



*Asesorías y Tutorías para la Investigación Científica en la Educación Puig-Salabarría S.C.
José María Pino Suárez 400-2 esq a Lerdo de Tejada, Toluca, Estado de México. 7223898475*

RFC: ATI120618V12

Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores.

<http://www.dilemascontemporaneoseduccionpoliticayvalores.com/>

ISSN: 2007 – 7890.

Año: II. Número: 1 Artículo no.5 Período: Junio-Septiembre, 2014.

TÍTULO: La transmisión de la historia en la escuela secundaria: un estudio antropológico sobre la construcción de la identidad nacional.

AUTORES: Máster. María Noel Mera, y Dr. Juan Jesús Velasco Orozco.

RESUMEN: Este artículo presenta los resultados de una investigación antropológica cuyo objetivo es comprender, a partir de un estudio de caso durante un ciclo escolar completo, en una escuela del municipio de Metepec en el Estado de México, las posturas acerca de la identidad nacional que se promueven mediante la transmisión de la historia en el nivel educativo de Secundaria. El análisis se realiza a partir de la contrastación entre el discurso del Estado, la categoría teórica de la identidad, el contexto, y la cotidianidad escolar, tanto al interior como al exterior del aula.

PALABRAS CLAVES: Educación, historia, identidad.

TITLE: The transmission of history in High School: an anthropological study about the construction of the national identity.

AUTHORS: Máster. María Noel Mera, y Dr. Juan Jesús Velasco Orozco.

ABSTRACT: This article shows the results of an anthropological research, which objective is to understand, through a study case during a whole school year in a high school of Metepec municipality in the State of Mexico, the positions about the national identity that are promoted through the transmission of history in secondary level of education. The analysis starts contrasting the speech of the State representatives, the theoretical category of identity, the context, and the scholar routines in the classroom inside and outside.

KEY WORDS: Education, History, Identity.

INTRODUCCIÓN.

Durante el año 2010 se produjeron en México debates con motivo de la conmemoración del bicentenario del inicio del proceso independentista y el centenario del comienzo de la Revolución Mexicana. Diferentes voces se pronunciaron al respecto, desde diversos ámbitos, con múltiples posturas, a veces coincidentes y otras antagónicas.

Esto implica la proliferación, en el espacio público, de discursos sobre cuestiones de memoria y/o conciencia histórica que parecen actualizarse con renovado vigor ante determinadas circunstancias. La historia vuelve a estar, entonces, en el centro de la escena: qué se recuerda, cómo se reconstruye el pasado, qué se selecciona, y cuáles son las “amnesias nacionales”.

Entre esas problemáticas, la cuestión de la identidad y la memoria, indisolublemente ligadas, aparecen con claridad y son compartidas por los países latinoamericanos en general, ante la complejidad de poder enmarcar o definir de manera unívoca lo identitario en esta vasta región. ¿Somos descendientes de los pueblos prehispánicos? ¿Somos “europeos nacidos en

América”? Quizás la postura más difundida al respecto es que somos, lo que ha dado en llamarse, “América mestiza”.

Tomando distancia de las concepciones objetivistas, reificadas, sustancialistas, esencialistas, u originarias de la identidad, se comprende por qué es una temática compleja y en permanente reelaboración: “La identidad es una construcción social, permanentemente redefinida en el marco de una relación dialógica con el Otro” (Candau 2008: 9).

Del mismo modo, afirma Candau (2008), existe consenso en reconocer que la memoria es menos una restitución fiel del pasado que una reconstrucción continuamente actualizada del mismo, coincidiendo con Pierre Norá (1984) cuando afirma: “La memoria, en efecto, es un marco más que un contenido, una apuesta constante, un conjunto de estrategias, un ser-ahí que vale menos por lo que es, que por lo que se hace de él” (Norá 1984: 8). Como no es “restitución fiel del pasado”, es problemática, y conviven en el espacio público la “memoria oficial” con otras memorias en pugna.

Hay ciertas temáticas vinculadas al pasado que se actualizan constantemente en el debate, apareciendo como “memorias” en permanente disputa. Un aporte para pensar cuáles son esas problemáticas en discusión puede encontrarse en el planteo del pedagogo francés Benoit Falaize (2010), quien sostiene que las discusiones se dan en torno a aquellas “cuestiones o temas sensibles de la historia nacional”, sometidas todavía al cuestionamiento de la sociedad, que tiene sobre ellas “preguntas vivas”, que no están completamente resueltas, ya sea porque se mantienen vinculadas a heridas colectivas, a traumas, a vergüenzas o, al contrario, porque se relacionan con orgullos nacionales.

Si se considera, entonces, el pluralismo cultural que Béjar y Rosales refieren para el caso mexicano, es lícito pensar que lo que subyace a las discusiones sobre procesos históricos

como la conquista y colonización del territorio americano, o las guerras de independencia es la problemática siempre vigente en las naciones latinoamericanas de la identidad, una “cuestión viva”, un “tema sensible” al decir de Benoit Falaize (2010). Cuestión que se debate en diferentes ámbitos y que parece dar un nuevo auge a lo que Jürgen Habermas (2005) definió como los “usos o empleos públicos de la historia”.

DESARROLLO.

Si hay un lugar por excelencia donde la historia conoce un “uso público”, es primero en la escuela, un espacio social particular, donde los procesos y acontecimientos se reconstruyen en función de múltiples variables para su transmisión como historia escolar. Transmisión que jugó y continúa jugando un papel fundamental en la construcción de las identidades nacionales, puesto que la historia como disciplina escolar ha tenido, desde su nacimiento, como lo plantea Carretero (2007), una fuerte función socializadora vinculada a la legitimación del Estado y la conformación de la Nación.

La escuela no es un espacio social construido de una vez y para siempre, que funcione de manera aislada; por el contrario, es una “caja de resonancia” de los debates sociales. Debates, que como se describe antes, giraron durante el 2010 en torno a la definición del “ser mexicano”, poniendo nuevamente en el centro de la escena la problemática de la identidad y la memoria como “temas sensibles” o “cuestiones socialmente vivas” al decir de Falaize (2010).

En ese debate, el discurso oficial parece haber asumido una postura: el ser mexicano se configuró hace 200 años, “cumple doscientos años de ser orgullosamente mexicano”. Esa narrativa es profundamente conflictiva en países como México, si tenemos en cuenta la realidad empírica del pluralismo cultural a que se refieren Béjar y Rosales (2005).

Planteamiento del problema de investigación.

Lo anterior es el marco en el que se construyó la temática abordada en esta investigación, cobrando sentido reflexionar sobre las posturas acerca de la identidad mexicana y la nación que se proponen en el espacio escolar, de lo cual se desprendió el planteamiento sobre: *el papel de la historia como contenido escolar en la construcción de la identidad nacional mexicana*; constituyéndose entonces en el *problema de investigación: ¿Qué posturas acerca de la identidad mexicana y la nación se promueven a partir de la transmisión de la historia en una escuela de nivel secundaria?*

Para dar respuesta a esa interrogante se trabajó fundamentalmente en dos frentes: 1) La revisión documental de bibliografía pertinente, que permitió construir un estado de la cuestión, así como la indagación de Planes, Programas y Reformas recientes para la educación en la enseñanza secundaria propuestas por la Secretaría de Educación Pública a nivel Federal y Estatal, que tuvo por objeto conocer qué posicionamiento se asume “oficialmente” como propuesta para la enseñanza de la Historia en el nivel de secundaria de las escuelas mexicanas, y las implicancias que ésto acarrea en relación con dos temáticas claves para el presente proyecto: la identidad y la nación. 2) El trabajo de campo sobre un caso concreto –la Escuela Secundaria Oficial N° 632 “Juan Escutia” del Municipio de Metepec, Estado de México-, durante el cual se realizaron entrevistas a los miembros de la comunidad educativa, y se trabajó en la observación de clases de Historia, así como también de diferentes actos y ceremonias escolares. Esto permitió visualizar los discursos y las prácticas docentes en relación con la enseñanza de la Historia y la construcción de la identidad y la nación en el espacio escolar.

