanecen pasivos; el aprendizaje cooperativo implicó que el alumno tomara conciencia de su responsabilidad y contribución individual.

En los contenidos en torno a la identidad nacional, el trabajo de grupo cooperativo resultó el más adecuado, ya que para un contenido con tan fuerte carga simbólica y emocional, como lo es la identidad asociada a lo nacional, la mejor forma de abordarla es mediante del intercambio de ideas, del diálogo, que busque recuperar las experiencias cotidianas, y desde éstas, hacer significativos los contenidos declarativos, conceptuales y procedimentales, a través de la comparación de celebraciones de el siglo XIX con la que viven los propios alumnos en su entorno sociocultural.

En esta propuesta educativa, los contenidos incluyeron todo lo que es objeto de aprendizaje en la escuela, y no exclusivamente lo asociado al conocimiento o saber, encontrándonos con contenidos de contextos muy diferentes: afectivos, de relación interpersonal e interacción social. Es decir que cuando el alumno aprende se están utilizando o reforzando simultáneamente contenidos de diferente naturaleza: conceptual, procedimental y actitudinal que cuentan con una unidad de secuencia, interactividad y funcionalidad; y son en conjunto semejantes, en el sentido de que representan lo que se sabe, lo que se sabe hacer y lo que hace que se actúe de un modo. Estos contenidos resultaron útiles para comprender lo que ocurría en las sesiones, permitiendo identificar la coherencia entre lo que se trabajaba y los propósitos educativos.

Resultó conveniente distinguir las diferencias entre los diversos tipos de contenidos según su naturaleza, ya que permitió inferir como se aprenden, y en consecuencia saber como enseñarlos. Durante la práctica, al enseñar contenidos declarativos, se promovieron al mismo tiempo, distintos grados de aprendizaje en contenidos procedimentales (debate, diálogo, exploración bibliográfica, trabajo en equipo, exposición), estos saberes son de tipo práctico e incluyen reglas, técnicas, métodos, estrategias, destrezas o habilidades y son un conjunto de acciones, ordenadas y

finalizadas; y actitudinales (respeto a la diferencia, cooperación, ayuda.), no sólo para que los aplicara sino principalmente para que su uso mejorara su conocimiento declarativo. Se trató de habilitar al alumno en pensar su propio proceso de aprendizaje y los sentimientos que este despierta.

Por tanto, como parte del procedimiento encontramos las estrategias didácticas o cognitivas (plan de acción que realiza el docente con clara y explícita intencionalidad, ante una tarea que requiere una actividad cognitiva que implica aprendizaje, modelo que pone en juego lo multidimensional de la práctica cotidiana), además de considerar que, toda estrategia es un contenido procedimental, pero éste no se agota en aquella. Si bien el uso de una estrategia requiere el dominio de las técnicas que la componen, una estrategia de aprendizaje no puede reducirse simplemente a una serie de técnicas. Requiere además un cierto grado de metaconocimiento o conocimiento sobre el propio funcionamiento psicológico, como el propio aprendizaje, que es necesario, para que el alumno sea capaz de hacer un uso estratégico de sus habilidades: la selección y planificación de las actividades de aprendizaje más eficaces en cada caso, y la evaluación del éxito o fracaso obtenido tras la aplicación de la estrategia.

La consideración de los procedimientos como contenidos que hay que programar, trabajar y evaluar es un paso adelante de gran importancia en la didáctica de la historia, y su incorporación a la práctica docente, y supone la posibilidad de utilizar un instrumento para dotar de significación al conjunto de contenidos factuales, conceptuales, procedimentales y actitudinales, favoreciendo una enseñanza sistemática y eficaz.

La discusión acerca de las preguntas planteadas en cuestionarios por el profesor, sobre lecturas dejadas de manera previa a los alumnos y discutidas en equipos de trabajo en un primer momento, y en un segundo en plenaria de todo el grupo, sirvió como estrategia para focalizar y mantener la atención y aprendizaje de los alumnos durante la clase.

La implementación de las estrategias para la unidad IV, se planeó hacia el logro de metas y objetivos, de ahí la relevancia de valorar si la actividad educativa aconteció como fue planteada. La evaluación se realizó a partir de sus dos funciones: la

pedagógica para conocer qué pasa con las estrategias de enseñanza y cómo ocurre el aprendizaje de los alumnos; y la función social como información al “profesor supervisor”.

