

Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación

Máster: Aprendizaje de la vida en contextos multiculturales

INFLUENCIA DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN LA CREACIÓN DE IDENTIDADES

Estudio comparado entre España y México

Trabajo fin de Máster

Curso 2011/2012

*Agradezco a mis tutores la ayuda
prestada, a mis amigos la escucha y a mi familia la paciencia.*

“Quien controla el pasado controla el futuro”
George Orwell

Resumen

La Historia es una disciplina que, tradicionalmente, entre otras funciones sociales y educativas, ha contribuido a conformar la visión sobre la identidad social y política de las naciones. ¿Sigue siendo así o en este mundo globalizado ya no tiene sentido imbuir a los alumnos en el sentimiento nacional y amor a los próceres de la patria? En este trabajo pretendo responder a esta pregunta acercándome a dos países con realidades educativas bien distintas, España y México para saber si la escuela sigue jugando un papel importante a la hora de legitimar la identidad nacional. Mediante la elaboración de dos cuestionarios semiestructurados se ha reunido información sobre el sentimiento de identidad de los profesores de historia y alumnos de un instituto mexicano y el de los profesores de historia y alumnos de un instituto español para comparar los resultados y poder contestar a la cuestión planteada.

Palabras Clave

Enseñanza de la Historia, escuela, profesores, alumnos, creación de identidad, nacionalismo, mundo globalizado, héroes de la patria, México, España.

Abstract:

History is a subject that, traditionally, apart from its social and learning functions, has contributed to make up the vision about nations political and social identity. Is it still that way? Or, in this globalized world, does it make sense to imbue the students with this national feeling and love to national heroes any longer? With this work I try to answer this question by focusing on two countries with education realities quite different, namely Spain and Mexico, in order to know if the school keeps playing a main role legitimizing the national identity. Through two semi-structured questionnaires, information about the identity feeling of both teachers and students of two high schools, a Spanish one and a Mexican one, has been gathered to compare the results and being able to answer the asked question.

Key Words:

Teaching of history, school, teachers, students, creation of identity, nationalism, globalized world, heroes of the homeland, Mexico, Spain.

Índice

1.- Introducción.....	11
1.1 Cuestión de investigación.....	12
1.2 Revisión literaria, estado de la cuestión.....	13
1.2.1 Enseñanza de la Historia y creación de identidades.....	14
1.2.2 Curriculum español y mexicano.....	29
1.2.3 Las efemérides en México.....	33
2.- Método.....	39
2.1 Descripción de sujetos y entornos	39
2.2 Instrumentos.....	41
2.3 Procedimiento.....	45
3.- Resultados.....	49
4.- Conclusiones y discusión.....	77
5.- Bibliografía.....	81
6.- Anexos.....	85
Anexo I: Cuestionarios para profesores españoles y mexicanos.....	85
Anexo II: Cuestionarios para alumnos españoles y mexicanos.....	87
Anexo III: Trascipción de preguntas de corte cualitativo para alumnos españoles y mexicanos.....	90
Anexo IV: Trascipción de preguntas de corte cualitativo para profesores españoles y mexicanos.....	94
Anexo V: Mapa curricular de la educación básica mexicana.....	97
Anexo VI: Mapa curricular de la Educación Secundaria Obligatoria en Aragón.....	98

Anexo VII: Ley del Escudo, la bandera y el himno nacional de México.....	100
Anexo VIII: Símbolos patrios; Libro de texto 4º grado de Historia (México).....	102
Anexo IX: Convocatoria concurso de bandas de guerra escolares.....	104

1.- Introducción

*Nihil obstat quominus imprimatur
Historia de España, primer grado, Luis Vives, 1949*

Ningún obstáculo para que el libro se imprima. Hace unas décadas, esta frase era necesaria para que un libro se editase. El censor eclesiástico nombrado por el obispo, daba por aprobado para la moral católica el contenido de la obra, sin ningún pudor se cambia el texto o directamente se omitían partes que no resultaban “adecuadas”. Cuando cayó en mis manos un libro de texto de historia de España de 1949 que contenía dicha frase, empecé a ser consciente del calculado interés que proporciona un libro de texto de historia a la autoridad que lo pone en manos de unos alumnos que lo tendrán como referencia durante mucho tiempo. Como señala Ferro, “No nos engañemos: la imagen que tenemos de otros pueblos, y hasta de nosotros mismos, está asociada a la historia tal como se nos contó cuando éramos niños. Ella deja su huella en nosotros para toda la existencia” (cit. Carretero, 2007:55). Por ello, me parece interesante asomarme a esta cuestión; cómo la enseñanza de la historia ha sido un instrumento eficaz para trasmitir mensajes óptimos al régimen dominante y cómo a través de ella se han creado identidades.