Como *objetivo general*, la investigación se propuso *comprender, a partir de un estudio de caso, las posturas acerca de la identidad nacional que se promueven mediante la transmisión de la historia en la Escuela Secundaria.*

En esa configuración de la nación, la “memoria oficial” tiende a instalarse como narrativa hegemónica en torno al pasado y se traduce, en los ámbitos de acción estatal, en políticas educativas plasmadas en documentos como el currículum o los programas de enseñanza, que establecen los contenidos mínimos que desde diferentes ámbitos se consideran socialmente valiosos para su transmisión. Esto suele ser conflictivo cuando el contenido a enseñar es un “tema sensible”, retomando la expresión de Falaize (2010), ya que los dispositivos de enseñanza tradicionales de la historia, que presentan un relato único, totalizante, libre de conflictos, tienden a quebrarse e ingresan en el aula otras narrativas, otras memorias, otras identidades en disputa, que resisten cualquier intento de homogenización y que tensionan los espacios escolares.

La temática de la investigación fue delimitando un espacio como el más pertinente: la escuela, y dentro de ella, una disciplina en particular cobró vital importancia: la Historia. Según Velasco y Díaz de Rada (2009), la etnografía educativa no forma una disciplina independiente ni un área de investigación definida, constituye un enfoque de los problemas y procesos de la educación, y en esencia, representa una síntesis interdisciplinar emergente, al practicarla los investigadores de distintas tradiciones.

El objeto de la etnografía educativa, de acuerdo con Velasco y Díaz de Rada (2009), es aportar datos descriptivos valiosos de los contextos, actividades y creencias de los participantes en los escenarios educativos. La etnografía educativa puede ser definida como el estudio y la descripción de las instituciones y los procesos educativos sirviéndose del

método etnográfico, o más específicamente, la descripción de la cultura de una institución educativa.

En cuanto a las técnicas concretas de recolección de datos, hay un acuerdo unánime respecto a que hay –pese a la heterogeneidad de accesos, informaciones y fuentes posibles– dos técnicas que indefectiblemente deben formar parte de un estudio etnográfico: la observación participante y las entrevistas en profundidad, que sin duda fueron claves para la presente investigación. Ambas técnicas permitieron producir información en la interacción con los sujetos sociales en sus propios contextos. Se hizo necesario recuperar la palabra de los protagonistas e ingresar a las aulas para estar lo más cerca posible de las acciones, de las formas de hacer y de decir, de lo que Cuesta Fernández (1997) denomina la “historia enseñada”, es decir, la que se practica concretamente en las aulas y en los espacios escolares en general, ya sea en ceremonias, conmemoraciones, festivales, y otros eventos.

Análisis de documentos prescriptivos, recuperación de la palabra de los actores, observación directa en las aulas: todos ellos elementos que contribuyeron a la construcción de lo que Falaize (2010) denomina “antropología de la escuela”, y que Rockwell (2009) encuentra absolutamente productivo. Como afirma la autora, “la etnografía no es panacea”, pero en su tarea de integrar el conocimiento local puede acercarse a la descripción y la comprensión de las prácticas de enseñanza sin una mirada prescriptiva, aportar al estudio de lo no documentado, para hacerlo visible y audible, para colaborar a construir una versión posible de la reflexión docente y un acercamiento al quehacer diario en las aulas.

Con este fin se seleccionó como caso una escuela, espacio donde se llevó adelante el trabajo de campo que permitió documentar todo el Ciclo Lectivo 2011-2012. Se trató de la Escuela Secundaria Oficial N° 632 “Juan Escutia”, ubicada en la Colonia El Hípico, en Metepec,

Estado de México. La elección tuvo que ver con la buena disposición mostrada desde el inicio del trabajo por los directivos y docentes de la Escuela para cooperar con la investigación; es decir, por la posibilidad de acceso y permanencia en la misma. La Antropología, la Historia, y la Educación: en el cruce de esas tres disciplinas sociales se sitúa el presente trabajo, que pretendió acercarse a las prácticas escolares, entendiéndolas como fenómenos y procesos profundamente culturales.

La historia dentro de los salones de clases.

Uno de los hallazgos interesantes que se realizaron durante el trabajo de campo, en lo que se refiere a la preparación de los docentes que se encargan de dictar la asignatura de Historia, tiene que ver con su formación inicial.

Tanto en el caso de la profesora encargada de dictar la materia en Segundo Grado, como en el de su colega de Tercero, se constata que ninguno se formó inicialmente como Licenciado en Educación Secundaria con Especialidad en Historia. En el primer caso, la especialidad fue Pedagogía y, en el segundo, Inglés. A su vez, éste último docente –el profesor Luis-, sólo enseña Inglés en dos grados de la institución, haciéndose cargo, además de las horas de Historia, de dictar Educación Física a alumnos de Segundo Grado.

Por lo que relataron diferentes docentes de la Escuela Escutia, es muy común en las escuelas de los diferentes niveles de la Educación Básica, pero fundamentalmente en la escolarización secundaria, que los maestros se formen en una determinada especialidad en las Escuelas Normales, pero terminen enseñando otra muy diferente a aquella para la que se han preparado durante sus estudios: no se trata de enseñar contenidos afines, sino otros que no guardan relación alguna con su formación inicial. Acerca de la situación mencionada, una de las estudiantes expresó:

“Casi comúnmente es por las plazas... O sea, por ejemplo: si yo vivo aquí y quiero una plaza por aquí cerca, y no está mi materia como tal, entonces me ofrezco a dar otra materia. O sea, casi comúnmente es por la comodidad de los docentes...”. [Entrevista a estudiantes de la Normal Superior del Edo. de México, 2012].

Por su parte, la Supervisora de la zona Z-140, a la cual pertenece la Secundaria “Juan Escutia”, dijo al respecto:

“Ese fenómeno es ocasionado, porque el maestro al que le asignan horas tiene la Especialidad, por ejemplo, en Inglés, y le asignan 20 horas, pero el maestro no cubre el total de horas con los grados que atiende. Por ejemplo, aquí [se refiere a la Escuela “Juan Escutia”] tenemos 6 grados: si decimos que la carga horaria de Inglés son 5 horas, y le dan tres grupos, atiende 15 horas de Inglés, y le faltan cubrir 5. Esas 5 se las ubican de acuerdo al espacio que existe en la Escuela”. [Entrevista a la Supervisora de la zona Z-140, 2012].

Una segunda interrogante se vincula a qué dificultades ocasiona esta situación en los procesos de enseñanza que tienen lugar en la escuela. Al respecto, una de las estudiantes normalistas decía:

“Sí, regularmente bueno, muchos salen con una Especialidad, y... pues les asignan otra. Entonces, lo que tiene que hacer es prepararse. Se supone que el ámbito pues... Secundaria, pues lo tiene, pero el contenido, como usted lo menciona, pues sí sería un poco complicado en ese ámbito...”. [Entrevista a estudiantes de la Normal Superior del Edo. de México, 2012]

Y una de sus compañeras aportaba:

“Pero igual, el sistema... el propio sistema establece a qué escuelas te vas y eso, es el que te asigna la plaza, o sea, la Especialidad, creo que desde ahí empezamos mal... Sí, en verdad... Comentábamos en alguna Cátedra, con alguna maestra que nos comentaba que

una escuela que es reconocida, establecía como punto de partida para esa escuela y su base fundamental, que cada maestro daba su Especialidad... Entonces, esa escuela, desde el momento en que cada uno tiene la Especialidad en lo que enseña, entonces sabe lo que enseña y cómo enseñarlo, y entonces, por consecuencia, es una escuela de buen nivel, cosa que hoy no ocurre, o que no ocurre en la mayoría de las escuelas...”. [Entrevista a estudiantes de la Normal Superior del Edo. de México, 2012]

Aparece con toda claridad ese complejo cruce que debería darse en toda construcción metodológica, para recuperar la noción de Edelstein y Coria (1995), entre el contenido a enseñar (en el caso particular de interés de este trabajo, la Historia) y las formas de enseñarlo (esto es, las actividades y los recursos que se proponen a los sujetos no especializados para facilitar los aprendizajes).

