

## **MESTIZOS E INCONCLUSOS**

### *Interpretaciones sobre la Historia de México en bachillerato*

SEBASTIÁN PLÁ

#### **Resumen:**

Existen diversas formas de interpretar el pasado en la escuela. En ellas se imbrican diferentes discursos provenientes de la historiografía, de las finalidades sociales dadas a la historia, de las propuestas de identidad nacional, de las estrategias didácticas y de las interpretaciones formuladas por los propios estudiantes. El resultado, aunque con matices, es vincular directamente al pasado con el presente. En este trabajo se estudian las interpretaciones de la Conquista de México, la Guerra de Independencia y la Revolución Mexicana. Aunque relativamente homogéneas las interpretaciones estudiantiles, por ejemplo sobre la identidad mestiza y la historia inconclusa, encuentran divergencias significativas. En el presente texto se describe cómo los estudiantes de tres bachilleratos del sur de la Ciudad de México llegan a estas significaciones sobre el pasado y explican sus particulares formas de dar sentido al pasado desde el presente.

#### **Abstract:**

Schools interpret the past in diverse forms. Overlapping within those forms are various discourses from historiography, from the social ends given to history, from the proposals of national identity, from didactic strategies, and from the interpretations formulated by the students themselves. The result, in spite of variations, is to link the past directly to the present. The current article studies the interpretations of the Conquest of Mexico, the War of Independence, and the Mexican Revolution. Although student interpretations of mestizo identities and unfinished history, for example, are relatively homogeneous, significant divergence is also found. This paper describes how students in three high schools in southern Mexico City attach meaning to the past and how they explain their unique forms of doing so from the present.

**Palabras clave:** enseñanza de la historia, educación media superior, jóvenes, Historia de México.

**Keywords:** teaching history, high school education, young people, history of Mexico.

---

Sebastián Plá es investigador en el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la Universidad Nacional Autónoma de México. Circuito Cultural Universitario, Ciudad Universitaria, Coyoacán, 04510, México, DF. CE: sebastianpla@gmail.com

## Introducción

Los jóvenes en bachillerato interpretan de diversas maneras a los principales acontecimientos de la Historia de México. Lo hacen a partir de sus procesos de escolarización, de los enfoques de sus maestros, de sus historias familiares y de sus ideas sobre el presente. En ellas se introducen concepciones nacionalistas y críticas de la historia que tienen diferentes procedencias y temporalidades. Asumen, de manera bastante homogénea, discursos históricos aprendidos en primaria, que se repiten en secundaria y en educación media superior, al mismo tiempo que incluyen de manera heterogénea resignificaciones subjetivas que dan nuevos sentidos al pasado nacional. Las preguntas que me surgen de esta pluralidad de discursos imbricados son: ¿cómo resignifican los estudiantes de bachillerato algunos hitos de la historia de México? ¿Qué procedencia histórica tienen las interpretaciones sobre el pasado nacional que realizan? ¿Qué papel juega su interpretación sobre el presente para dar sentido al desarrollo histórico de México?

Para dar respuesta a estas preguntas considero necesario, en primer lugar, ser conscientes de la propia historicidad de la enseñanza de la historia. En México, la historia en la escuela se prescribe en los currículos de educación primaria a partir del triunfo liberal de 1867. En esa época, pero principalmente durante el Porfiriato (1876-1910), se trató de imprimir un sentimiento patriótico a la población a través del conocimiento de la Historia de México. En 1894, Justo Sierra publicó *Elementos de historia patria*, con lo que intentó hacer una primera síntesis de una historia de México que promoviera la Unidad Nacional (Vásquez, 2000). De este tiempo proviene la consolidación del panteón de los héroes patrios y de interpretar a la Guerra de la Independencia como la lucha por la libertad política. El Estado posrevolucionario entre 1920 y 1940 —a través del nacionalismo revolucionario y con el proyecto de educación socialista— resaltó versiones indigenistas, proletarias y anticlericales que volverían a polarizar las narraciones de la historia nacional (Vásquez, 2000:288).

A mediados del siglo XX, con el último gobierno militar posrevolucionario, el posterior ascenso del civilismo al poder y la cristalización del PRI como partido de Estado, se inició el proyecto de Unidad Nacional (1942-1970). En él se promovió la consolidación del sistema educativo mexicano bajo principios nacionalistas, con los que se buscó definir la “escuela de la mexicanidad”. Se establecieron nuevas interpretaciones históricas que

buscaron mitigar los conflictos ideológicos y que encontró en el discurso mestizo un pilar de su estructura identitaria. Se valoraron las tradiciones indígenas y se resignificó a la cultura española como parte constitutiva del mexicano. La cumbre de este proceso puede señalarse en 1959 con el Decreto de creación de la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos, que consiguió unificar las interpretaciones de la historia de México. La Unidad Nacional es fundamental para comprender parte importante de las interpretaciones históricas de los jóvenes actuales. A este proyecto le siguieron las reformas educativas de los años setenta y noventa. En esta última se recuperó la figura de Porfirio Díaz y se mantuvo el valor de la Independencia como autonomía política y el de la Conquista de México como formadora de la cultura mestiza.

Otro aspecto que permite dar respuestas a las preguntas que guían este artículo es replantearnos la investigación en enseñanza de la historia. En una muy apretada síntesis puedo decir que algunos investigadores, entre otros temas, han estudiado los procesos de aprendizaje desde una mirada psicológica (Lee y Ashby, 2000; Wineburg, 2001); el desarrollo de la conciencia histórica y política de los jóvenes (Angvik y Von Borries, 1997; Cerri y De Amézola, 2007; Barca, 2008); las construcciones socioculturales (Barton y Levstik, 2004; Epstein, 2009; Cariou, 2012) y la historia de la enseñanza de la historia con especial atención a los libros de texto (Cuesta, 1997). En México la incipiente investigación se ha concentrado en este último aspecto (Vásquez, 2000; Mendoza, 2009; Torres Barreto, 2013), en las concepciones de los estudiantes sobre la historia (Sánchez Quintanar, 2004; Arteaga y Camargo, 2011; Casal, 2011; Plá, 2005), en la educación histórica intercultural (Rodríguez, 2008) y en las reformas curriculares (Plá, 2011).

La investigación en enseñanza de la historia trae consigo también la necesidad de delimitaciones teóricas por lo menos en dos aspectos. Por un lado se encuentra el tipo de conocimiento histórico al que pertenece, por otro, a las características de la producción de un conocimiento histórico dentro de la institución escolar. Sobre el primero, he defendido en estudios anteriores que la enseñanza de la historia puede ser ubicada dentro de los usos públicos de la historia (Plá, 2012), ya que sus finalidades se alejan de la producción historiográfica y se aproximan, por ejemplo, a los usos políticos (Hartog y Revel, 2001), a los fines identitarios nacionales y los procesos de urbanización (Aguirre Lora, 2003); a la construcción de

identidades juveniles (Vargas, 2010), al uso comercial (Lowenthal, 1998) o a la conformación de políticas de la memoria (Rufer, 2010), entre otros. Todas estas narraciones históricas, legítimas, independientemente de su carácter ficcional o no, impactan de múltiples formas a la historia escolar, pues muchas interpretaciones realizadas por los jóvenes y por los maestros provienen de la imbricación de estos discursos que sobrepasan la influencia de la historia profesional en la escuela. Distinguir las no es fácil, por lo que la presente investigación –aunque reconozco la importancia de las diferentes procedencias del conocimiento histórico esgrimidos por los estudiantes y que en ocasiones se señalan– trata de centrarse en las particularidades del discurso histórico escolar.