La evaluación de la unidad se considera como un proceso que inicia con la aplicación de un cuestionario diagnóstico como pre-test, antes de la implementación de las estrategias y con la finalidad de identificar los conocimientos previos de los estudiantes. Con el propósito de conocer el panorama general de los resultados y tener un criterio común para la evaluación de los conocimientos previos, que permitiera compararlos, con la evaluación de salida post-test, se consideraron como categorías las tres formas distintas en que se presentan, a saber: conocimientos previos alternativos, conocimientos previos parcialmente relacionados con los nuevos que habrán de aprenderse y conocimientos pertinentes.

El uso de esta categorización permitió obtener una visión más detallada del avance en los aprendizajes de cada uno de los alumnos del grupo, y saber qué pasó con las estrategias de enseñanza, y determinar los avances obtenidos por estos en los objetivos de aprendizaje. Al relacionarlos con el post-test, que se aplicó con el propósito de conocer el logro de los aprendizajes estipulados y el grado de avance en la experiencia educativa, se observa que los 36 alumnos presentes en la sesión aprendieron, y el grado de avance en los objetivos de aprendizaje fue de un 91.5%.

La estrategia como tal funcionó, como el conjunto de todas éstas actividades que guardaron una relación entre sí pensadas para abordar la temática seleccionada, logrando que los alumnos adquirieran un esquema de la problemática y que alcancen los objetivos de aprendizaje.

Finalmente, considero que éste trabajo logra hacer pensar la identidad nacional como eje transversal de la materia de Historia de México, que es una temática fundamental hoy en la sociedad nacional y que debe de abordarse desde la plena conciencia de sus implicaciones, para lo cual hicimos un esbozo que permita al profesor de bachillerato enriquecer su conocimiento.

El construir un marco de referencia teórico para abordar unos modelos de enseñanza y de estrategia de enseñanza-aprendizaje, para que desde aquí cualquier profesor pueda retomar algunos ejemplos para planear y dar sus clases, así como reflexionar su trabajo en el aula, entendiendo que no basta con rechazar *a priori* ningún planteamiento psicopedagógico, y que lejos de pretender casarse con una posición, se aspira a dar propuestas flexibles que fortalezcan la docencia y lo más importante, el aprendizaje de los alumnos.

Al profundizar sobre la identidad nacional en la enseñanza, estamos contribuyendo a lograr la adquisición de valores, como el respeto a la diferencia, la tolerancia y la convivencia, pero también la autoestima y la autonomía de la cultura de los alumnos y su sociedad, lo que resulta fundamental si se considera que en el plan de estudios del CCH de 1996, ni en la revisión y ajustes de 2002 al 2005, no hay en los seis semestres una asignatura donde se aborden los aspectos cívicos; en donde se reflexione sobre el compromiso con la sociedad y el entorno de los jóvenes, en la medida que tiende a la violencia y el escepticismo. Por lo que consideramos que se debe de propugnar porque el problema de la identidad nacional sea considerado en la próxima revisión del plan de estudios del Colegio de Ciencias y Humanidades o en el ajuste del programa indicativo de la materia de Historia de México, para que de esa forma se convierta en una propuesta curricular que mejore los contenidos de los programas de las asignaturas del área histórico-social.

Lo que se logró a través de la propuesta de éste trabajo fue abordar en el plano teórico una temática específica de la historia como lo es la identidad nacional, tomando en cuenta los aspectos de carácter psicopedagógico de la enseñanza; así como su aplicación en la cotidianidad de la práctica en el aula donde encuentra su fundamento el trabajo docente, ya que de nada sirve realizar únicamente la pura especulación teórica, si esta no permite mejorar la educación, sobre todo de un nivel educativo que cuenta con más de 3.5 millones de alumnos en el país.

Si bien durante la experiencia de la práctica se dejan ver algunos aspectos de la vida cotidiana del alumno, considero necesario profundizar en ellos y su contexto sociocultural.

La historia enseñada y la identidad nacional es *una* de las formas que posee nuestra cultura para dotar de sentido al pasado. Cuando se aborda la Historia de lo nacional se le da un sentido mítico a los acontecimientos; los alumnos norteamericanos darán a los acontecimientos de la guerra de 1847, o los españoles a los de la conquista un sentido diferente al que nuestros alumnos pueden llegar, no obstante que son los mismos acontecimientos. Por esto en el trabajo no negamos la importancia de la historia científica o sabia, pero está la otra historia, más apegada a la sensibilidad del adolescente, que el profesor comparte, compuesta por nociones generales de las formas en que la situación humana se vuelve significativa, en virtud de su participación en los procesos específicos de dotación de sentido que lo identifican como miembro de un cierto legado cultural. Por tanto, para nosotros en la Historia, la historia sabia y lo mítico, no se excluyen, coexisten.