Pero esa relación dialéctica entre la forma y el contenido, no es percibida de la misma forma por la Supervisora de la zona S-140, que afirma al respecto:

“Aunque no cumplan el perfil [se refiere a la formación inicial de cada maestro], esto no debe ocasionar mayor problema en la enseñanza, porque se supone que todos los maestros estamos preparados para atender cualquier asignatura. Y la intención y la necesidad es que nos preparemos...”. [Entrevista a la Supervisora de la zona S-140, 2012]

Así, en la opinión de la Supervisora, todos los maestros estarían preparados para enseñar cualquier asignatura.

Cuando el profesor Luis relata lo que recibió en un Diplomado, lo que se visualiza son justamente, y más que nada, un conjunto de “tips” o “recetas” para la enseñanza de la Historia, pero no aparece en su discurso nada que indique que se les formó en reflexiones más profundas acerca de enfoques historiográficos, de las complejidades del aprendizaje de nociones como la de tiempo histórico, proceso, multicausalidad, sincronía/diacronía, de los

recursos pertinentes para determinados contenidos, entre otras cuestiones, que se debaten y se transmiten entre especialistas e investigadores en enseñanza de la Historia, pero que difícilmente puedan ser objeto de análisis y reflexión en un curso de tan sólo tres meses de duración, o incluso en la formación de los normalistas como Licenciados en Educación Primaria o Secundaria según el caso.

Aunque pudiera parecer en una primera mirada que el tema de la formación docente no se relaciona tan evidentemente con el interrogante que guió la presente investigación, puede tejerse ese vínculo con claridad si tenemos en cuenta las consideraciones acerca de la enseñanza como proceso complejo. La formación docente es uno de los factores de mayor peso a la hora de pensar qué se enseñará y de qué manera, y puntualmente aquí: qué historia se transmitirá y qué forma tomará esa transmisión, qué sentidos se construirán a partir de ella.

Las clases de Historia Mexicana en la Escuela “Juan Escutia”.

En cuanto a la estructura de las clases de Historia, puede afirmarse que no difiere de los segmentos que, convencionalmente, tiene una clase de cualquier asignatura en el espacio escolar: al primer segmento que habitualmente se llama, en la bibliografía especializada (Lemke, 1997) “de gestión” (Lemke, 1997), le sigue uno o dos “segmentos instruccionales” antes del cierre de la sesión.

El hecho de que el maestro ingresara al salón de clases con algunos minutos de retraso, hacía de que un tiempo estipulado de 45 minutos de hora cátedra, en realidad se trabajaran entre 25 y 30 minutos, lo cual es realmente escaso si se trata de desarrollar una temática compleja como puede ser la explicación de un proceso histórico, cualquiera que sea. La respuesta del Subdirector al respecto, coincidió con la impresión de una de las Orientadoras, la de Segundo Grado: ambos sugirieron en una charla informal que “*el manejo de los grupos se*

hace más sencillo para los maestros si no permanecen mucho tiempo seguido en el salón de clases". Esto es: el manejo del tiempo se asocia a la posibilidad –o no- de controlar la disciplina de los adolescentes.

La “grilla horaria” en una institución escolar, que habitualmente se arma siguiendo criterios tan azarosos como la posibilidad de los docentes de llegar en ese horario a la Escuela o la disponibilidad de determinados espacios para el trabajo, es en realidad un factor que debería estructurarse de acuerdo a criterios pedagógicos y didácticos: no es lo mismo, por poner un ejemplo, tener Historia un lunes a las 7 de la mañana, que recibir la misma clase el martes a las 10:50. No es igual que a la clase de Matemáticas y Español le siga la de Historia, que tener intercalada en medio de esas tres materias con una fuerte carga conceptual otra asignatura que permita el desarrollo de habilidades diferentes, como la clase de Música, la de Educación Física o algún Taller de Tecnología, en el cual se ponga en juego la habilidad manual para resolver determinadas problemáticas planteadas.

Asimismo, el hecho de que los módulos sean siempre de 45 minutos podría ocasionar que el contenido a desarrollar quede permanentemente incompleto, sin un cierre adecuado más allá del que marca caprichosamente el timbre que indica el cambio de hora. Si una asignatura tiene, como el caso de Historia, 4 horas semanales, podría pensarse en un módulo semanal de 90 minutos y otros dos de 45, lo que le permitiría al docente pensar un tipo de clase para el día que tiene una mayor carga horaria, y otro tipo de estrategia para el resto de la semana.

Con respecto a este punto, y por citar un ejemplo, en Tercer Grado “A”, los días lunes, los alumnos tenían Historia entre las 8:30 y las 9:15, y volvían a tener la misma asignatura un rato más tarde, entre las 11:35 y las 12:20, pero: ¿cuál es el sentido de organizar el horario de esa manera?

Generalmente sucedía que el maestro planteaba una actividad en el primer módulo, los alumnos desplegaban sus materiales, comenzaban, y cuando lograban concentrarse y empezar a producir, ya tocaba el timbre que anunciaba el cambio de hora: empezaba la clase de Matemáticas; luego tenían el receso, posteriormente Español, y de nuevo a desplegar los materiales de Historia, volver a ponerse en tema y continuar trabajando.

Con relación a la organización y uso del espacio, está claro que si los salones están preparados para albergar entre 30 y 35 estudiantes y en ningún caso reciben a menos de 45, el lugar no es adecuado para la cantidad de alumnos que están sentados frente al docente. Esto hace estrechos los pasillos entre las filas, dificultando la organización y la circulación del docente, como así también impide que los estudiantes puedan trabajar cómodos cuando se les proponen actividades en equipos: algunos permanecen sentados, otros parados al lado, otros deambulando en busca de un sitio para instalarse con sus compañeros.

El manejo de un manual es algo muy común entre los docentes de Educación Básica en los diferentes niveles, porque permite tener un material común sobre la base del cual se pueden apoyar las clases. Pero en algunas ocasiones sucede –y sobre todo cuando la formación del docente a cargo de la asignatura no está lo suficientemente fortalecida en el área específica– que el manual termine “reemplazando” al profesor, o adquiriendo un peso, que en realidad es más del que correspondería. Cuando el maestro no tiene un manejo profundo del contenido a enseñar, tiende a “correrse” del lugar de centralidad, haciendo eje en el recurso, que termina casi por reemplazar la palabra autorizada del educador.

El apartarse del lugar de centralidad se pone de manifiesto, también, cuando el maestro propone –como en el caso analizado– de manera permanente actividades grupales, como “pasando la pelota” a los alumnos constantemente: de nuevo, el educador se corre del lugar

de centralidad, para dar paso constantemente a un mismo esquema de trabajo grupal seguido de plenario, en el cual la voz la tienen los alumnos más que el maestro.

Lo que se observa en las clases del maestro Luis es un esfuerzo sostenido y genuino por cambiar las formas tradicionales de la enseñanza de la Historia, que él mismo rescataba como uno de los aportes más del Diplomado que cursó para aprender acerca de técnicas de enseñanza de la Historia:

“(...) Nos enseñan a no enfrascarnos en el resumen, mapa o cuadro, sino algo más libre... Puede ser un dibujo, una frase, una lluvia de ideas, un mapa, para entregarnos y poder expresar qué entendieron... Esto para que puedan hacer suya la historia, y para que no se aburran... También nos recomiendan no alejarnos de los medios de comunicación”.

[Entrevista al maestro de Historia de Tercer Grado, 2011]

Pero ese cambio en las formas, si no es acompañado por una reflexión profunda acerca de qué enseñar, desde qué enfoques, y para qué hacerlo, no necesariamente mejora la transmisión del contenido bajo la apariencia de metodologías renovadas, se sigue trabajando con las clásicas estrategias de subrayado de ideas principales y transcripción textual, que poco ayudan a una comprensión más acabada de los temas analizados. Los aprendizajes que se consiguen –si se consigue alguno– son más bien memorísticos o por repetición, y no verdaderamente significativos o contruidos por el alumno.