Lo anterior se debe a que parto de la convicción de que la escuela produce un tipo de conocimiento particular, sí compuesto por los diferentes usos públicos de la historia, pero también bajo racionalidades propias. En la lógica escolar, la historia no es la única responsable de la identidad nacional, pues su enseñanza se encuentra tejida en redes curriculares que la hacen sumar sus esfuerzos a la geografía, a la enseñanza de la literatura o la lengua nacional y a la formación cívica o ciudadana. La primera, por ejemplo, ha sido muy importante en la construcción del imaginario nacional dentro y fuera de la escuela, como lo demostró ya Benedict Anderson (1993), sobre todo a partir de la clasificación de la población a través de los censos o, en el caso mexicano, la valoración de las riquezas naturales y el uso del mapa en la enseñanza de la geografía desde el siglo XIX (Gómez, 2012). Tiempo histórico y espacio geográfico son dos partes constitutivas de un mismo relato identitario nacional. La historia de la literatura en la clase de español o el amor a los símbolos patrios fomentado por la educación cívica también conforman el discurso histórico escolar y su relación con el pasado nacional.

Este doble aspecto teórico, la enseñanza de la historia como uso público del pasado y la historia en la escuela como forma particular de producción de conocimiento, enmarcan y a su vez desbordan mi investigación. Enmarcan porque he intentado aquí conjuntarlos en el análisis de las interpretaciones históricas de los jóvenes, pero desbordan porque, como se puede ver más adelante, las entrevistas no permiten dilucidar plenamente todas las intersecciones entre los discursos históricos que se producen en la escuela. Desgraciadamente, todavía no existen investigaciones nacionales

o internacionales que lo hagan a cabalidad. Tampoco, con excepción de algunos estudios que se han preocupado por comprender el impacto de la historia nacional en las interpretaciones de los jóvenes (Carretero, 2007; Carretero y Krieger, 2010, Barton y Levstik, 2004), la investigación en enseñanza de la historia ha relacionado, desde una perspectiva genealógica,<sup>1</sup> las interpretaciones históricas de los jóvenes, la historia de la enseñanza de la historia y el presente de los estudiantes. Esta mirada original me permite, por un lado, identificar aquellos elementos en las significaciones sobre el pasado dentro de la escuela que responden a la propia historicidad de la enseñanza de la historia y, por otro, identificar los procesos de resignificación individual del pasado nacional por parte de los estudiantes a partir de los contenidos trabajados en la asignatura de Historia. En otras palabras, en el presente estudio trato de describir los procesos de socialización y de subjetivación en la enseñanza de la historia en la actualidad.

Para demostrar lo anterior he dividido este artículo en tres partes. En la primera describo el lugar que ocupan la Conquista de México, la Guerra de Independencia y la Revolución Mexicana en la opinión pública y en los programas de estudio, ya que son los tres acontecimientos históricos que trabajé con los jóvenes en mi investigación.<sup>2</sup> La segunda parte está a su vez subdividida en cuatro: primero analizo cómo los jóvenes interpretan los hechos históricos; después cómo usan estos tres acontecimientos en la explicación que hacen sobre la identidad nacional; posteriormente, observo cómo la estrategia didáctica de la relación entre pasado y presente les permite dar sentido a la historia estudiada; y, por último, incluyo la valoración buena o mala del acontecimiento. En la tercera parte agrego unas reflexiones finales.

### **Tres acontecimientos históricos**

Casi todos los programas de la asignatura de Historia de México en la actualidad, desde primaria hasta la educación media superior prescriben el estudio de una serie de acontecimientos, procesos y periodos históricos que definen parte significativa del pasado mexicano. Las culturas prehispánicas (1500 a.C.-1521), la Conquista de México (1521), la Nueva España (1521-1821), la Guerra de Independencia (1810-1821), las Leyes de Reforma y la consecuente guerra civil (1851-1861), las invasiones norteamericana y francesa del siglo XIX, el Porfiriato (1876-1910), la Revolución Mexicana

(1910-1917), la posrevolución (1920-1940) y cada vez con más frecuencia la historia reciente, representada por el milagro mexicano de mediados del siglo XX, el movimiento estudiantil de 1968 y en algunos casos por el levantamiento del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) de 1994. Cada uno de ellos tiene un peso diferente según el momento histórico y el subsistema de media superior del que se trate. Sin embargo, hay tres acontecimientos bélicos que son ejes de los programas: la Conquista de México,<sup>3</sup> La Guerra de Independencia<sup>4</sup> y la Revolución Mexicana.<sup>5</sup> Los dos primeros, como se verá en el presente texto, mantienen una vigencia significativa, mientras que el último, a partir de la reforma educativa de 1992 y de los gobiernos panistas (2000-2012) ha diluido su sentido.

En las pocas encuestas e investigaciones sobre el conocimiento histórico de la población mexicana o de estudiantes de diferentes niveles educativos se puede observar que cada acontecimiento tiene diferente presencia. 1521, fecha de la Conquista de México, no es un dato que se recuerde con claridad, pues en agosto de 2010 solo 12.7% de los mexicanos pudo relacionarlo con la caída de Tenochtitlán (Consulta Mitofsky, 2010), tampoco es considerado el acontecimiento más importante de la Historia de México, pues únicamente 7.6% de los entrevistados (Sánchez Quintanar, 2004: 330) o el 6.3% (Arteaga y Camargo, 2011) de los normalistas lo valoran como tal. Sin embargo, las profundas secuelas que este drama histórico dejó, implicó un fuerte debate sobre su importancia en la conformación de la identidad mexicana a lo largo del XIX y principios del XX (Vázquez, 2000) hasta que, a partir de los libros de texto gratuitos de 1959, su significado se sedimentó. El resultado es que, por lo general, se considera a la Conquista como el acontecimiento que dio origen racial y cultural de lo mexicano, es decir, el surgimiento de una nación mestiza.

Por su parte la Independencia de México es el acontecimiento histórico más recordado y valorado por la población. El 63.2% (Consulta Mitofsky, 2010) de los entrevistados y el 95% de los estudiantes de las escuelas normales (Arteaga y Camargo, 2011) recuerdan la fecha del inicio de la Guerra de Independencia. Su valoración es muy alta, pues en las tres encuestas mencionadas alrededor de 50% lo considera el hecho histórico más importante, muy por encima de la Conquista o la Revolución Mexicana. Esto se debe, principalmente, al papel de la escuela pero, sobre todo, a que el 16 de septiembre, día en que se conmemora el levantamiento de Miguel

Hidalgo en 1810, es la fecha patria más relevante de todo el calendario cívico, es decir, se debe a un uso público de la historia. Particularmente, se reconoce su importancia por la obtención de la autonomía política tras trescientos años de dominación española.

La Revolución Mexicana es un acontecimiento bastante recordado. Para Consulta Mitofsky (2010) el 51% de los entrevistados se acordó de la fecha del inicio de la conflagración (20 de noviembre de 1910) aunque queda por debajo de la Guerra de Independencia, el Día de la Bandera y la Batalla de Puebla (1862). En las escuelas normales el porcentaje sube espectacularmente, pues 94% tiene presente la fecha (Arteaga y Camargo, 2011) debido, seguramente, al peso de las efemérides en la formación inicial de los docentes. Esta encuesta también arroja un dato relevante: muestra que la importancia de la Revolución Mexicana se debe a la lucha popular por los derechos sociales y económicos, entre ellas el problema de la propiedad de la tierra. Este último aspecto se confirma cuando en la encuesta realizada por Sánchez Quintanar (2004:340) se reconoce a Emiliano Zapata como un personaje muy importante en la historia de México, sólo atrás de los dos grandes próceres nacionales, Miguel Hidalgo y José María Morelos.

Los planes de estudio trabajan, según los niveles educativos, de manera diferente estos tres acontecimientos, aunque en casi todos los casos se ve el impacto del proyecto de Unidad Nacional. Los libros de texto de Historia para la educación primaria desde 1959 son profusos en narrar a la Conquista de México como un hecho violento y traumático que permitió el surgimiento de la nación mestiza (Torres Barreto, 2013:376). Los programas en los bachilleratos que investigué, es decir, la Escuela Nacional Preparatoria (ENP), el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) y el Instituto de Educación Media Superior del Distrito Federal (IEMSDF), no se alejan de esta mirada: “Al finalizar la unidad, el alumno comprenderá el proceso de imposición de la civilización occidental, en su variante española sobre los pueblos indígenas, a partir de las características de la conquista y la Nueva España para entender la génesis de la sociedad mexicana” (CCH, 2006); “el alumno comprenderá la importancia del periodo colonial de México como un proceso histórico fundamental que definió los rasgos culturales y la estructura social, política y económica de nuestro país” (ENP, 1996); y el alumno comprenderá a México como “resultado de las aportaciones de Mesoamérica y el occidente europeo” (IEMSDF, 2006).