Tradicionalmente, desde que la enseñanza de la historia comenzara su andadura como materia curricular en el siglo XIX, los libros de historia y por ende los profesores que los usan en el aula, se han encontrado entre los medios más importantes y herramientas más eficaces en lo que concierne a la forja de la identidad nacional y la conciencia histórica. Debido a ellos, los alumnos, han sido imbuidos con imágenes de su país, su lugar en la historia y sus características, así como de las imágenes de otros países, generalmente, de los países vecinos. Por ello, la escuela, a través de la enseñanza de la historia, ha sido la encargada de legitimar la propagación de una versión oficial y nacionalista del pasado. Cada país ha generado varias versiones oficiales del pasado en diferentes épocas históricas y situaciones sociopolíticas dependiendo de su conveniencia. Este hecho ha otorgado a la enseñanza de la historia una misión especial en tanto en cuanto se ha usado con fines políticos y ha conferido a la escuela

un lugar preeminent como espacio fundamental en la trasmisión de identidades y saberes históricos legitimados.

En el estudio que se presenta a continuación se pretende ahondar en esta cuestión. Dada la relevancia que ha llevado implícita la enseñanza de la historia como instrumento de trasferencia y creación de identidad, parece oportuno acercarnos al papel que juega la escuela en la actualidad a la hora de legitimar la identidad nacional aproximándonos a dos realidades educativas bien distintas, España y México. La elección comparativa con el entorno que conozco no es casual, responde al hecho de haber permanecido cinco meses trabajando dentro del sistema educativo mexicano en un centro de educación especial, allí surgió mi interés por contrastar los dos contextos.

En el estado de la cuestión se muestra una panorámica de lo que ha significado y significa hoy la enseñanza de la historia en diferentes países. En la parte empírica se pretende saber un poco más sobre la percepción que tienen los sujetos protagonistas, alumnos y profesores, de la importancia de la enseñanza de la historia como trasmisora de identidades. Para ello se ha realizado un estudio piloto y se han pasado unos cuestionarios semiestructurados, elaborados es profeso para este trabajo, a alumnos y profesores de México y España. La muestra de la investigación se compone de veinte alumnos por cada centro que pertenecen a institutos públicos, uno en Morelia; México y otro en Zaragoza; España, tienen 15 años y cursan 3º de Secundaria y 4º de ESO respectivamente. Los profesores, cinco de cada centro, son docentes que imparten clases de historia en dichos institutos. En el capítulo de resultados se han representado las gráficas con los resultados obtenidos y a continuación el análisis y la discusión de los mismos.

1.1. Cuestión de investigación

Por lo anteriormente expuesto, en este trabajo pretendo acercarme a las realidades educativas de España en la ciudad de Zaragoza y México en la ciudad de Morelia, enfocando mi estudio en la enseñanza de la materia de historia en el curso de 4º de ESO (Educación Secundaria Obligatoria). Señalar que desde 1993, en el sistema educativo mexicano, la

Secundaria pasa a formar parte de la educación básica obligatoria y el curso equivalente a 4º de ESO es 3º de Secundaria (Anexo V).

Partiendo de aquí, se busca dar respuesta a los siguientes interrogantes:

- ¿Cómo se imparte en la actualidad la materia de historia en estos dos casos concretos?
- En este mundo globalizado, en el caso mexicano, ¿se sigue inculcando a los alumnos el sentimiento nacional y amor a los próceres de la patria como elementos identitarios reconocibles?
- Si no es así, ¿existen diferencias en la forma de transmitir conocimientos de historia a los alumnos entre los profesores mexicanos y los profesores españoles basadas en su visión de la realidad histórica? Esta visión de la realidad, ¿influye en la creación de identidad de los estudiantes?
- ¿Existe un fomento de la españolidad/ mexicanidad a través de la enseñanza de la Historia?

Para contestar a estas preguntas, la estrategia metodológica que se ha utilizado es la metodología selectiva, con un diseño de metodología de encuestas utilizando como instrumento el cuestionario semiestructurado.