Y aquí también influye, de manera notable, un factor que excede las clases del docente de Historia, y que remarcaba la Orientadora del Tercer Grado en una de las entrevistas realizadas, esto es, las serias dificultades de lecto-comprensión que acarrearán los alumnos desde la escolarización básica más temprana:

“(…) Lo más grave es la falta de hábito de lectura, leen un párrafo tres veces para saber de qué se trató. Les cuesta que los hagas razonar, no están acostumbrados”. [Entrevista a la maestra Orientadora de Tercer Grado, 2011]

En asignaturas como Historia, donde se trabaja con textos y documentos de manera permanente, las serias falencias en la comprensión lectora dificultan notablemente la posibilidad de trabajo con el conocimiento, y muchas veces el profesor tiene que terminar enseñando rudimentos básicos de lecto-comprensión en lugar de dedicarse a lo concreto de la asignatura en cuestión.

La historia fuera de los salones de clase.

Las ceremonias que cada lunes se realizaban en la Escuela Secundaria “Juan Escutia”, así como también aquellas que tenía lugar cuando se conmemoraba alguna de las fechas del calendario cívico: 16 de septiembre y 20 de noviembre entre las más destacadas, se abordaban también los desfiles en los que participaban los alumnos, como también las demostraciones de Himnos y Escoltas.

Un aspecto importante a analizar son los rituales que forman parte del ciclo escolar para comprender qué sentido cobran y cuál es la función que se les asigna en la formación identitaria de las jóvenes generaciones.

El análisis se puede centrar en las prácticas y los discursos asociados a las ceremonias escolares que fundamentan ideas sobre la “cultura mexicana”, la “patria”, la “nación” y el “carácter mexicano”, que lejos de problematizarse o asumirse como construcciones, si se quiere “artificiales” o “imaginarias” en el sentido de Benedict Anderson (2006), dinámicas y heterogéneas, se naturalizan y se presentan como ahistóricas, inmutables y puras.

En este sentido, estas ceremonias escolares pueden leerse como fiestas que generan o refuerzan la identidad nacional, puesto que en ella se retoman acontecimientos históricos que se consideran relevantes en un intento de incorporar a las generaciones jóvenes a esta “genealogía en común” que definiría a los mexicanos y los diferenciaría de “los otros”, momentos que se consideran valiosos que permanezcan en la memoria de los sujetos como “hazañas heroicas” que van moldeando a la nación y a la patria, como lo plantean Sarricolea Torres y Ortega Palma (2009).

En prácticas como la representaciones para ambas ceremonias o los discursos pronunciados y citados textualmente, puede visualizarse cómo la escuela utiliza los actos conmemorativos para incorporar a los alumnos en ese “culto patriótico”, que de alguna manera transforma a los habitantes del suelo mexicano poco a poco en ciudadanos de una nación, puesto que, como se afirmó citando a Amuchástegui (2002) y a Gvirtz y Palamidessi (2008), la escuela es, entre otras cosas, productora de nacionalidad: enseña contenidos, pero esos contenidos no son sólo técnicos, sino también un conjunto de valores y actitudes que se definen como “deseables”, entre las que está, sin lugar a dudas, el “amor a la patria”. Valor que se menciona en cada uno de los documentos prescriptivos analizados: la Constitución Nacional, la Ley General de Educación, y los Planes y Programas de estudio de la SEP, donde se destacan, como una de las funciones de la escuela, el fomentar en los jóvenes el sentimiento patriótico.

Los valores se exaltan en la figura de los próceres, contruidos como seres sin fisuras, casi perfectos, destacando en ellos el coraje, la entrega, la lucha, el valor, el honor, el sacrificio, la lealtad, la energía. Cuando el Director se dirige a los alumnos para decirles que ellos, como Zapata, Villa, y Madero son también “excelentes mexicanos”, de alguna manera se

está afirmando que son esos los valores “deseables” y que por ende la vida de los “héroes patrios” se convierte en ejemplificadora.

En el uso del espacio y la secuencia de actividades, puede leerse claramente la sacralización del espacio escolar de la que hablan diversos autores, entre ellos McLaren (2007) o Eliezer (2006) al momento de realizarse las ceremonias escolares: se rinde culto a los símbolos patrios (la bandera, el Himno), con los cuerpos rígidos, la mirada al frente, el gesto serio; se adopta una actitud de respetuosa obediencia, de disciplina, de control de sí que reina únicamente en ese momento, en el “aquí y ahora” de la ceremonia cívica. Esos mismos “cuerpos disciplinados”, cuando culmina la ceremonia y entran en el receso, se mueven, gesticulan, ríen a carcajadas, chocan, se golpean, y hacen escandaloso ruido, pero para “volverse patriotas”, pareciera que deben estar rígidos, no emitir sonido, mantener la compostura.

El padre implica una historia en común, que los presentes no vivieron, pero que forma parte de la conciencia histórica que se forma en la escuela y que incorpora a cada mexicano en esta genealogía como imaginario colectivo de pertenencia, que genera esos horizontes de sentido compartidos de los que hablan Carretero y Ruiz Silva (2010).

La pertenencia se visualiza en las poesías recitadas, cuando se afirma, por ejemplo: “Decir patria es lo mismo que decir mi hogar, mi escuela, mi nación, en la que todos unidos (...) pronunciamos la palabra México: ¡Sí! ¡Tú México, mi México, nuestro México!” La patria simboliza el hogar, y se hace en el discurso sinónimo de escuela y de nación, nación que es “tuya”, “mía” y, lo más importante, “nuestra”.

Y en ese “nosotros” inclusivo, se construye también, al mismo tiempo, un “otros”, que en la poesía sobre la Revolución Mexicana es mencionado con el calificativo de “feroces enemigos”. La nación, así, es el espacio del cobijo, del abrigo, de la seguridad, frente a un

“afuera” enemigo y hostil. Como afirmara Cuche (2004), identidad y alteridad están en una relación dialéctica: la identificación se produce junto con la diferenciación.

Otro elemento que se visualiza con toda claridad en las ceremonias es la presencia de símbolos, parte fundamental de todo ritual (McLaren, 2007). Los honores que se rinden a la bandera y el entonar las estrofas del himno son los más relevantes en las ceremonias.

Para rendir honores al lábaro patrio, los alumnos y maestros se llevan la mano derecha al corazón, están firmes, serios, con la mirada al frente. Cuando se entona el Himno, los adultos estimulan a los adolescentes a cantar con voz fuerte y clara, demostrando el orgullo de pronunciar esas estrofas.

En una de las ceremonias realizadas los días lunes, sobre la parte final, el Subdirector tomó el micrófono y les dijo a los alumnos: *“Veo que muchos no cantan, y deberían cantar orgullosos. Al que vea la próxima vez sin cantar, pasa al frente, le doy el micrófono, y canta solito... Y a mis compañeros maestros, por favor, tenemos que dar el ejemplo...”* [Discurso del Subdirector, 2011]

El “ser patriota” se demostraría, entre otras cosas, cantando con voz fuerte y clara el Himno Nacional. Esto se hizo evidente el día que se organizó, a pedido de la supervisión de la zona S-140, la interpretación de Himnos durante marzo del 2012, descrita en el capítulo anterior.

Sobre este evento, el docente de Artes y Director del Coro de la Escuela Escutia, señala:

“la organización de este evento me parece que se hace... viene haciéndose desde hace 30 años aproximadamente. yo me acuerdo que cuando era alumno, todavía me tocó participar en primaria cuando estaba yo en mi coro de la primaria, yo creo en segundo... uno de los primeros concursos de himnos. pero posteriormente sucedió que... es la primera vez que participamos aquí en la institución, porque por parte de la supervisión escolar, ya se designó quién iba a concursar en la zona escolar. en esta ocasión se quiso que fuéramos nosotros (...) esta vez se nos dio la oportunidad de participar y yo le veo una gran

importancia. en primer lugar, de que mis alumnas tomen conciencia de himno nacional, desde la letra, del significado, porque primero se ve el significado de ello. también, la verdadera entonación, la verdadera forma en que debe cantarse (...) yo le veo la importancia de que... las alumnas van valorando realmente cómo se debe de interpretar, nuestros dos himnos.