Independientemente de los matices, las tres instituciones consideran que el resultado de la Conquista es el sincretismo cultural.

La enseñanza de la historia por su parte, ubicada dentro de la construcción de la identidad nacional desde finales del XIX hasta la fecha, ha cumplido con su misión. No sólo se ha dedicado a definir a los héroes del panteón patrio, sino que ha tratado de crear un discurso en el que se celebre el nacimiento de la nación. La construcción narrativa es bastante más compleja que en el caso de la Conquista de México pues, por ejemplo, en 1959 se reconoció que Agustín de Iturbide consumó la Independencia y no Miguel Hidalgo, pero a pesar de que lo hizo para privilegiar a unos cuantos, el triunfo es del “pueblo”. Algo similar sucede en 1994, cuando se describe a Iturbide como un oportunista (Torres Barreto, 2013:378). En la lucha por la historia, el hecho de que la independencia fue consumada por un realista opuesto al movimiento insurgente de 1810, sigue siendo motivo de discordia y aunque finalmente es matizado por tantos años de celebraciones patrias, la historia escolar lo registra todavía.

Los bachilleratos que estudié también incluyen el tema. El título de la cuarta unidad de Historia de México en el CCH, la “Independencia y el origen del Estado-Nación Mexicano. 1810-1854” (CCH, 2006) es bastante sugerente del significado que se le da a este acontecimiento. En la ENP es en quinto año donde se pretende analizar “el movimiento de independencia para reconocer los diferentes intereses que se manifestaron en él, así como las consecuencias que impuso al desarrollo del país” (ENP, 1996). Por su parte el IEMSDF propone que el alumno comprenda los procesos internos y externos que causaron la independencia de México para más adelante conocer “los factores que dieron origen a la construcción de la nación mexicana” (IEMSDF, 2006). Los tres casos exponen las intenciones de comprender la complejidad de la Guerra de Independencia e identifican como principal consecuencia al surgimiento de la nación mexicana.

Por último, la Revolución Mexicana ha jugado un papel relevante en la construcción del discurso histórico nacional, especialmente en dos aspectos: las luchas sociales y la equivalencia discursiva entre movimientos armados antagónicos. Por ejemplo, la enseñanza de la historia en primaria y secundaria, narró durante la segunda mitad del siglo XX cómo los líderes revolucionarios, a pesar de que tuvieran “programas antagónicos, que se odiaran y aniquilaran, terminaran colocados en rasgos similares y se le atribuyeran

ideales de lucha afines” (Torres Barreto, 2013:380). Otro elemento importante heredado del proyecto de Unidad Nacional es interpretar la promulgación de 1917 como desenlace de la lucha para conseguir un México democrático y con justicia social.

Los tres bachilleratos matizan un poco más la equivalencia entre grupos opositores y dan relevancia a diferentes actores sociales, sean colectivos o individuales. El CCH tiene como objetivo que el alumno comprenda “el origen y desarrollo de la Revolución Mexicana, así como la diversidad de grupos sociales y regionales participantes en ella, relacionando la crisis que la antecede, con los diversos intereses, acciones y propuestas en el conflicto, para explicar las consecuencias que se derivan de este proceso” (CCH, 2006). La ENP, más apegada a la interpretación jurídica o constitucionalista pretende que el alumno comprenda “las causas de la Revolución Mexicana, las condiciones en que se llevó a cabo, las posiciones de los principales dirigentes y los beneficios obtenidos, además identificará las principales características del gobierno de Carranza, incluyendo la política exterior” (ENP, 1996). En cambio el IEMSDF, desde una posición más próxima al materialismo histórico sugiere que se trabaje “la importancia de la Revolución Mexicana [para compararla] con otros movimientos obreros y sociales que influyeron en el desarrollo y vida actuales” (IEMSDF, 2006).

La descripción anterior me permite identificar algunas características de la enseñanza de la historia en estos tres institutos de educación media superior. Distingo un proceso de imbricación de discursos, en los que el conocimiento histórico del pasado fuera de la escuela se vincula mucho con el modelo nacionalista y de mexicanidad instaurado durante el proyecto de Unidad Nacional. Pero este modelo, aunque se manifiesta con relativa fidelidad en los libros de texto y los programas de la segunda mitad del siglo XX, no se reproduce de manera idéntica en las tres instituciones. Por ejemplo, la ENP es por lo general fiel a la historia política y jurídica nacional, mientras que el CCH y el IEMSDF identifican otros actores sociales en los procesos históricos. Asimismo, todos comparten elementos comunes, como una idea de cultura mestiza, de autonomía política y de luchas sociales. Estos tres aspectos han sido interiorizados por los estudiantes y les son muy útiles para dar significado a la Historia de México, lo que no implica necesariamente que no desarrollen interpretaciones alternativas.

## Interpretaciones históricas

### Sentido de los acontecimientos históricos

Los sentidos de los acontecimientos históricos son bastante parecidos en las tres instituciones. La Conquista de México es vista por los jóvenes como la causa del proceso de mestizaje racial y cultural. La Independencia se comprende como la lucha por la autonomía política y el nacimiento de la nación, aunque aparece reiteradamente en los estudiantes la idea de que el principio de libertad que impulsó a los independentistas no se consiguió. Y la Revolución Mexicana es pensada por los alumnos, en el mismo tono pesimista, en el sentido de que las luchas sociales no se alcanzaron por culpa de los gobiernos subsiguientes.

El discurso mestizo se basa en la idea de mezcla, en la que una civilización o cultura, la española u occidental, llegó y se impuso a los pueblos indígenas mesoamericanos, pero que éstos, de una u otra manera resistieron o lograron mantener elementos centrales de su cultura que se combinaron con las provenientes de los conquistadores para generar parte de lo que es México.

[...] la conquista más bien no es una guerra de lucha, sino más bien, una guerra de culturas en la que una trata de sobreponerse a la otra y nunca hubo una vencedora porque tanto hablamos español como tenemos algunos rasgos todavía presentes de lo de los mexicas, no sólo de los mexicas, sino de todo, de todo lo que pasó antes de la conquista (a-prepa06-03).<sup>6</sup>

[...] toda esta mezcla, no sé cómo decirlo, de razas, como de intercambio cultural. Namás en el día de muertos, antes, no sé, en la época prehispánica hacían ofrendas y todo eso pero al llegar los españoles, no sé, ya le ponen cruces a las ofrendas todo eso, o sea como la mezcla de cultura y de personas (a-cchsur-07).

En las citas anteriores puedo distinguir varios aspectos del discurso mestizo. El primero de ellos es que el resultado de la Conquista hace referencia tanto a aspectos culturales como raciales, a pesar de que el primero tiene más presencia. Ejemplificar el día de muertos como sincretismo cultural o mencionar la Conquista como una guerra entre dos culturas son muestra de lo anterior. También vislumbro un aspecto central de las interpretaciones: el carácter identitario de sus consecuencias, pues los jóvenes consideran

que el resultado es algo que “somos” en la actualidad, donde se mezclan dos culturas pero en la que predomina una idea del ser indígena como identidad primigenia. De ahí la interpretación común de que la Conquista es sojuzgamiento de lo que consideran “nuestro pueblo”. Sin embargo, no siempre es así y se trata de valorar de manera más equilibrada la aportación de ambas tradiciones:

[...] sí es importante, porque la conquista de México nos afecta totalmente a nosotros, porque sin ellos no estaríamos aquí, aunque a veces digo ¡¡guau!! [...] pero si no hubieran llegado ellos no hablaríamos español, seguiríamos hablando náhuatl o maya, si no hubieran llegado ellos no habría mucha de la comida mexicana porque la comida mexicana es una aleación entre las dos (a-cchsur-09).