Afrontar desde aquí la identidad nacional en la historia enseñada, es hacerlo desde lo simbólico, que no consiste en reproducir los acontecimientos que describe o reflejar las cosas que señala; recuerda imágenes de las cosas que indica, como lo hace la metáfora, ofrece direcciones para reencontrarse con el conjunto de imágenes que asociamos con México. No debemos olvidar que los símbolos; son capaces, de condensar las representaciones de muchas cosas mediante una fórmula simple, de unificar significados contradictorios y de polarizar significados en los polos normativo y psicológico; a lo conceptual se le concede el poder de la experiencia y a la experiencia la guía de lo conceptual; son eminentes, ambiguos y poseen un carácter ideológico; frecuentemente sirven para integrar significados culturales y pueden dominar un sistema conceptual al proporcionar marcos o modelos para la formulación simbólica en diferentes áreas. Los símbolos tienen facultad de estructurar la imaginación, y proclaman o enmarcan el desorden, lo mismo que el orden al evocar un excedente de significado.

Mediante un intercambio entre los polos afectivos y normativos lo obligatorio se vuelve deseable. Así más que negar la carga de los acontecimientos de la Historia de México con la significatividad simbólica que profesores y alumnos otorgamos a la temática asociada a la identidad nacional, hay que hacerlo patente y comprensible, porque finalmente son parte ineludible de nuestra propia cultura.

ANEXOS

ANEXO 1. Cuestionario socioeconómico.

A continuación se te presenta un cuadro. Contéstalo sin dejar ninguna columna vacía.

Nombre del alumno	Edad	Ocupación de los padres	Trabajas ¿En que?	Parientes que trabajan, estudian o estudiaron el CCH o en la UNAM	Número de aciertos en examen de admisión	Escuela secundaria de procedencia	Número de hermanos	Calificación de las asignaturas de HUN I y II, el semestre precedente.	Nivel socio-económico .	¿El CCH fue la opción que solicitaste en el examen de ingreso al bachillerato? ¿Sino, cuál fue?

ANEXO 2. Programa para el alumno.

Grupo 301. Historia de México I.

Explicación del plan general del programa para el alumno.

El propósito de este programa es que el alumno conozca de manera anticipada a la clase los objetivos de aprendizaje, las actividades previas o tareas y la metodología de trabajo, de manera que cuente con los materiales, que son la base para el trabajo en cada una de las sesiones, lo que le permitirá planear y organizar las actividades programadas.

Primera sesión.

Objetivos de aprendizaje.

El alumno expondrá la concepción que tiene respecto a la identidad nacional mexicana, a través de sus vivencias.

Metodología de trabajo.

Instrucciones:

Contesta el cuestionario que se presenta a continuación. Recuerda que no se trata de ver cuanto sabes, ni evaluar tus conocimientos. El propósito es conocer tu opinión acerca del tema.

Cuestionario pre-test y post-test:

1. ¿Qué entiendes por identidad nacional mexicana, que significa para ti pertenecer a la nación mexicana?
- 2.- ¿Qué conceptos asocias a la identidad nacional mexicana?
- 3.- ¿Qué acontecimientos históricos son para ti los más importantes en la construcción de la nación Mexicana?
- 4.- ¿Qué grupos étnicos han conformado la nación mexicana y que ha hecho el Estado para homogenizarlos?
- 5.- ¿Cómo aparece el apelativo de México y lo mexicano?
- 6.- ¿Qué modificaciones ha sufrido el territorio nacional en el proceso de formación del Estado nación mexicano?
- 7.- ¿Qué acontecimientos festivos ocurren en tu vida cotidiana que se asocian a tu identidad como mexicano?
- 8.- ¿Consideras importante mantener las costumbres y tradiciones de lo mexicano frente a la influencia de la cultura global? ¿Por qué?
- 9.- ¿Qué símbolos asocias con lo mexicano, y por qué?
10. ¿Qué papel consideras que juega la materia de historia en tu formación como mexicano?

Segunda sesión.

Objetivos de aprendizaje.

El alumno explicará cómo la identidad nacional es un proceso histórico, y que a través de éste se han elaborado diversas concepciones sobre la cuestión nacional. Identificará los conceptos asociados a la identidad nacional como nación, Estado-nación, etnia, nacionalismo, patriotismo.