Sí, le dimos más peso esta vez, estuvimos buscando ensayar lo más que se pudiera: porque era concurso, y porque también queríamos nosotros prepararnos, porque si yo ahorita les dijera a mis alumnas: ‘Vamos a cantar el Himno’, ya van a tomarlo con más seriedad, van a cantarlo con el verdadero sentido que se merece, con el respeto y con el sentido de la letra, para pues realmente llevar ese mensaje de lo que es el Himno Nacional y el del Estado”
[Entrevista al docente de Artes, 2012]

De acuerdo a lo expresado por las autoridades, el sentido de sostener estas ceremonias en el espacio escolar se vincula profundamente con la idea de la escuela como constructora de identidad. Dijo el Director al respecto:

“Rendimos homenaje a la bandera porque es el símbolo de nuestro país, es la imagen que representa a México. Las ceremonias son una forma de poder reafirmar nuestros símbolos patrios, resaltar las fechas históricas relevantes, así como a los personajes que han tenido a bien darnos el ejemplo en su forma de vida, en su manifestación de ideas y principios en mejora de nuestro pueblo (...) El himno, la bandera, el escudo, la campana, marcan el inicio de la Independencia de México”. [Entrevista al Director, 2011]

Los símbolos configuran, entonces, un culto a esa idea de nacionalidad que se refuerza a través de ellos. Y agrega al respecto el Subdirector:

“Las ceremonias retoman tres aspectos claves: venerar o recordar los símbolos patrios, como la bandera y el Himno, para reafirmar nuestra identidad como mexicanos, y el Himno del Estado de México para revalorar nuestra identidad como mexiquenses, que también es importante... También recordar las fechas más importantes de la historia, por eso se leen efemérides para recordar o conocer los acontecimientos, porque lamentablemente algunas

veces ni los sabemos. Y también en las ceremonias se retoma la cuestión de los valores, el amor a la patria, los símbolos patrios, el respeto... ”. [Entrevista al Subdirector, 2011].

Sobre el sentido de estas ceremonias, el docente de Artes, que tiene en ellas una participación muy destacada, señalaba:

“Para mí son importantes, son fundamentales para fomentar el respeto a nuestro... a nuestro lábaro patrio, a nuestros símbolos patrios... También en fomentar valores en los alumnos, ¿no? A veces no le damos esa importancia que se requiere... Incluso a veces hay algunos de nosotros que no sabemos ni el Himno, ni estamos atentos a las ceremonias, y las vemos como un mero requisito.

Pero realmente si lo vemos desde un fondo cultural y de valores, podemos encontrar una gran riqueza, un gran aprendizaje para los alumnos, porque si nosotros hacemos una buena ceremonia, y que los alumnos también sepan que esa ceremonia tiene una gran importancia, si se fomenta eso, sería realmente... Pues digo: rescatamos historia, rescatamos valores, rescatamos cultura, rescatamos el arte, y buscamos en cierta forma unidad, porque es donde se puede ver a toda la comunidad escolar reunida.

Digo, desgraciadamente, se ha perdido un poquito ese respeto durante las ceremonias, y pues eso es malo, porque ya se ve como mero requisito y no como lo que es, que son ceremonias cívicas que buscan conmemorar hechos importantes que nos dejen ejemplo para nosotros a lo mejor seguirlos, porque nuestros antepasados lucharon por la Patria y que a nosotros de alguna forma nos enseñaron a luchar desde donde nos toca trabajar, desde el lugar de los alumnos como estudiantes, los maestros como trabajadores, y mejorar nuestro país, que esa es la importancia”. [Entrevista al maestro de Artes, 2012]

En las palabras del docente se refleja claramente esta idea de la función de los rituales escolares que con claridad señalan McLaren (2007) y Amuchástegui (2002): son “transportadores de códigos culturales” que las jóvenes generaciones deben aprender y respetar; son “dispositivos nacionalizadores” que incorporan a los adolescentes en una “genealogía en común”, que define la nación; son, como lo expresa Romero (2004), “fábulas generadoras de solidaridad” que tienen una moraleja: así como los “padres de la patria”

lucharon por hacerla libre, cada uno de nosotros, expresa el docente entrevistado, debe luchar hoy desde su lugar para hacer de México un lugar mejor para vivir.

Los alumnos parecen, en sus discursos, incorporar estas ideas que se inculcan desde la escolarización primaria. Consultados acerca del significado de las ceremonias, alumnos de Segundo y Tercer Año respondieron:

“Las ceremonias son días festivos donde veneramos la bandera de México, porque hay que saber acerca de la bandera, de los valores, de todo eso...”. [Charla informal con alumno de la Escuela “Juan Escutia”, 2011]

“Son importantes las ceremonias, porque nos ayudan a aprender sobre la historia, y además son divertidas cuando se presentan musicales, bailes o esas cosas que a nosotros nos gustan...”. [Charla informal con alumno de la Escuela “Juan Escutia”, 2011]

“Las ceremonias significan festejar algo... Le rendimos homenaje a la bandera, que es el símbolo de nuestro país, y la celebramos, porque es la imagen que representa a México” [Charla informal con alumno de la Escuela “Juan Escutia”, 2011]

Un elemento más aparece en el discurso del Director que es importante destacar, porque permea y atraviesa todas las prácticas escolares: la norma, la reglamentación, la ley. Dice el maestro al respecto:

“Aquí cumplimos con mucha disciplina la reglamentación que dice el Artículo 3 de la Constitución Nacional y la Ley de Educación cuando habla de los honores que hay que rendir a la bandera... Ahora resulta que algunas veces nos encontramos con alumnos que pertenecen a esas sectas religiosas que prohíben rendir honores, y en ese caso tenemos que decirles ‘vete a otro lado’, porque aquí cumplimos las normas...”. [Entrevista con el Director, 2011]

Paradójicamente, al ser consultado sobre otros eventos que se organizan en la Escuela (por ejemplo un Concurso de Altares para el 2 de noviembre o el de Piñatas para las fiestas decembrinas), el Director afirma:

“Sí, sí, son muy importantes, porque refuerzan las tradiciones, la ideología y el lenguaje de nuestro país, la diversidad de ideas y de credos que caracterizan a los mexicanos”
[Entrevista con el Director, 2011]

Por un lado, el Director parece valorar la “diversidad” como característica de los mexicanos; pero, si un alumno profesa un culto que prohíbe rendir honores a la bandera, es desplazado de la institución, porque no cumple la norma. Hay allí una paradoja que es interesante, y que se reproduce en diferentes ámbitos educativos.

En cuanto a la participación en los Desfiles, cuando se le consultó al Director el por qué al Desfile del 16 de septiembre fueron solamente los alumnos varones del establecimiento (tal como se mencionó en el capítulo anterior) respondió que al ser una marcha militar la que debía hacerse, eran más pertinentes los varones en este caso, mientras que las mujeres serían las únicas asistentes al Desfile del 20 de Noviembre, porque como en él se hacía una tabla rítmica, las mujeres eran, en palabras del Director, *“más hábiles y más vistosas”*.

Durante ambos desfiles pudo observarse que otras secundarias de la zona llevaron en los dos casos grupos mixtos de estudiantes. Si estos espacios pueden leerse, siguiendo a Amuchástegui (2002) como “productores de nacionalidad”, porque refuerzan la formación de un “sujeto patriótico”, cabe preguntarse por qué en un desfile participarían sólo los varones y en el otro sólo las mujeres: ambos son ciudadanos mexicanos, independientemente del género. Aparecen nuevamente, explícita o implícitamente, construcciones acerca de lo “femenino” y lo “masculino” que se han naturalizado a través del tiempo: los hombres son más pertinentes para un desfile de tipo militar, mientras que si se trata de bailar al compás de la música, las mujeres parecen más vistosas.

Concursos y festivales: las “tradiciones mexicanas” en el espacio escolar.