El discurso mestizo es central en las interpretaciones de la historia mexicana. Y es tanto producto de la enseñanza de la historia a lo largo de los diferentes niveles educativos, como del pensamiento hegemónico surgido de la Unidad Nacional que se manifestó de varias formas: museos, literatura, música, conformación de estereotipos nacionales, lugares de la memoria en las zonas urbanas y, por supuesto, la radio y la televisión, entre otros y que, de una u otra manera, impactan en las interpretaciones históricas de los jóvenes.

La Independencia y la Revolución Mexicana mantienen la unidad interpretativa de la Conquista. La primera es concebida como el nacimiento de una nación:

Para a mí [la independencia] es hasta donde no somos mexicanos mexicanos ¿no? Y es cuando adquirimos una identidad como México como tal y pues bueno se supone que nos separaríamos pues de ya ¿no?, del control de otras naciones, ya podríamos como que autogobernarnos (a-prepa06-06).

[...] pues también es importante porque fue cuando marcó el momento en que dejamos de ser parte de los españoles y ahora ya somos un país (a-prepa6-07).

[...] es importante por el hecho de que nos dio la oportunidad de hacer nuestra historia y no de que alguien más la escribiera (a-cchsur-04).

En estos ejemplos quiero resaltar el sentido otorgado al acontecimiento histórico. Palabras o frases como autogobierno, escribir “nuestra” propia historia o que “dejamos” ser parte de los españoles son reflejo de la interpretación histórica. En este sentido, la enseñanza de la historia ha sido eficiente, aunque no en todos los casos sucede así:

[...] no es el nacimiento de una nación porque desde que conocemos la historia de México ha sido México, es la historia de México no es la historia ni de España ni nada, entonces, no nació México a partir de ahí, México ha sido siempre México, desde antes de la conquista yo creo que de la independencia fue un momento histórico [...] es un suceso muy, muy importante en la historia, no sé muy bien qué decir, precisamente de mi independencia (a-prepa06-03).

Este párrafo muestra importantes deficiencias en la construcción del pensamiento histórico por parte de este joven. Por un lado, el peso identitario que le otorga al aprendizaje de la historia lo lleva a concebir la esencia de lo nacional en todo acontecimiento sucedido dentro de las fronteras mexicanas actuales, de ahí que para él la historia de México siempre ha sido la de México y no otra.<sup>7</sup> Por otro lado, el estudiante reconoce que la independencia fue un hecho relevante pero no termina por saber en qué radica la importancia. Finalmente, también como consecuencia del papel de la identidad en la enseñanza, confunde la historia nacional con la suya, pues parece no saber qué hacer con su propia independencia, a pesar de estar hablando de un hecho histórico. La imbricación entre lo personal y lo nacional en el aula genera en ocasiones este tipo de confusiones.

En el sentido que los jóvenes le otorgan a la Revolución Mexicana puedo ver similitudes y diferencias entre los centros escolares:

[...] entonces la revolución es un choque en el que se ve todo México, todo México desde las altas sociedades hasta las más pobres en las que aquí sí se entrelazan y es como un revoltijo (a-prepa06-03).

[...] ya hicimos todo lo que podíamos hacer [hay que hacer la revolución]. Además lo que les hacían era una barbarie: sus jornadas de trabajo, sus alimentos. Cada año moría toda la población que tenían de trabajadores. O sea éramos máquinas, no éramos personas, como tal eran máquinas y salía más barato un empleado que una máquina y duraba más la máquina pero era más

fácil el empleado, entonces ellos entraron y dijeron hay que luchar por ellos (a-cchsur-03).

[...] porque pelearon, por quitar a un dictador este, igual hubo caudillos y peleaban con el pueblo y se levantaron en armas y gritaron que querían obtener sus campos, lo que les pertenecían a ellos y no lo que los ricos tenían, quizá también ellos pues lo ganaron, ¿no? Con su esfuerzo y todo pero pues a nosotros nos abandonaban igual (a-iemstopilejo-05).

En estas tres citas se nota el impacto de los centros escolares. Mientras que en la ENP, donde predomina una visión política y jurídica de la historia, la interpretación es bastante anecdótica, en el que la Revolución es sobre todo una guerra de todos contra todos, “un revoltijo”. En el CCH y la IEMSDF se centran en las luchas sociales. La joven del CCH justifica la violencia ante la explotación de los obreros, mientras que la segunda estudiante, ubicada en una zona semi-rural de la ciudad capital y con antepasados que lucharon con el Ejército Libertador del Sur, se centra en el problema agrario. Cabe suponer que tanto los centros escolares como las historias familiares son parte constitutiva de las interpretaciones históricas.

Podemos decir, hasta aquí, que para los estudiantes entrevistados la Conquista forma a la cultura mestiza, la Independencia da autonomía política y la Revolución lucha por los derechos sociales y económicos. Estas tres significaciones no se separan mucho de la historia construida a mediados del siglo XX.

### Estratos identitarios

Mientras más antiguo es el acontecimiento histórico trabajado, los jóvenes le otorgan más peso en la conformación de su identidad mexicana. Es como si el proceso identitario, por lo menos en el discurso histórico escolar, fuera sedimentándose en estratos de memoria histórica. La Conquista “nos dio nuestra raza” y “nuestra cultura”, a pesar de violentar “nuestra esencia” primigenia proveniente de las civilizaciones mesoamericanas. La Independencia “nos da una nación” y el nombre de mexicanos. La Revolución parece que ha perdido fuerza y ya no es, por lo menos en las interpretaciones de los jóvenes, tan fácil de identificar como parte constitutiva de la identidad nacional. Me centro entonces en dos estratos: lo mestizo y lo mexicano.

Como parte constitutiva del discurso mestizo está la formación de la identidad mexicana. La escuela, por lo general, ha tendido a realizar una especie de inversión identitaria mediante la cual convierte a un proceso histórico y cultural en una parte inmanente o “natural” de una identidad. En otras palabras, lo que es histórico y por tanto contingente, se define como esencial, es decir, ahistórico. El primer elemento de esto, basado en una extraña conjunción entre el ellos y el nosotros, es que los españoles “nos conquistaron” y “nosotros”, las culturas prehispánicas, “ofrecimos” a la mexicanidad “nuestra” cultura. Lo esencial radica entonces en la existencia de una identidad primigenia que ha sido violentada y transformada.

[...] sí lo vemos actualmente, trazamos el territorio mexicano, se puede decir sí, sí eran mexicanos, pero eso, sería como un concepto muy vago, históricamente no serían mexicanos, pero tú eres la fusión de esas dos razas, esas dos, bueno los españoles siguen existiendo, la población activa que había aquí en México sigue existiendo. Pero quizá uno de los efectos, de los aspectos negativos que influyó el español en nosotros es que el español como cualquier europeo o bueno la mayoría de los europeos es que son racistas [...] siento que de repente somos racistas con la señora que te está pidiendo limosna que no habla español que viene de Oaxaca [...] le ves así sus mañas indígenas y no se lo das, entonces, hay ese desprecio hacia la cultura madre que tenemos. Digo, no hay respeto tampoco sí vas al museo de arqueología o cosas así, me ha tocado ver que de repente los chavos de secundaria, me daban la verdad un coraje [...] y decían [que] el dios Quetzalcóatl, a quién demonios se le ocurre, han de ver estado fumados cuando pensaban que era una serpiente emplumada y le hacían burla. Y yo digo pues no seas idiota, o sea tú vienes de esa cultura y quizá no seas un maya pero los mexicas conocían eso y le tenían miedo de que un día llegara Quetzalcóatl aquí (a-prepa06-05).