Actividades previas a la clase:

Instrucciones:

Resuelve el cuestionario basado en la lectura de Gonzáles Rebolledo. *La invención del Estado- Nación*. La cual podrás encontrar en el libro: Castro y Castro, Fernando. *Identidad nacional*. México, Fundación Miguel Alemán, 2002.

Metodología de trabajo:

El grupo trabajará en los equipos ya formados, y analizará a través de la discusión las preguntas del cuestionario. En sesión plenaria se discutirán las respuestas y los comentarios, puntualizando los conceptos asociados a partir de la lectura de la cuestión de la identidad nacional.

Cuestionario:

¿Qué se entiende por nación?

¿Por qué la nación es un concepto cultural?

¿Por qué el Estado precede a la nación?

¿México es una nación? ¿Desde cuando? ¿Cómo llegó a serlo?

¿Cómo se convierte la etnicidad en nacionalismo según Erkiem?

¿Cómo se define nación según Anderson?

Tercera sesión.

Objetivos de aprendizaje.

El alumno explicará el establecimiento de un Estado nacional mexicano, así como el marco de referencia para ubicar la historicidad del proceso de formación del Estado-nación mexicano. Asimismo, reflexionará acerca de las conflictivas relaciones que se establecieron entre los distintos grupos étnicos y sociales en México, antes y después de la independencia.

Ubicará el espacio-escenario de la nación mexicana y sus modificaciones.

Actividades previas a la clase.

Instrucciones:

Lee y contesta el cuestionario a partir del texto de síntesis del libro *Etnia, estado y nación* de Enrique Florescano. Esta síntesis la puedes encontrar en el libro: Castro y Castro, Fernando. *Identidad nacional*. México, Fundación Miguel Alemán, 2002. Asimismo, elabora dos mapas; uno de México en 1821 y uno del México actual. Ambos mapas los puedes obtener de un atlas histórico de México en la biblioteca.

Recuerda que tu equipo debe traer el material, dos cartulinas y crayones, necesarios para elaborar dos mapas durante la sesión.

Metodología de trabajo:

En clase, los alumnos organizados en equipos elaborarán un ensayo de una cuartilla con base en su cuestionario y dos mapas: uno de 1821, México independiente y otro del México actual, señalando en ambos su extensión territorial, sus ciudades más importantes y sus características demográficas.

Cuestionario:

- 1 ¿Qué es el Estado según Norberto Bobbio?
- 3.- ¿Cómo se constituyen los grupos humanos en nación?
- 4.- ¿Qué es una etnia según el texto de Enrique florescano?
- 5 - ¿Qué es lo que Enrique Florescano quiere mostrar en el libro?
- 6 - ¿Qué es lo que según el autor es lo que realmente hemos sido como pueblo?

- 7.- ¿Cómo te asumes, como indígena ó como un mestizo, con una herencia occidental o europea? ¿Y por qué?
- 8.- ¿Cuál fue el primer símbolo que unificó a la dividida sociedad Novo Hispana, y qué papel jugaron las creencias y símbolos religiosos, una nueva visión que brota de la fusión de lo que fue indígena y español?
- 9.- ¿En el siglo XVIII, según David Brading en qué se basaba el patriotismo criollo?
- 10 - ¿Que resultó de la primera intervención indígena en la historia de México?

Cuarta sesión.

Objetivos de aprendizaje.

El alumno comprenderá como se articulan las categorías étnicas, relacionadas con la identidad nacional y de estas el proceso histórico mexicano.

Actividades previas a la clase.

Instrucciones:

Revisa la lectura del capítulo “Cómo pensar un nuevo mapa” del libro *Las relaciones interétnicas en México* de Federico Navarrete, y contesta el cuestionario y la tabla de conceptos, y define las categorías de etnia, identidad: identidad cultural, colectiva e individual y mestizaje, autenticidad cultural y etnogénesis. Apóyate en diccionarios especializados como los de antropología que encontraras en la biblioteca.

Metodología de trabajo:

La lectura se comentará en la sesión, por equipos, teniendo como eje de discusión el cuestionario y la tabla de conceptos, así como el papel de los indígenas en la sociedad contemporánea frente a los mestizos, y la ubicación del alumno en relación a alguno de los dos grupos étnicos.

En la discusión cada equipo presentará las conclusiones acerca del México de la primera mitad del siglo XIX y el actual. El profesor coordinará la discusión para señalar elementos del proceso de formación de la identidad nacional.