Con relación a los Concursos organizados por la Escuela (de Altares y Ofrendas para el Día de Muertos y de Piñatas para las Fiestas Decembrinas), puede decirse que uno de los elementos que moviliza su convocatoria según lo que expresaron los docentes es la idea de recuperar las tradiciones mexicanas en el espacio escolar. Al respecto, el profesor de Artes (que participó en ambos eventos como organizador y miembro del jurado) expresaba:

“Esto se viene haciendo año con año, hacemos un concurso interno en el cual primero pues... se busca rescatar nuestras tradiciones, nuestra cultura. He encontrado un poco de dificultad a veces con los alumnos, por cuestiones religiosas. Algunos alumnos te dicen: ‘No, es que yo no soy católico’, lo ven de esa forma... Y no se les obliga tampoco, ¿eh? Sí se habla con ellos para decirles que no es cuestión religiosa, sino que es parte de las tradiciones, que sabemos que en un punto el muerto no viene, que es un símbolo, simbólico nada más... en el cual cada uno de los elementos está representando algo.

Entonces, con eso, se busca que... Recibir o recordarlos se puede decir, recibirlos como una fiesta. Aquí me gusta mucho trabajar esta cuestión, porque tanto se fomentan las tradiciones mexicanas, como también los grupos son los que se organizan, ellos mismos crean su propio escenario dentro del aula, también se les dan ideas para que ellos a lo mejor lo puedan mejorar y anexas la cuestión musical a lo mejor, cantos que hagan referencia a la representación del Día de Muertos”. [Entrevista al docente de Artes, 2012]

Elementos interesantes se desprenden de estas expresiones del profesor Horacio. Por una parte, queda claro que las tradiciones se entienden aquí como aquellos legados que se construyeron en el pasado y que es importante transmitir a las nuevas generaciones, porque se considera valioso que se conserven. Valioso, quizás para que se sostenga a través del tiempo esa “comunidad imaginada” que define Anderson (2006) cuando propone su concepto de nación.

La tradición se liga, así -en el discurso- al concepto de cultura, presentados ambos más bien como algo estático que es importante preservar igual, inmutable, para no romper la “pureza” que caracterizaría esos legados. Sobre este punto, dice el docente sobre el Concurso de Altares y Ofrendas para el 2 de Noviembre:

“(...) Se les da mucho énfasis en que es diferente a Halloween... Se remarca, porque realmente se perdería el sentido de lo que es una tradición mexicana, el Día de Muertos, que es una tradición mexicana la cual, pues... totalmente difiere con la del Halloween en la cual ellos, Estados Unidos o en... me parece, no sé... ¿Irlanda?... No recuerdo dónde se da esto, que se diferencia un poquito de todo eso...

Y como aquí en México algunas veces desconocemos nuestra cultura, pensamos que es Halloween. Y por eso a los alumnos se les da esta información para fomentarles nuestra cultura, y segundo, para que se den cuenta de que estamos perdiéndola... luego muchos querían adornar o disfrazarse de... Frankenstein o de Drácula, entonces se les mencionaba que eso no entra en nuestra cultura, que eso es de otra cultura, de Estados Unidos, y que si ellos querían disfrazarse podía ser a lo mejor de una Llorona, y eso estaría bien, porque ya entraban dentro de la cultura mexicana, pero que preferentemente buscaran elementos que realmente fueran propios de nuestra cultura.

Hay diferentes tipos de ofrendas, en las culturas antepasadas tenían sus propias creencias y desde épocas primitivas el hombre buscaba, de alguna forma, recordar a sus muertos, entonces pues de alguna u otra forma daban ofrenda a sus muertos, y pues... no nada más se puede decir que es mexicana, pero México le dio una forma muy típica, muy propia por toda la diversidad que tiene el mexicano para interpretar cada significado, pues realmente es muy simbólico” [Entrevista al docente de Artes, 2012]

La idea que existiría algo, así como una “cultura mexicana pura”, aparece con toda claridad en estas palabras del profesor, que señala la importancia de definir un “nosotros” (los mexicanos y la tradición del Día de Muertos) muy diferente a un “ellos” (los estadounidenses y su festividad de Halloween), porque esta última “no entra” en la cultura mexicana.

Y quizás lo más valioso de estos concursos, en los cuales, como reconoce el docente, los alumnos se expresan con mayor libertad y creatividad que en otras instancias de trabajo formal con el conocimiento, sería poder trabajar con los adolescentes sobre sus inquietudes y sobre los sentidos que para ellos y sus familias tienen estas costumbres heredadas, y no perder esa oportunidad, lamentando que los alumnos desconozcan o no respeten la supuesta “pureza” de las tradiciones mexicanas, presentándolas como estáticas e inmutables.

Si algunos alumnos montaron altares para Benito Juárez o Juan Escutia, mientras que otros lo dedicaron a Cantinflas o los Beatles, o manifestaron querer disfrazarse de Frankenstein o Drácula junto al altar, quizás sería más productivo para docentes y alumnos poder reflexionar acerca del por qué cuando los alumnos trabajan más libremente, aparecen personajes (como Cantinflas) de los que probablemente la “historia oficial mexicana” no tenga un claro registro, pero que, sin embargo, se “cuelan” en el espacio escolar más allá de lo que la “historia de bronce” recupere como “héroes nacionales”, o cuáles son los referentes identitarios que los adolescentes rescatan a la hora de construir sus propias identidades en el mundo actual con quienes están más familiarizados los jóvenes a comienzos del siglo XXI.

Otro elemento que queda claro en este punto es de qué manera se sacralizan, como plantea Eliezer (2006), muchos elementos en el espacio escolar, que si bien se fundan sobre la base de excluir el elemento religioso, éste se cuele en las prácticas y discursos cotidianos de docentes, alumnos y directivos: el Día de Muertos y las Fiestas Navideñas tienen un lugar preponderante en el calendario cristiano, y quizás no debería necesariamente hacerse presentes en el espacio de una escuela laica, pero ahí están: porque, según lo expresado por el docente de Artes, trascienden la creencia de cada uno y definen, en términos amplios, lo que los identifica a todos: lo mexicano.

Al respecto, cuando se le consultó al Director acerca del por qué se realizaba la Pastorela, siendo que podían asistir a las escuelas niños que no fueran católicos, el docente contestó sorprendido: “Pero... ¡¡es la Navidad, maestros!!”.

Ideas acerca del “ser mexicano” pueden leerse, también, en los Festivales realizados durante el ciclo lectivo y descritos anteriormente. Mientras que el Día del Padre pasó prácticamente desapercibido (a excepción de un pequeño cartel colocado en el Periódico Mural de Junio), para el 10 de Mayo se organizó un Festival en honor a las madres que implicó la suspensión de clases, (puesto que llevó toda la mañana), la preparación y ensayo de números artísticos con anticipación (canto, baila, y poesía), el pedido de donaciones a empresas alimenticias para poder agasajar a las presentes con un lunch, el alquiler de una carpa para proteger a los asistentes del sol, la realización de sorteos de premios; es decir, toda una logística que denotaba la importancia que la madre encierra como rasgo cultural mexicano. El Director, en su discurso para el 10 de Mayo de 2012, comparó la figura de la madre con la de un ángel que Dios envía a la tierra para proteger a sus hijos: un ser inmaculado, puro, bondadoso, celestial, casi divino.

Cuando se realizó, por su parte, el Festival del Día del Amor y la Amistad, en el mes de febrero del 2012, en las “Actas Matrimoniales” que los alumnos de la Comisión Estudiantil prepararon para “casar” a las parejas de novios que así lo decidieran, podía leerse (en tono cómico, pero no por eso necesariamente más inocente), una serie de “clichés” o estereotipos acerca del hombre y la mujer mexicana: el primero aparece como machista, el “Jefe”, proveedor, infiel y bebedor, mientras que las mujeres son caracterizadas como sumisas aunque fuertes, mantenidas por el varón, y un tanto frívolas (sólo interesadas en “ir de compras”, por ejemplo).

El Periódico Mural: íconos del nacionalismo mexicano.

Otro espacio que resultó interesante a la hora de reconstruir los relatos acerca de la historia nacional mexicana y la nación fue el Periódico Mural. Espacio en el que se reprodujeron ciertos sentidos de la historia nacional, en el cual se le dio protagonismo a algunos personajes y acontecimientos, y se invisibilizaron otros, y que de alguna manera complementan los otros discursos y prácticas que se ponen en juego en la escuela como lugar de “uso público” de la Historia, al decir de Habermas (2005).