Esta cita arroja muchas aristas de las interpretaciones de la Conquista que impactan en la identidad mexicana desde la Unidad Nacional. La primera es la cultura mesoamericana como “cultura madre”, ampliación del adjetivo dado por el arqueólogo Ignacio Bernal a la civilización Olmeca en los años sesenta. Pero también aparecen las contradicciones de las prácticas identitarias. Primero está el racismo hacia los pueblos indígenas en la actualidad. Lo que “nos dejaron” los españoles, más allá de la lengua, es “nuestro” ser racista, es decir, los europeos “nos” componen, pero son quizá la parte más

negativa de “nosotros mismos”, como si el ellos que son parte del nosotros, fuera “nuestro” lado oscuro. Además se encuentra el papel del patrimonio nacional como conformación de la identidad. El museo de Antropología, que la estudiante llama arqueología, parte sustancial del discurso identitario de la segunda mitad del siglo XX, es reflejo de nuestra esencia, al grado que se siente ofendida cuando jóvenes de secundaria imaginan a los escultores mexicas bajo los influjos de la marihuana u otro tipo de droga. Por último, también se reflejan narraciones comunes de la escuela, pues parte importante de las causas que se narran de la conquista de Tenochtitlán es que los mexicas creyeron que el conquistador Hernán Cortés era el dios Quetzalcóatl.

Otro componente identitario central generado por la Conquista de México es el complejo de inferioridad del mexicano:<sup>8</sup> “bueno esa conquista da la ideología de que el mexicano llega a ser a veces inferior ante el europeo (a-cchsur-01)”. Los españoles, se podría interpretar, “nos impusieron” el complejo de inferioridad. Cabe señalar que un objetivo central del proyecto educativo de la Unidad Nacional fue justamente contrarrestar la interpretación de Samuel Ramos del sentimiento de inferioridad del mexicano. Como se puede ver, las procedencias temporales de los discursos históricos son diversas, por lo que las interpretaciones históricas de los jóvenes toman, inconscientemente, versiones decimonónicas, posrevolucionarias, de la Unidad Nacional y, como mostraré más adelante, de las reformas educativas de los años noventa del siglo XX.

Los ejemplos sobre la invasión española como violencia contra una identidad primigenia se repiten constantemente como en el diálogo siguiente: “E (entrevistador): o sea tú hablas de nosotros y los españoles/A (alumno): ajá y que juntos.../E: o sea tú vienes de los indígenas/A: sí” (a-prepa06-06). Pero tengo que aceptar que existen matices en este tipo de información e incluso rechazo a una identidad primigenia: “porque con el encuentro de las dos culturas se comenzó a formar la identidad del mexicano y pues se tomaron varios aspectos de su cultura y nosotros también, bueno los indígenas también dieron parte de sus aspectos étnicos y culturales a ellos, entonces, fue como una fuente de alimentación entre esos dos pueblos” (a-prepa06-09). Veo en la oralidad el proceso de pensamiento del joven, ya que primero asume la identidad primigenia de nuestro origen indígena para, inmediatamente después, distanciarse de esa identidad y pasar a una idea más histórica, a una identidad construida a partir de la relación entre ambas culturas.

El segundo estrato es la adquisición de la nacionalidad mexicana y está estrechamente vinculado con el surgimiento de la nación. A diferencia de la Conquista de México y sus consecuencias culturales complejas, parece que la identidad formal y legal heredada de la autonomía política obtenida a principios del siglo XIX no presenta tantos desdobles:

[...] bueno como ya te había dicho, pues como que a mi es hasta donde no somos mexicanos mexicanos ¿no? Y es cuando adquirimos una identidad como México como tal y pues bueno se supone que nos separaríamos pues de ya ¿no?, del control de otras naciones, ya podríamos como que autogobernarnos (a-prepa06-06).

[La independencia] fue importante porque no sólo dignificó, aunque sea por un momento a las personas que trabajaban, que eran sobreexplotadas, sino que también se dio ese sentimiento de unión cuando se debe de unir ¿no?, se dieron cuenta que sí se podían unir (a-cchsur-02).

Estos dos ejemplos que seleccioné reflejan, a mi parecer, de manera bastante fidedigna el papel de la independencia en las interpretaciones identitarias de los jóvenes. El primero es muestra de que se concibe a la autonomía política como identidad; el segundo es el valor de la unión entre los mexicanos como componente central de la lucha.

Para terminar este apartado quiero presentar el siguiente diálogo que esclarece el funcionamiento del discurso identitario en la enseñanza de la historia y sus consecuencias sobre el pensamiento histórico más próximo al conocimiento profesional. Asimismo, se puede ver en él la relación entre lo que denomino como estratos identitarios:

A: [con la Independencia] vamos a ser mexicanos.

E: Entonces cuando era La Nueva España no éramos mexicanos, ¿o sí éramos?

A: Los que empezaron a idear la independencia ya empezaron a ser mexicanos

E: ¿ni los mexicas?, ¿ni los mayas?

A: Ellos sí.

E: ¿Ellos sí eran mexicanos?

A: Yo creo que mientras fue la conquista, la época colonial, los que tenían el pensamiento de estamos bien con España, no tenemos por qué separarnos, no eran mexicanos.

E: Pero antes de la colonia sí éramos y ¿después?

A: ajá, [sí son mexicanos] (a-prepa06-07).

### La historia inconclusa

El pensamiento didáctico ha sostenido por lo menos desde los años setenta la importancia de vincular el estudio del pasado con el presente de los estudiantes. Los programas de los bachilleratos en los que trabajé también lo incluyen como enfoque de enseñanza. Tan es así, que el IMESDF estructuró los contenidos de la asignatura de Historia del presente hacia el pasado y en Historia II, por ejemplo, el alumno “comprenderá los procesos históricos [...] tanto en México como en el mundo; con las finalidad de poder explicarse el presente” (IMESDF, 2006:17-25). Por su parte en el programa del CCH la relación pasado y presente aparece en todos los cursos intentando que el alumno conozca “la interrelación de los factores económicos, políticos, sociales y culturales, para comprender el carácter multicausal de los acontecimientos y de los procesos históricos, sin perder de vista los nexos entre el pasado y el presente” (CCH, 2006). Por último, la ENP tiene la intención de que el alumno no “sólo adquiera conocimientos generales acerca del pasado, sino que desarrolle su capacidad de análisis y de interpretación de los procesos históricos con el fin de que reconozca la importancia de éstos en la conformación del presente” (ENP, 1996).

El objetivo didáctico de relacionar el pasado con el presente se alcanza con relativo éxito. Relativo porque todos los alumnos establecen vínculos entre el proceso de Conquista de México con la conformación de la identidad mexicana actual, pero este ejercicio acarrea también procesos de anacronismo y linealidad histórica que terminan por modificar las estructuras del pensamiento histórico.

[...] sí porque entonces no estaríamos aquí porque pues México es un país de mezclas (a-prepa06-04).

[...] porque trajo una cultura totalmente diferente, bueno varias culturas, si no hubiera habido esa conquista, tal vez ahorita seríamos un país con pirámides o algo así (a-cchsur-04).

[...] si no hubieran llegado a conquistar ellos nosotros no hablaríamos español, hablaríamos actualmente otro idioma (a-iemstopilejo-06).

Estos ejemplos muestran el uso de la relación entre pasado y presente para dar significado a los procesos históricos. Se ve claramente que los estudiantes interpretan que la conformación racial y cultural del México contemporáneo es consecuencia directa del proceso de conquista. Asimismo llama la atención que los jóvenes explican que si los acontecimientos históricos *hubieran* acaecido de otra manera el presente no sería lo que es. Esta estrategia es útil para comprender las especificidades de los procesos históricos.

La relación entre pasado y presente puede promover interpretaciones independientes en los jóvenes, pues observan los logros históricos a través del cristal de su presente. Al mirar la Independencia de México y acercarla a la actualidad se escapa una sensación de pesimismo, de historia inconclusa o traicionada.

E: La independencia de México, ¿qué piensas de ella?