Cuestionario:

- 1 ¿Por qué para el autor en México no puede haber “indios” sin “mestizos”?
- 2 ¿Adquieres una identidad colectiva con tus compañeros a través del CCH?
- 3 ¿Qué papel juegan la fiesta y el ritual en la confirmación de una identidad étnica?
- 4 ¿En dónde encuentran las identidades colectivas y étnicas su realidad objetiva?
- 5 ¿Qué diferencia existe entre “identidades étnicas” y las “categorías étnicas”?
- 6 ¿Por qué es inútil encontrar la “auténtica” cultura o identidad de un grupo?
- 7 ¿Que relación existe entre identidad y cultura?
- 8 ¿Qué resulta fundamental para definir las identidades?
- 9 ¿Por qué las personas o grupos no tienen una identidad única?

10 ¿Según el autor cuáles son los medios que utiliza el estado-nación mexicano para dar a la identidad étnica mexicana mayor fuerza que otras identidades?

11. Las diversas identidades que tenemos ¿por qué son la suma de diferencias en continua modificación?

12 ¿Por qué las relaciones interétnicas tienen un carácter histórico?

Define los conceptos de la siguiente tabla mientras realizas la lectura.

Categoría étnica	
Identidad	
Identidad cultural	
Identidad étnica	
Relaciones interétnicas	
¿Que significa llamar “Indio” a una persona o grupo humano?	
¿Que significa llamar “Mestizo” a una persona o grupo humano?	
Etnogénesis	

Quinta sesión

Objetivos de aprendizaje.

El alumno analizará algunos acontecimientos de la construcción de la cultura nacional mexicana en el siglo XIX. Asimismo, comparará estos acontecimientos con los actuales para entender el proceso de conformación de la identidad nacional mexicana.

Actividades previas a la clase.

Instrucciones:

Realiza la lectura del capítulo: Nacionalismo y fiestas populares del libro "*Estampas del nacionalismo mexicano*", de Ricardo Pérez Montfort. Desarrollando un ensayo de dos cuartillas sobre que se entiende por "lo mexicano" y qué papel juegan las fiestas populares ya sea cívico o religioso, en la formación de la identidad nacional.

Metodología de trabajo:

Los alumnos en equipo discutirán los ensayos individuales, para dar lugar a una síntesis, que exponga una opinión conjunta o los desacuerdos, este ensayo junto con el relato de una fiesta popular contemporánea, en la que ellos participaron y que les permita rescatar algún elemento señalado por Pérez Montfort en la lectura, serán expuestos ante la sesión plenaria, al final el grupo llegará a conclusiones.

Sexta sesión

Objetivos de aprendizaje.

El analizará el sentido de su identidad nacional y pertenencia colectiva frente a la globalización, a partir de las ideas construidas previamente en la unidad.

Actividades previas a la clase.

Instrucciones:

Realiza de manera previa a la sesión, la lectura de los artículos de Agustín Basave Benítez, *Separatismos*. Aparecido en el diario *Reforma* el viernes 26 de enero de 2001. De Marcos Kaplan, *Mitos y realidad de la globalización*. Diario *la Jornada*, sábado 30 de junio de 2001. Daniel Montero Zendejas, *Estado del espíritu. Nacionalismo*. Carlos Monsiváis, *La americanización: mitos y mobiliario*. *El universal*, domingo 20 de enero de 2000. Elabora un ensayo de dos cuartillas (en hojas para entregar). Para realizar el ensayo se te proporcionan cinco preguntas guías:

- 1.- ¿Qué papel juegan hoy los indígenas en la nación mexicana?
- 2.- ¿Qué cambios culturales según el alumno, se viven en la actualidad referidos al nacionalismo de los mexicanos?
- 3.- ¿De qué manera, considera el alumno que influye la globalización en la concepción de lo mexicano?
- 4.- ¿Es importante lo mexicano hoy? Explica por qué.
- 5.- ¿Cambió en algo tu sentido de lo nacional mexicano después de las lecturas referidas al tema?

Metodología de trabajo:

Los alumnos durante la sesión se organizarán en grupos y discutirán las preguntas, exponiendo al pleno sus puntos de vista. Para finalizar se puntualizaran las conclusiones acerca del tema, que serán entregadas en forma escrita por cada equipo.

Se aplicara el cuestionario post-test.

BIBLIOGRAFIA.