Aquí quedó plasmada con claridad, por un lado, la idea de la historia como efeméride. Efeméride que generalmente era del ámbito local y nacional, descontextualizada de todo marco que complete su sentido: el dato que se memoriza, así, sin más. Una batalla, un natalicio, un asesinato, sin que ingresen en una lógica procesual.

Otro elemento que se vio con claridad es la recuperación de lo que Guillermo de la Peña (2012) define como ese panteón de héroes patrios, que aún en los espacios laicos de las escuelas oficiales se convierten en una especie de “santoral republicano”: Morelos, Hidalgo, Josefa Ortiz de Domínguez, Benito Juárez, Villa, Zapata, Madero, entre otros “mexicanos ilustres” (casi siempre hombres, excepcionalmente mujeres), ilustraban cada mes con sus estampas el bastidor sobre el que se montaba el Periódico, formando esas “imágenes de la patria”, la “diosa madre” que describe Enrique Florescano (2006).

El Periódico Mural, el peso –que quizás en la clase y las ceremonias está centrado en la palabra- está volcado hacia lo iconográfico, las imágenes, que se convierten en elementos centrales, ya no como ilustración de los textos, sino con un peso específico, una significación, una valoración: no es lo mismo lo que ocupa el centro, que lo que se pone al costado, el fondo difiere del primer plano.

Los meses de septiembre y noviembre, que en el calendario cívico mexicano, son los más importantes por conmemorarse la Independencia y la Revolución, el bastidor estuvo cargado, repleto: había mucho que recordar, se trata de hitos fundacionales de la nación. Mientras que otros meses, sólo un pequeño dibujo acompañado de alguna frase fueron todo lo que podía verse en el muro. En febrero todas las efemérides se escribieron al interior de los corazones, porque lo que tuvo más peso fue el Día del Amor y la Amistad, aunque se conmemoraba el Día de la Bandera; y en mayo se destacó el Día de las Madres, aunque la Batalla del 5 en Puebla tenga un enorme lugar en la historia oficial mexicana. Decisiones, recortes, posibles miradas interesantes a la hora del análisis.

El Periódico Mural nos “habla” y nos transmite información aún en los “silencios”: cuando el Ciclo Lectivo 2011-2012 estaba llegando a su fin, hacia los últimos días de junio del 2012, el bastidor se encontraba vacío, como anunciando el final de una etapa, y la apertura de otras nuevas.

CONCLUSIONES.

Lo que se desprende de los hallazgos realizados en el presente trabajo es, en primer lugar, que ya desde lo que se plantea en los documentos que regulan las prácticas en materia educativa, hay una clara función asignada a la enseñanza de la Historia en la Educación Básica mexicana: fomentar el amor a la patria, formando ciudadanos. Si bien ha pasado más de un siglo desde que la escuela se consolidó, y en el marco de la organización de los Estados Nacionales independientes como institución, que por excelencia contribuye a homogenizar poblaciones heterogéneas y diversas, sigue asignándosele a la historia esa función socializadora y nacionalizadora de la que hablábamos desde la introducción del presente trabajo.

Como una segunda conclusión, relacionada con lo anterior, puede decirse que durante el trabajo de campo se pudieron visualizar, en el caso de estudio, los usos que la transmisión de la historia tiene en los espacios escolares: dentro y fuera de los salones de clase. En algunas oportunidades, el maestro Luis –con todas las limitaciones que impone el hecho de no estar formado en esta disciplina puntualmente- hacía intentos por interesar a los alumnos en esta materia, por renovar las formas de su enseñanza, para que los estudiantes pudieran “hacerla propia” como el docente expresó, relacionando pasado-presente, comprendiéndose así que los seres humanos somos producto de una historia particular que explica nuestro presente; también las sociedades tienen un pasado que nos dice mucho sobre nuestras características de hoy.

Más allá de que la propuesta de enseñanza pueda terminar generando, finalmente, aprendizajes memorísticos y tópicos, para recuperar la expresión de Verónica Edwards (2008), estos responderían a uno de los objetivos que se le asignan a la Historia en la escuela según Carretero (2007), netamente disciplinares o cognitivos: construir sujetos críticos que comprendan la temporalidad y la compleja relación pasado/presente/futuro.

Cuando salimos de los salones de clase, claramente aparecen en las ceremonias, los desfiles y el Periódico Mural otros relatos acerca de la historia nacional mexicana: relatos con los que no se pretende estimular el pensamiento crítico, sino más bien se busca la adhesión emocional, casi romántica al decir de Carretero (2007) para que la historia cumpla el “objetivo social” que según el pedagogo tiene como materia escolar, valorando el pasado y los “héroes nacionales” como positivos, identificándonos con ellos, generando la “lealtad a la patria” que un “buen ciudadano” debe mostrar si se precia de tal.

En el salón de clases se puede debatir sobre los diferentes procesos, se pueden traer a colación datos que demuestren que esos héroes eran humanos y también los movían

intereses personales y políticos, no siempre tan altruistas como quiere mostrar la Historia de Bronce. Se pueden tejer las relaciones entre el contexto nacional y el internacional para pensar las profundas desigualdades en el desarrollo que se construyeron desde la conquista y colonización del territorio americano hasta nuestros días: se puede, entonces, pensar en un México que hasta hoy en día es, no sólo diverso y rico, sino también desigual.

Pero fuera del aula hay que cantar el himno con voz fuerte y clara, y hay que venerar a esos “héroes que nos dieron patria”, sin discutir, sin objetar, sin ser críticos. Afuera están las efemérides, la “Historia de Bronce”, el Panteón de Padres de la Patria, el “Santoral Republicano” al que alude De la Peña (2012).

¿Se logra, en el salón de clases, una relación crítica y constructiva con el conocimiento histórico entre los adolescentes? Se abre aquí una nueva conclusión, que tiene que ver con la propuesta del profesor Luis que pudo reconstruirse en las charlas con él y en la observación de clases. Sobre este punto, ya se anticiparon algunas cuestiones, que aquí sólo se retoman para sintetizarlas. Más allá de las “buenas intenciones” que el docente demostró a lo largo de todo el ciclo lectivo, tratando de plantear formas renovadas para la enseñanza del contenido escolar, su propuesta quedó por momentos reducida a la reproducción del contenido del libro de texto, que sólo aquellos alumnos más interesados y hábiles para las Ciencias Sociales pudieron asumir de una manera más crítica. La mayoría de los jóvenes mostraba aprendizajes memorísticos o por repetición, en lugar de la construcción significativa de conocimientos que supone un enfoque como el de las competencias, que aparece ya en el Plan de Estudios 2006, y se retoma en Planes y Programas 2011.

No se pretende aquí “cargar las tintas” contra los docentes de la Escuela Secundaria “Juan Escutia”, porque en definitiva, como se expresó, y sin querer restar importancia a las decisiones que como profesionales toman, es importante reconocer también que ellos no

actúan de manera absolutamente autónoma, sino que -dentro de ciertos márgenes de decisión que conservan en sus salones de clase- están insertos en un sistema educativo que se ha construido a la largo del tiempo a partir de conflictivas pujas entre actores sociales con intereses muy diversos y hasta antagónicos en el campo político y educativo, que los lleva a formarse en determinada Especialidad, pero terminar enseñando otra para la cual no tienen, en la mayoría de los casos, una preparación ni siquiera afín.

Se abre en este momento otra conclusión que interesa explicitar aquí: lo que se observó entre los docentes de la Escuela “Juan Escutia” en las diferentes disciplinas, y fue una gran voluntad de trabajo, de superación, y de entrega, aún en las condiciones más adversas para un maestro como puede ser ingresar a un salón de clases preparado para 30 alumnos que en realidad tiene 50, donde las condiciones de infraestructura apenas están cubiertas (mala iluminación, poca ventilación, etc.), y a enseñar una disciplina, para la cual no recibieron formación en sus estudios de grado, por un salario que no les alcanza en la mayoría de los casos para cubrir más que las necesidades básicas de ellos y sus familias.