A: Fue buena, pero ahorita en la actualidad la hicieron mala, peleamos por una independencia, bueno pelearon por una independencia la cual ahorita no tenemos y siento que murieron en, bueno quizá murieron de balde, porque nosotros no hemos sabido como tenerla, ¿no? O sea oponernos a los que nos gobiernan y decir no oye, pelearon por una independencia y tú no las estás como oprimiendo [...]

E: Fue buena y la hicimos mala, ¿cómo hicimos mala la independencia? [...]

A: Fue buena porque ellos peleaban por algo. O sea por algo y nosotros como que ya no seguimos su ideología por decir así de queremos ser libres.

E: ¿Ahora ya no somos libres?

A: No en el todo.

E: ¿Por qué no del todo?

A: Sí tenemos libertad pero no la que deberíamos de tener en realidad.

E: ¿Cómo es la libertad que deberíamos de tener?

A: Pues sí porque no sé, a usted le dicen, tienes que entrar a votar, ¿no?, bueno eso es voluntario, pero a usted sí le dicen bueno dame tu voto y te compro esto, te doy esto, o sea ya no eres libre de votar porque te están comprando (a-iemstopilejo-05).

Aquí distingo varios aspectos de “nuestra” historia inconclusa. En primer lugar, el movimiento de Independencia es valorado como bueno, pero son las acciones de los gobiernos y de “nuestro” presente quienes la hicieron mala, es decir, se evalúa el acontecimiento pasado a partir de lo que se

conoce del futuro de ese acontecimiento. Por otro lado, aparece el valor de la libertad, que se ve seriamente afectado por su interpretación de lo que el joven ve y vive dentro de la democracia mexicana actual. Además surgen nuevos enemigos que sustituyen a los españoles. En este caso, se refiere a un ente abstracto que aparece con mucha frecuencia: el gobierno, pero también surgió reiteradamente otro enemigo: Estados Unidos de América. Finalmente, distingo la presencia de un acontecimiento inconcluso tanto en la dimensión de la libertad política como por la profunda desigualdad social que perdura en la actualidad: “creo que lograron conseguir cambios pero muy pocos, porque ya no hubo esa sociedad tan marcada por sus castas y para los que viven ahí sí hubo más derechos, pero en realidad yo creo que siguió como igual en cuanto a los estratos más bajos” (a-prepa06-04).

Algo similar sucede con la Revolución Mexicana. Estados Unidos y el gobierno juegan el papel de enemigos. Los logros de la Revolución no se alcanzaron plenamente.

[...] siguió estando igual el campo que era una de las cosas que peleaban, que ya no hubiera tanta pobreza pero sigue estando igual (a-prepa06-07).

[...] hasta un punto ahora seguimos dependiendo de empresas extranjeras y de gobiernos extranjeros no, entonces, la revolución fue, podría decirse, como un respiro mal, mal conllevado (a-cchsur-02).

Pero no toda relación entre la Revolución Mexicana y el presente es negativa. Para algunos estudiantes nos dejó el valor del “pueblo” por luchar contra el gobierno opresor.

[...] después de la revolución lo que se hizo fue liberar el pensamiento del pueblo para tener más decisión en su pueblo. En eso sí, se tuvo mucho progreso (a-cchsur-06).

[...] lo bueno de la posrevolución fue la constitución de Venustiano Carranza es cuando se acaba la con, la revolución con esa constitución y esa es la constitución actual, la de ahorita y sí, sí que bueno que hubo también revolución mexicana se podría decir (a-iemstopilejo-01).

Las interpretaciones de los jóvenes acerca de la Revolución Mexicana, aunque escuetas, son particularmente interesantes y reveladoras de los pro-

cesos de enseñanza de la historia. La última cita, por ejemplo, nos muestra cómo a pesar de que la IEMSDF tiene un enfoque social, el joven valora la revolución (y la posrevolución) en su aspecto jurídico y político, elemento central del discurso histórico de la Unidad Nacional. También representa el papel otorgado en la historia de la revolución a la lucha popular.

### Valoraciones

Parte importante del proyecto de Unidad Nacional de mediados del siglo XX consistió en apaciguar los conflictos teóricos y sociales generados por las plurales interpretaciones sobre el pasado. En el caso de la Conquista de México, las tradiciones hispanistas e indigenistas que defendían diferentes orígenes de la identidad mexicana, se fueron conjuntando en el discurso mestizo. Pero también impactó sobre las valoraciones del hecho histórico y de la historia en general, pues una chica asevera que “en la primaria me dijeron que la historia no es ni buena ni mala, simplemente es la historia y no puedo decidir que un acontecimiento haya sido bueno ni malo (a-prepa06-03)”. En la escuela, a pesar de reconocer en cierta medida la violencia y dominación que significó la caída de Tenochtitlán se ha ido valorando cada vez con mayor suavidad, pues la gran mayoría de los estudiantes entrevistados terminan por calificarla como algo que sucedió y que no fue ni bueno ni malo.

[...] porque gracias a ellos o desafortunadamente, somos lo que somos actualmente en México, no viéndolo tanto como el lado negativo meramente o positivo meramente (a-prepa06-05).

[...] entonces es cuando entra mi inquietud y no sabría decir si fue buena o mala, de alguna forma trajeron cosas buenas a México, igual a la mala y haciendo sus barbaridades (a-cchsur-06).

Los estudiantes parecen no querer juzgar a la Conquista de México como buena o mala, ya que la describen únicamente como un acontecimiento que tuvo sus aspectos negativos pero también positivos. El último ejemplo arroja otra significación, pues ya no es relevante quién conquistó a quién, sino las propias consecuencias del proceso histórico.

Sin embargo, también hay que mencionar que no siempre se interioriza de manera pacífica a la Conquista. Las entrevistas arrojaron igualmen-

te valoraciones meramente negativas y meramente positivas como por ejemplo:

A: Me da coraje la Conquista de México.

E: ¿Por qué te da coraje?

A: Porque éramos un pueblo feliz, sí habían sacrificios y todas esas cosas pero por de repente llegaron los españoles y hubo tanta matazón y sangre, demasiadas violaciones y pues por eso es muy triste. Por su culpa mataron a muchos indígenas (a-prepa6-08).

O en sentido inverso:

[...] nos hizo evolucionar porque aquí éramos todavía de esos taparrabos y lanzas. La conquista nos hizo evolucionar un poco más (a-iemstopilejo-01).

A diferencia de la Conquista, la Independencia ya poseía –a mediados del siglo XX– una interpretación hegemónica. El 16 de septiembre tiene una historia larga de ser la fecha nacional y Miguel Hidalgo ocupa sin opositores el pedestal de padre de la Patria. La escuela, como reproductora y receptora de estos discursos, genera también la valoración de la Independencia como fecha patria de ahí que, en los jóvenes entrevistados, sea positiva al grado de considerarla como la “búsqueda del sueño dorado, del sueño de la sociedad perfecta” (a-cchsur-10).

En cambio con la Revolución Mexicana las opiniones se vuelven más complejas e incluso en ocasiones contradictorias. Las propias concepciones han ido variando, pues desde el nacionalismo revolucionario de los años veinte del siglo pasado se fue conformando un uso político y cultural de la guerra civil como proceso que dio origen a un Estado justo, nacionalista y popular. Esta mirada no fue especialmente matizada durante la Unidad Nacional, pero finalmente fue mermada a partir de la última década del siglo XX y principios del XXI, cuando se revaloró la figura de Porfirio Díaz y se restó importancia a los logros sociales de la revolución. Los chicos presentan estas visiones, en las que reconocen aspectos positivos pero también negativos.