- Anderson, Benedict.** *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo.* México, Fondo de Cultura Económica, 1993.
- Aguado, C. y M. Portal.** *Identidad, ideología y ritual.* México, UAM-I, 1992.
- Auge, Marc.** *El sentido de los otros.* Barcelona, Paídos, 1996.
- Auge, Marc.** *Hacia una antropología de los mundos contemporáneos.* Barcelona, Gedisa, 1998.
- Auge, Marc.** *Los no lugares espacios del anonimato.* Barcelona, Gedisa, 1993.
- Aguirre Rojas, Carlos Antonio.** *De memorias, olvidos y contra-memorias: La nueva disputa por la historia en México.* Revista La insignia. México, mayo del 2003.
- Barberá, E y otros.** *El constructivismo en la práctica.* Barcelona, GRAÓ, 2000.
- Brading, David.** *Los orígenes del nacionalismo mexicano,* México. Era, 1988.
- Bartra, Roger.** *Anatomía del mexicano.* México, Plaza y Janés, 2002.
- Barth, Frederick.** *Los grupos étnicos y sus fronteras.* México, Ed Fondo de Cultura Económica, 1976.
- Beltrán J. y C. Genovard (et al.).** *Psicología de la instrucción I. Variables y procesos básicos.* Madrid, Síntesis, 1996.
- Béjar, Raúl y Héctor Rosales.** *La identidad nacional Mexicana, como problema político y cultural.* México, Siglo XXI, 1999.
- Béjar, Raúl y Héctor Rosales.** *La identidad nacional Mexicana, como problema político y cultural. Los desafíos de la pluralidad.* México, UNAM, 2002.
- Beuchot, Mauricio.** *Perfiles esenciales de la hermenéutica,* México, UNAM, 2005.
- Bixio, Cecilia.** *Enseñar a aprender. Construir un espacio colectivo de enseñanza - aprendizaje.* Rosario, Homo Sapiens, 1998.
- Bobbio, Norberto.** *Estado, gobierno y sociedad.* Barcelona, plaza y Valdez Ediciones, 1987.
- Bouché, Henri.** *Antropología cultural y educación.* Madrid, Dykinson, 1998.
- Bourdieu, Pierre.** *La distinción.* Madrid, Taurus.1988.
- Bourdieu, Pierre.** *Cosas dichas.* Buenos Aires, Gedisa, 1988.
- Bransford, John.** *Solución ideal de problemas: Guía para mejor pensar, aprender y crear.* Barcelona. Labor, 1986.
- Brophy, Jere E.** coaut. *Psicología educativa contemporánea.* México. Interamericana, 1983.
- Castells, Manuel.** *La era de la información. Economía, sociedad y cultura.* Vol.2: El poder de la identidad, Madrid, Alianza, 1998.
- Castro y Castro, Fernando.** *Identidad nacional.* México, Fundación Miguel Alemán, 2002.
- Carretero, Mario.** *La mirada del otro.* Historia débete. Cuadernos de pedagogía. N° 268. Abril de 1991
- Carretero, Mario.** (Et, al.). *Le enseñanza de las ciencias sociales.* España, Ed Visor, 1997.
- Carreño, Tania y Angélica Vázquez del Mercado.** *La hija de la invención: una entrevista a Edmundo O' Gorman.* Nexos no.190, octubre de 1993 pp. 45-51.
- Coll, César.** *El constructivismo en el aula .*Barcelona, GRAÓ, 1993.
- Coll, César.** (Et al). *Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimiento y actitudes.* Madrid, Aula XXII/Santillán, 1992.
- Cronbach, Lee.** *Psicología educativa.* México, Pax-México, 1965.