Cuando se dialogó con la Supervisora Escolar, “palabra oficial” en tanto agente del Sistema Educativo Estatal, ella expresó que “cualquier maestro debía estar preparado para enseñar cualquier disciplina”. Cuando se les consultaba a los docentes por qué aceptaban enseñar disciplinas para las que no se formaron y que no necesariamente les agradaban, ellos contestaban –y se repitió varias veces la frase-: “Maestra, es que yo necesito la chamba (el trabajo)...”. Como se expresó en el cuerpo del trabajo, hay una deficiencia en la formación de los docentes que, desde el punto de vista aquí adoptado, genera serias dificultades en los alumnos de los diferentes niveles de la Educación Básica.

Alumnos que los docentes describen como “estudiantes con dificultades para leer de corrido o para realizar operaciones matemáticas básicas”, que se encuentran en Secundaria, pasan

por el sistema educativo, sin adquirir en muchos casos, los conocimientos elementales para desarrollarse integralmente a lo largo de su vida.

Al menos cinco de los quince maestros de la Escuela “Juan Escutia” reconocieron que se les viene sugiriendo, desde hace un tiempo, no reprobar a los alumnos, con un discurso que atemoriza a los docentes: el del avance de lo privado sobre lo público, y la consecuente falta de empleo. Si las escuelas públicas no muestran una buena “eficiencia terminal”, el Estado podría correrse del papel de educador, y dejar en manos de las particulares esta tarea, según plantean los docentes, tanto a cargo de asignaturas frente a grupos como Orientadores. “Con esto de las competencias –dijo una docente en una entrevista-, a todos hay que buscarles alguna virtud, maestra...” Hay que aprobarlos, y así van pasando alumnos por el sistema educativo que llegan a las secundarias con 13, 14 o 15 años y no pueden leer un párrafo corrido, ni comprender lo que leen, ni resolver operaciones matemáticas elementales. Lejos de “incluir” como se pretende, lo que se hace, de este modo, es reproducir la desigualdad.

Retomando el interrogante que guio la investigación, entonces, puede tejerse una posible respuesta: las posturas acerca de la identidad mexicana y la nación que se promueven a partir de la enseñanza de la Historia en la Secundaria “Juan Escutia” son ambiguas y hasta contradictorias. Dentro del salón de clases pretenden –al menos por momentos- ser críticas y renovadas, pero fuera de él se sigue reproduciendo la historia oficial, la “de bronce”, la de las grandes y heroicas proezas de los héroes patrios cuyas figuras se “santifican” y cuyas vidas se convierten en un ejemplo para la formación de “buenos mexicanos”: historia efeméride, historia de bronce, historia oficial que legitima la existencia misma del Estado Nacional, la historia “magister vitae”, ejemplificadora, moralizante.

BIBLIOGRAFÍA.

1. Amuchástegui, Martha (2002), *Los actos escolares con bandera: genealogía de un ritual*, Tesis de Maestría, Universidad de San Andrés, Escuela de Educación, Buenos Aires.
2. Anderson, Benedict (2006), *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*, México, Editorial Fondo de Cultura Económica.
3. Béjar, Raúl y Héctor Rosales (2005), *La identidad nacional mexicana como problema político y cultural. Nuevas miradas*, México, Editorial Universidad Nacional Autónoma.
4. Candau, Joël (2008), *Memoria e identidad*, Buenos Aires, Ediciones del Sol.
5. Carretero, Mario (2007), *Documentos de identidad. La construcción de la memoria histórica en un mundo global*, Buenos Aires, Editorial Paidós.
6. Carretero, Mario y José Castorina (2010), *La construcción del conocimiento histórico. Enseñanza, narración e identidades*, Buenos Aires, Editorial Paidós.
7. Cuche, Denys (2004), *La noción de cultura en las Ciencias Sociales*, Buenos Aires, Ediciones Nueva Visión.
8. Cuesta Fernández, Raimundo (1997), *Sociogénesis de una disciplina escolar: la historia*, Barcelona, Editorial Pomares-Corredor.
9. De la Peña, Guillermo (2012), “Educación y cultura en el México del siglo XX”, en Latapí Sarre, Pablo (Coordinador), *Un siglo de educación en México*, México, Fondo de Cultura Económica.
10. Eliezer, Marisa (2006), *La nación de la escuela. Un análisis de los actos escolares en contextos de crisis*, Tesis de Maestría en Educación presentada en la Universidad de San Andrés, Buenos Aires.
11. Edelstein, Gloria y Adela Coria (1995), *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia*, Buenos Aires, Kapeluz.

12. Falaize, Benoit (2010), “El método para la enseñanza de los temas sensibles de la historia”, en *Metodología de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, Actas del XXI Simposio de la Didáctica de las Ciencias Sociales, Proyecto Clío, Zaragoza.
13. Florescano, Enrique (2006), *Imágenes de la Patria*, México, Taurus.
14. Gvirtz, Silvina y Mariano Palamidessi (2008), *El ABC de la tarea docente: curriculum y enseñanza*, Buenos Aires, Editorial AIQUE.
15. Habermas, Jürgen (2005), *Historia y crítica de la opinión pública. La transformación estructural de la vida pública*, Barcelona, Editorial Gustavo Gili.
16. Lemke, Jay L (1997), *Aprender a hablar ciencia. Lenguaje, aprendizaje y valores*, Madrid, Editorial Paidós.
17. McLaren, Peter (2007), *La escuela como un performance ritual. Hacia una economía simbólica de los símbolos y gestos educativos*, México, Siglo XXI Editores.
18. Norá, Pierre (1984), *Les lieux de mémoire*, París, Editorial Gallimard.
19. Rockwell, Elsie (2009), *La experiencia etnográfica. Historia y cultura de los procesos educativos*, Buenos Aires, Editorial Paidós.
20. Romero, Luis Alberto (2004), *La Argentina en la escuela. La idea de Nación en los textos escolares*, Buenos Aires, Ediciones Manantial.
21. Sarricolea Torres, Juan Miguel y Albertina Ortega Palma (2009), “Una mirada antropológica al estudio de los rituales festivos. La fiesta de los XV años”, en *Dimensión Antropológica*, Año 16, Volumen 45, México.
22. Secretaría de Educación Pública (2011), *Programas de Estudio 2011. Guía para el Maestro. Educación Básica. Secundaria. Historia*, México, SEP.
23. Velasco, Honorio y Díaz de Rada, Ángel (2009), *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de la escuela*, Madrid, Editorial Trotta.

Páginas de Internet.

1. Edwards, Verónica (2008). “El conocimiento escolar como lógica particular de apropiación y alienación”, <http://sandalau.blogia.com/2008/110401-el-conocimiento-escolar-como-logica-particular-de-apropiacion-y-alienacion-veron.php>, septiembre de 2012.
2. Secretaría de Educación Pública – Plan de Estudios para la Educación Básica 2011, (2012), http://telesecundaria.dgme.sep.gob.mx/archivos_index/plan_estudios.pdf, agosto de 2012.
3. Secretaría de Educación Pública - Acuerdo 592, (2012), http://basica.sep.gob.mx/reformasecundaria/doc/sustento/Acuerdo_592_completo.pdf, agosto de 2012.

DATOS DE LOS AUTORES:

1. María Noel Mera. Máster en Antropología y estudios de la Cultura por la Universidad Autónoma del Estado de México, y Profesora de Historia por la Universidad de Córdoba, Argentina. Estudia en el Doctorado en Ciencias Sociales por la Universidad Autónoma del Estado de México. marianoelmera@yahoo.com.ar
2. Juan Jesús Velasco Orozco. Doctor en Antropología Social por la Universidad Iberoamericana, Máster en Antropología con énfasis en Antropología Social por la Universidad Autónoma del Estado de México, y Licenciado en Antropología Social por la Universidad Autónoma del Estado de México. Profesor de Tiempo Completo de la Facultad de Antropología de la Universidad Autónoma del Estado de México. jujevo@gmail.com

RECIBIDO: 21 de julio del 2014.

APROBADO: 02 de agosto del 2014.