Se pueden encontrar opiniones de rechazo sin mucho cuestionamiento: “no sirvió, no la verdad no, o sea nomás fue hacer relajo” (a-prepa06-05). Asimismo también aparecieron la aprobación de la Revolución más por

el carisma de los personajes que por una explicación histórica: “sí fue importante pero lo que me gusta mucho son los personajes, se me hacen como muy carismáticos” (a-prepa06-06). También hay valoraciones a partir del género: “hubo más participación de la mujer, por ejemplo, las Adelitas” (a-prepa06-08), pero por lo general predominan los matices, unos más simples: “la revolución, otro acto, se diría en parte sí inútil y a la vez bueno” (a-cchsur-01) y otros más complejos:

La revolución fue precisamente para sacar del poder a Porfirio Díaz que ya había gobernado por mucho tiempo, pero yo ya no sé si fue malo o bueno, porque algunos dicen que fue malo [...] pero mi mamá y no me acuerdo quién más, dijo que también había sido bueno porque había supuestamente tratado de levantar a lo que era, tratarnos de hacer un país más adelantado y entonces me quedo, entonces, ¿era malo o era bueno? y ya no supe si es bueno o es malo (a-cchsur-05).

Puedo señalar a esta cita como el fin de la interpretación nacionalista de la Revolución y el paso a una interpretación liberal emergida en las reformas de los años noventa del siglo XX. Se juzga las acciones revolucionarias no con medida a los logros sociales posteriores, sino a lo que destruyeron, es decir al Porfiriato. Al analizar el fin del régimen también se revalora. Asimismo refleja cómo el discurso histórico escolar se nutre de diferentes fuentes, como la familia.

### **Mestizos e inconclusos**

Aunque las descripciones anteriores arrojan un importante número de reflexiones, he tratado de concentrarlas en cuatro conclusiones generales.

1) El proyecto de Unidad Nacional logró sedimentar interpretaciones históricas que permanecen en la actualidad, especialmente sobre la Conquista de México y la Guerra de Independencia, pero también las reformas educativas de los años noventa han logrado impactar sobre las interpretaciones de la Revolución Mexicana. La enseñanza de la historia tiene su propia historicidad, es decir, responde a momentos históricos específicos. Aquí demostré que la neutralidad de muchas interpretaciones sobre la Conquista es consecuencia del proyecto de construcción de la identidad mestiza en el que se interpreta a la nación mexicana como la fusión entre lo indígena

y lo español. Igualmente, los jóvenes son herederos de una historia anterior a la Unidad Nacional y que procede en parte del Porfiriato y en parte de los primeros años de vida independiente, donde la figura de Miguel Hidalgo y la consagración del 16 de septiembre como fecha nacional se valoran positivamente y sin matices. Por el contrario la Revolución Mexicana ha cambiado su interpretación, pues pasó de una visión triunfalista del nacionalismo revolucionario a una visión negativa, donde su valor se mide en relación con lo que destruyó, es decir, al régimen de Porfirio Díaz. Este cambio se debe, primordialmente, a las reformas a la enseñanza de la historia de principios de 1990.

2) La función identitaria de la enseñanza de la historia sigue vigente, pero ésta se modifica según los estratos de memoria de los que se trate, así como de la complejidad conceptual que implique, pues es más fácil comprender la autonomía política o una definición simple de mestizaje que la lucha social por los derechos socioeconómicos. Las entrevistas mostraron el papel relevante de la Conquista y de la Independencia en su identidad mexicana; no así con la Revolución. Cabe destacar el papel que juega la Conquista para reafirmar una identidad “primigenia” proveniente de las culturas mesoamericanas, ya que el mestizaje se fundamenta en una dicotomía basada en un nosotros original y un ellos impuesto. La Independencia, por su parte, nos hace ser mexicanos por darnos la autonomía política. De esta manera se encadena una narración histórica en la que la base cultural de la mexicanidad son los pueblos indígenas y el posterior proceso de mestizaje, sobre el que se monta la identidad política y nacional. Esto es resultado del discurso histórico de mediados del siglo XX.

3) La mirada desde el presente realizada por los estudiantes generan cuestionamientos a las propias historias escolares. Para muchos, la lucha de la Independencia y la Revolución Mexicana son, en cierta medida, acontecimientos inconclusos o en su caso inútiles. Interpretar el pasado desde la actualidad implica significar los hechos históricos a partir de la mirada juvenil del presente que destaca un México sin autonomía, sea por culpa de Estados Unidos de América o sea por el gobierno. En el caso de la Revolución Mexicana se muestra su inutilidad por la pobreza y la marginación del mundo rural que todavía existen. Esto implica que la enseñanza de la historia como formadora de modelos nacionales, incólumes, se ha visto mermada en la actualidad y que la capacidad analítica de los jóvenes sobre

su propio presente es mucho más fuerte que el propio quehacer docente. Asimismo, estas interpretaciones son muestra de que el estudiante, en cuanto actor del proceso educativo, da sentido personal a los contenidos históricos impartidos en el aula.

4) A pesar de encontrar algunas diferencias entre los centros escolares estudiados, identifiqué similitudes en las interpretaciones de la historia de México. Las diferencias entre los estudiantes se dieron individualmente y no por centro escolar. Es cierto que los jóvenes del IEMSDF de Topilejo mostraron una interpretación más benigna de los conquistadores españoles, que los estudiantes del CCH-Sur vieron una dimensión política más clara en la historia y que los de la ENP 6 fueron más objetivos y científicos. Sin embargo hay muchas similitudes entre ellos, como asumir el discurso mestizo y revelar una sensación inconclusa de nuestra historia. Esto dos elementos que permean las interpretaciones y valoraciones históricas son los que dan homogeneidad a este grupo de estudiantes. En resumidas cuentas, los jóvenes en los tres bachilleratos estudiados consideran que los mexicanos son mestizos e inconclusos, pero no por estar en construcción, sino por no conseguir los ideales independentistas de libertad y los ideales revolucionarios de justicia social.

## Notas

<sup>1</sup> La genealogía es una metodología que permite indagar las procedencias de los discursos que se condensan en una emergencia presente o en un determinado contexto histórico. En especial aquí me interesa la dimensión de la genealogía que convierte en disociación sistemática las “continuidades” históricas. Toda genealogía, entonces, tiene la pretensión de romper con los despliegues metahistóricos “de las significaciones ideales y de los indefinidos teleológicos” (Foucault, 1991:8).

<sup>2</sup> Los resultados que aquí presento son parte de una investigación apoyada por el Programa para el Mejoramiento del Profesorado (PROMEP). El objetivo central es distinguir las formas en que los jóvenes de bachillerato piensan la historia y el uso que le dan para la conformación de las identidades juveniles. Se desarrolló con estudiantes de bachillerato de tres institutos de Educación Media Superior del sur de la Ciudad de México, el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH)

sede Sur y la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) número 6 que pertenecen a la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y la preparatoria Otilio Montañó que es parte del Instituto de Educación Media Superior del Distrito Federal (IEMSDF). La selección se hizo con base en los siguientes criterios: bachillerato general, diferentes subsistemas de educación media superior, de carácter público, con relativa proximidad geográfica y que impartieran la asignatura de Historia de México. Se realizaron 28 entrevistas semi-estructuradas a jóvenes entre 16 y 22 años (15 mujeres y 13 hombres). El grado que cursaban los jóvenes estuvo determinado por los contenidos de Historia de México, es decir, que los estudiantes ya hubieran estudiado en EMS los tres acontecimientos analizados, por tanto, en el CCH-Sur se entrevistaron estudiantes de cuarto semestre, en la ENP 6, de segundo año y en el IEMSDF de sexto semestre. Todos los estudiantes que participaron en las entrevistas lo hicieron

de manera voluntaria. Los principales temas en los que se centró la entrevista semi-estructurada fueron: *a)* articulaciones temporales; *b)* sujetos históricos; *c)* funciones sociales de la enseñanza de la historia; *d)* usos de la historia en la vida cotidiana; y *e)* interpretaciones sobre la importancia de algunos hitos de la historia de México. Es un estudio cualitativo y exploratorio. El análisis de los resultados no hubiera sido posible sin la ayuda de las estudiantes Guadalupe Espejel Blancas y Alejandra Márquez Ortiz

<sup>3</sup> Por Conquista de México se entiende el proceso histórico en el cual los españoles dominaron a los antiguos mesoamericanos, en especial la caída de Tenochtitlán en 1521 en manos de Hernán Cortés.