- Cuesta, Raymundo.** *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia.* Barcelona, Pomares, 1997.
- Cuesta, Raymundo.** *Clío en las aulas. La enseñanza de la Historia en España entre reformas, ilusiones y rutinas.* Madrid, Akal, 1998
- De Certeau, Michel.** *La escritura de la historia.* México, Universidad Iberoamericana, 1985.
- De La Cruz, Isabel.** *Introducción a la antropología para la intervención social.* Valencia, Tirant lo blanch, 2000.
- Delgado, Manuel.** *El animal público.* Barcelona, Anagrama, 1999.
- Díaz-Salazar, R., Giner, S. y Velasco, F.** (editores) *Formas modernas de religión,* Madrid, Alianza, 1994.
- Días Barriga, F. y G Hernández.** *Estrategias para un aprendizaje significativo.* México, Mc Graw Hill, 1997.
- Díaz de Rada, Ángel.** *Los primeros de la clase y los últimos románticos.* Madrid, Siglo XXI, 1996.
- Eggen, Paul D. y Paul D Kauchak.** *Estrategias docentes. Enseñanza de contenidos curriculares y desarrollo de habilidades de pensamiento.* México, Fondo de Cultura Económica, 2001.
- Erikson, Erick.** *Identidad.* Madrid, Taurus, 1980.
- Eliade, M.** *El mito del eterno retorno.* Madrid, Alianza, 1984.
- Eliade, M.** *Lo sagrado y lo profano.* Madrid, Labor, 1992.
- Farnham-Diggory, Silvia.** *El aprendizaje escolar.* Madrid: Morata, 1996.
- Fernández, Alvaro.** *La invención de la nación: Lecturas sobre la identidad de Heder a Bhabha.* Buenos Aires, Manantial, 1995.
- Florescano, Enrique.** *Etnia, nación y Estado,* México, Taurus, 2001.
- Fromm, Erick.** *Psicoanálisis en la sociedad contemporánea.* México, Fondo de Cultura Económica, 1955.
- Fromm, Erick.** *El arte de amar.* México, Paídos, 1994.
- Gauchet, Marcel y Rosanvallon, Pierre.** *Nación y Modernidad.* Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión, 1997.
- Gellner, Ernest.** *Naciones y nacionalismo.* Madrid, Alianza, 1998.
- Gellner, Ernest.:** *Cultura, identidad y política. El nacionalismo y los nuevos cambios sociales.* 1993.
- Gellner, Ernest.** *Encuentros con el nacionalismo.* Madrid, Alianza. 1995
- Gellner, Ernest.** *Nacionalismo,* Barcelona. Destino, 1998.
- Geertz, Clifford.** *La interpretación de la cultura.* México, Ed Gedisa, 1978.
- Giddens, Anthony.** *La constitución de la sociedad.* Buenos Aires. Amorrortu, 1995.
- Gil, Delannoi.** “La teoría de la nación y sus ambivalencia”. En: Teorías del nacionalismo, Barcelona, Paídos, 1993
- Giménez, Gilberto.** “La identidad social o el retorno del sujeto en Sociología”, en *Identidad: Análisis y teoría, simbolismo, sociedades complejas, nacionalismo y etnicidad.* 3er, coloquio Paul Kirchhoff: México, IIA-UNAM, 1996.
- Giménez, Gilberto.** “Identidades étnicas. Estado de la cuestión”. En los restos de la etnicidad en los estados-nación. Coordinado por Leticia Reina. México, CIESAS, 2000,
- Gimeno, J. y A. I Pérez.** *Comprender y transformar la enseñanza.* Madrid, Morata, 2000.
- Gruzinski, Serge (et al).** *México: identidad y cultura nacional.* México, UAM, Unidad Xochimilco, 1994.
- Guerra, Francois-Xavier.** *Modernidad e independencias: Ensayos sobre las revoluciones hispánicas.* México, Fondo de Cultura Económica, 1993.

- Guerra, Francois-Xavier.** *Las Revoluciones hispánicas: independencias americanas y liberalismo español.* Madrid, Complutense, 1995.
- Guerra, Francois-Xavier.** *Modernidades e Independencias. Ensayos Sobre Las Revoluciones Hispánicas.* Madrid, Editorial Mapfre, 1992.
- Habermas, Jürgen.** *Identidades nacionales y pos-nacionales,* Tecnos, Madrid, 1989.
- Hobsbawm, Erik.** *Naciones y nacionalismo desde 1780,* Barcelona, Crítica, 1991.
- Hutchinson, John y Anthony D Smith.** *Nationalism.* Oxford, Oxford University press, 1994.
- Johnson, D., Johnson, R. y Holubec, E.** *Aprendizaje cooperativo en el aula.* Buenos Aires, Paídos, 1999.
- Johnson, David W.** *El aprendizaje cooperativo en el aula.* Buenos Aires. Paidós, 1999.
- Joyce, Bruce R.** *Modelos de enseñanza.* Barcelona. Gedisa, 2002.
- Krauze, Enrique.** *Siglo de caudillo. Biografía política de México (1810-1910).* México, Tusquets, 2002.
- Kohn, Hans.** *Historia del nacionalismo,* México, Fondo de Cultura Económica, 1944.
- LLobera, Joseph.** *El dios de la modernidad. El dios del nacionalismo en la Europa occidental.* Barcelona, Anagrama. 1996.
- Mclaren, Peter.** *La escuela como un performance ritual.* Madrid, Siglo XXI, 1995.
- Maisonneuve, Jean.** *Ritos civiles y religiosos.* Barcelona, Herder, 1991.
- Marchán, Javier.** *Profesores y alumnos en las clases de Historia.* En cuadernos de pedagogía. N° 309. Enero de 2002.
- Mélich, Joan-Carles.** *Antropología simbólica y acción educativa.* Barcelona, Paídos, 1996.
- Meyer, Jean.** *La historia como identidad nacional.* En Revista Vuelta, no 219. 1995.
- Moulines. Ulises.** *Manifiesto nacionalista.* Diánoia. Vol. XLVI, no. 46, mayo de 2001.
- Navarrete, Federico.** *Las relaciones interétnicas en México: cómo pensar un nuevo mapa.* México, UNAM, 2004.
- Paradise, Ruth.** *Etnografía ¿Técnica o perspectiva epistemológica?* en “*La etnografía en la educación*”. México, UNAM-CIESAS, 1995.
- Paz, Octavio.** *El laberinto de la soledad,* México, Fondo de Cultura Económica, 1950.
- Pereda, Carlos.** *Tres desmesuras de los nacionalismos.* En La revista Diánoia, vol. XLVII, No.48, mayo 2002.
- Pérez Montfort, Ricardo.** *Estampas del nacionalismo popular mexicano.* México. CIESAS, 2000.
- Pérez, Tomas.** *Nación, identidad nacional y otros mitos nacionalistas.* Oviedo, Nobel, 1999.
- Perkins, David.** *La escuela inteligente.* Barcelona, Gedisa, 1992.
- Portal, María Ana.** *Ciudades desde el pueblo.* México. Ed CONACULTA UAM-I, 1997.
- Portal, María Ana y Xóchitl Ramírez.** *Pensamiento antropológico mexicano: recorrido histórico.* México, UAM-I, 1995.
- Pozo, J. I.** *Teorías cognitivas del aprendizaje.* Madrid, Morata, 1989.
- Quesada, Rocío.** *Cómo planear la enseñanza estratégica.* México, Limusa, 2005.
- Renan, Ernest.** *¿Qué es una nación?* Madrid, Alianza Editorial, 1987.
- Resnick, Lauren y Leopold E. Klopfer, comp.** *Curriculum y cognición.* Argentina, Aique, 1990.
- Slavin, Robert E.** *Aprendizaje cooperativo: teoría, investigación y práctica.* Buenos Aires, Aique. 1999.
- Smith, Anthony D.** “Tres conceptos de nación”, en *Revista de Occidente*, nº 61. pp.7-22, 1994.

- Smith, Anthony D.** “¿Gastronomía o geología? El papel del nacionalismo en la reconstrucción de las naciones”, en *Zona Abierta*, n° 79, pp. 39-68. 1997.
- Smith, Anthony D.** *Nacionalismo y modernidad*. Madrid, Istmo, 2000.
- Stone, Martha.** *La Enseñanza para la comprensión: vinculación entre la investigación y la práctica*. Buenos Aires, Paídos, 1999.
- Skinner, B. F.** *Más allá de la libertad y la dignidad*. México, Fontanella, 1972.
- Tyler, William.** *La organización escolar*. Madrid, Ed Morata, 1986.
- Urquidi, Víctor.** *México en la globalización. México. Condiciones y requisitos para un desarrollo sustentable*. Informe del club de Roma, FCE, 1996.
- Valenzuela Arce, José Manuel.** *Decadencia y auge de las identidades: cultura nacional, identidad cultural y modernización*. Tijuana, Colegio de la Frontera Norte, 2002.
- Van Dijk, T.** *Ideología; una aproximación interdisciplinaria*. Barcelona, Ed Gedisa, 1999.
- Vázquez, Josefina Zoraida.** *Nacionalismo y educación en México*, México, Colmex, 1970.
- Vázquez, Josefina Zoraida, Romana Falcón y Lorenzo Meyer.** *Historia de México. Bachillerato*. México, Santillana, 2001.
- Velasco, Ambrosio.** *Nación y nacionalismo*. Revista Diánoia, Vol. XIVII, no. 48 mayo de 2002.
- Vizcaíno, Fernando.** *El nacionalismo mexicano: en los tiempos de la globalización y el multiculturalismo*. México, UNAM-IIS, 2004.
- Wenger, Etienne.** *Comunidad de Práctica*, Buenos Aires, Paídos, 1998.
- Zabala, Antoni.** *Cómo trabajar los contenidos en el aula*. Barcelona, Ed GRÁO, 1994.
- Zarzar, Carlos.** *Habilidades básicas para la docencia*. México, Patria, 1993.