<sup>4</sup> La Guerra de Independencia hace referencia desde el movimiento insurgente iniciado en

1810 por Miguel Hidalgo hasta la Consumación de la Independencia alcanzada por Agustín de Iturbide en 1821.

<sup>5</sup> La Revolución Mexicana se entiende, por lo general, como la lucha armada o guerra civil que va de 1910 a 1917, aunque algunos la extienden hasta 1920.

<sup>6</sup> Se transcriben las entrevistas de manera literal. En aquellos casos en que la oralidad dificulta la lectura se modificó la redacción pero no el sentido. Asimismo, para garantizar el anonimato de los estudiantes se nombran por la clave de la entrevista: alumno-institución-número de entrevista.

<sup>7</sup> Carretero y Krieger (2010) llegan a conclusiones similares con jóvenes argentinos.

<sup>8</sup> Esta interpretación es de Samuel Ramos publicada en *El perfil del hombre y la cultura en México* de 1934.

## Referencias

- Anderson, Benedict (1993). *Comunidades imaginadas: reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*, Ciudad de México: FCE.
- Angvik, Magne y Von Borries, Bodo (eds.) (1997). *Youth and History. A comparative European survey on historical consciousness and political attitudes among adolescents*, Hamburgo, Alemania: Körber-Stiftung.
- Aguirre Lora, María Esther (2003). “Ciudadanos de papel, mexicanos por decreto” en Th. Popkewitz, B. Franklin y M. Pereyra *Historia cultural y educación. Ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización*, Barcelona, España: Ediciones Pomares, pp. 297-331.
- Arteaga, Belinda y Camargo, Siddartha (2011). *Estudio de cultura y conciencia histórica en las Escuelas Normales*, Ciudad de México: DGESPE-SEP/Alducin y Asociados Disponible en: <http://www.dgespe.sep.gob.mx/public/comunidades/historia/investigacion/Encuesta%20Nacional%20sobre%20conciencia%20hist/PRESENTACION%20DGESPE.pdf> (consultado 24 de febrero de 2014)
- Barca, Isabel (2008). “Estudios de conciencia histórica em Portugal: perspectivas de jovens portugueses acerca da história”, en I. Barca (org.) *Estudos de Conciência Histórica na Europa, América, Ásia e África*, Minho, Portugal; Universidade de Minho, pp.47-55.
- Barton, Keith y Levstik Linda (2004). *Teaching history for the common good*, Nueva York: Routledge.
- Cariou, Didier (2012). *Écrire l'histoire scolaire. Quans les élèves écrivent en classe pou apprendre l'histoire*, Rennes, Francia: Paideia.
- Carretero, Mario (2007). *Documentos de identidad: la construcción de la memoria histórica en un mundo global*, Buenos Aires: Paidós.
- Carretero, Mario y Krieger, Miriam (2010). “Enseñanza de la historia e identidad nacional a través de las efemérides escolares”, en M. Carretero y J. A. Castorina, *La construcción*

- del conocimiento histórico. Enseñanza, narración e identidades*, Buenos Aires, Argentina: Paidós, pp. 54-80.
- Casal, Silvana (2011). "Aprender historia en la escuela secundaria. El caso de Morelia, Michoacán (México)", *Revista Mexicana de Investigación Educativa* (México), vol. 16, núm. 48. Disponible en <http://www.comie.org.mx/v1/revista/portal.php?idm=es&sec=SC03&sub=SBB&criterio=ART48004>
- Cerri, Luis Fernando y De Amezola, Gonzalo (2007). "Los jóvenes brasileños y argentinos frente a la Historia. Una investigación intercultural sobre la enseñanza y el aprendizaje de la Historia", *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales* (Venezuela), núm. 12, pp. 31-50.
- Colegio de Ciencias y Humanidades (2006). *Programas de estudio de historia*, Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Consulta Mitofsky (2010). *Alrededor del bicentenario. Conocimiento de la historia de México*. Disponible en [http://www.opinamexico.org/opinion/20100908\\_NA\\_Bicentenario%5B1%5D.pdf](http://www.opinamexico.org/opinion/20100908_NA_Bicentenario%5B1%5D.pdf) (consultado 23 de agosto de 2013).
- Cuesta Fernández, Raimundo (1997). *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*, Barcelona, España: Ediciones Pomares-Corredor.
- Epstein, Terri (2009). *Interpreting national history: race, identity, and pedagogy in classrooms and communities*, Nueva York: Routledge.
- Escuela Nacional Preparatoria (1996). *Programa de estudio para la asignatura de historia*, Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Foucault, Michel (1991). "Nietzsche, la genealogía, la historia" en M. Foucault, *Microfísica del poder*, Madrid, España: La piqueta, pp. 7-30.
- Gómez Gerardo, Víctor (2012). "El uso de los mapas para la aprehensión de la noción de territorio en el siglo XIX", en Plá, S., Rodríguez Ledesma X. y Gómez Gerardo V. (coords.) *Miradas diversas sobre la enseñanza de la historia*, Ciudad de México: Universidad Pedagógica Nacional, pp. 169-186.
- Hartog, François y Revel, Jacques (2001). *Les usages politiques du passé*, Francia: Éditions de L'ecole des Hautes Études en Sciences Sociales.
- Instituto de Educación Media Superior del Distrito Federal (2006). *Programas de estudio de Historia*, Ciudad de México: IMESDF.
- Lee, Peter y Ashby, Rosalyn (2000). "Progression in historical understanding among students ages 7-14", en P. Stearns, P. Seixas y S. Wineburg (eds.) *Knowing, Teaching & Learning History. National and International Perspectives*, Nueva York: University Press, pp. 199-222.
- Lowenthal, David (1998). *El pasado es un país extraño*, Madrid: Akal.
- Mendoza Ramírez, Guadalupe (2009). *La cultura escrita y los libros de texto de historia oficial en México (1934-1959)*, Toluca, México: Colegio Mexiquense.
- Plá, Sebastián (2005). *Aprender a pensar históricamente. La escritura de la historia en el bachillerato*, Ciudad de México: Plaza y Valdés-Colegio Madrid A.C.

- Plá, Sebastián (2011). "Las competencias: eje para la transformación del conocimiento histórico escolar en América Latina. Un estudio comparativo", *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de investigación* (España), núm. 10, pp. 65-74.
- Plá, Sebastián (2012). "La enseñanza de la historia como objeto de investigación", *Secuencia. Revista de historia y ciencias sociales* (México), núm. 84, pp. 161-184.
- Rodríguez, Xavier (2008). *Una historia desde y para la interculturalidad*, Ciudad de México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Rufer, Mario (2010). *La nación en escenas. Memoria pública y usos del pasado en contextos poscoloniales*, Ciudad de México: El Colegio de México.
- Sánchez Quintanar, Andrea (2004). *Reencuentro con la historia. Teoría y praxis de su enseñanza en México*, Ciudad de México: Paideia/UNAM.
- Torres Barreto, Arturo (2013). *Los libros de texto gratuitos de historia en la política educativa de México, 1959-1994*, Ciudad de México: Facultad de Estudios Superiores Acatlán-UNAM.
- Vargas, Sebastián (2010). "Los *skinhead* y la historia", *Tabula Rasa* (Colombia), núm. 12, pp. 137-157.
- Vázquez, Josefina (2000). *Nacionalismo y educación en México*, Ciudad de México: El Colegio de México.
- Wineburg, Samuel (2001). *Historical thinking and other unnatural acts. Charting the future of teaching the past*, Filadelfia, Estados Unidos: Temple University Press.

**Artículo recibido:** 30 de septiembre de 2013

**Dictaminado:** 27 de noviembre de 2013

**Segunda versión:** 16 de diciembre de 2013

**Aceptado:** 8 de enero de 2014