1.2. Revisión literaria, estado de la cuestión

Este apartado se divide en tres subapartados. En el primero, se muestra cómo la enseñanza de la historia y la creación de identidades han ido de la mano a lo largo del tiempo y en la mayoría de los países. Ejemplos de Europa, Asia y América ilustran esta realidad. En el segundo subapartado, *curriculum* español y mexicano, se denotan las diferencias que existen en ambos países a la hora de plasmar en su sistema educativo la creación de identidad. Y el tercer subapartado, las efemérides en México, hace referencia a la celebración de las fiestas patrias dentro del calendario escolar y cómo se identifica este hecho con la creación de identidades.

1.2.1 Enseñanza de la Historia y creación de identidades

A lo largo del siglo XIX la enseñanza de la Historia pasa a formar parte del *curriculum* escolar de la mayoría de los países europeos. Enseguida los Estados nacionales son conscientes del potencial de esta enseñanza en el aula, el gran interés por parte de los gobiernos radica en la capacidad que tiene la escuela en trasmitir conocimientos que al Estado le interesa divulgar y perpetuar. Desde ese momento, la escuela, y más concretamente la enseñanza de la historia, se usa como instrumento de adoctrinamiento ideológico y político. Se fomenta el conocimiento de la historia nacional y gracias a ella se afianza ideológicamente la legitimidad del poder cimentando el patriotismo de los ciudadanos. Porque, como señalan Carretero y Voss (2003), los hechos históricos no solo acontecen, se construyen y reconstruyen en la práctica de la Historia. Desde entonces hasta la actualidad, la enseñanza de la historia como disciplina ha suscitado polémica dada la innegable función política y afianzadora de nacionalidades que ha tenido a lo largo del tiempo.

La enseñanza de la historia como materia curricular cumple pues con dos tipos de objetivos; unos netamente disciplinares y cognitivos que consisten, en general, en comprender el pasado de forma compleja, distinguir diferentes períodos históricos y comprender la causalidad histórica, y otros de ámbito social identitario, como la valoración del pasado, presente y futuro del grupo social al que se pertenece y la identificación con dicho grupo. Esta identificación con el grupo, construye una identidad colectiva estable. Porque, ¿qué sociedad incluiría en su memoria histórica hechos no muy honrosos que llevaron a cabo sus antepasados? Una memoria histórica crítica puede hacer que la cohesión social se tambalee, la necesidad de pertenencia a algo y estar orgulloso de ello es más fuerte que la necesidad de una revisión realista de los hechos históricos. En Estados Unidos existe libertad de cátedra, y sin embargo, el final de la II Guerra Mundial y la guerra de Vietnam son temas muy controvertidos para tratar en el aula. “No es fácil digerir las atrocidades cometidas por los compatriotas en la Guerra Mundial o en la de Vietnam. Qué excusa se puede poner una sociedad a sí misma para explicarse lo sucedido. Según un estudio realizado entre 1975 y 1981 (Loewen, 2000), el 92% de los docentes de secundaria se negaba a discutir en clase temas controvertidos” (cit. Carretero, 2007:204).

Pese a ello, como señala Carretero (2007: 24), “en las últimas décadas, en algunos países europeos e iberoamericanos, las administraciones educativas están revisando y replanteando los criterios de selección de contenidos históricos”. La tendencia general, aunque no coincidente en todos los países, ha sido la de considerar la Historia como una ciencia social que sirva para educar la conciencia colectiva de los ciudadanos así como para reconocer e identificar las raíces sociales, políticas y culturales de las diferentes naciones, intentando evitar manipulaciones del conocimiento de pasado y excluyendo el fomento de posiciones xenófobas. Este revisionismo que supone una reconsideración del pasado comporta cambios significativos en la historia académica y transformaciones equivalentes en la historia escolar. Se busca una relación significativa entre la representación del pasado y la identidad, ya sea esta nacional, local o cultural. Se demandan historias menos míticas y más objetivadas, así como también la necesidad de elaborar los conflictos del pasado reinterpretándolos con vistas a emprender proyectos futuros y generar una comparación entre historias alternativas de un mismo pasado.

Como se ha apuntado, el revisionismo está haciendo replantearse a los académicos y a los gobiernos los cimientos de la enseñanza de la Historia, pero, como indica Joke van der Leeuw-Roord (2000), director ejecutivo de la European Association of History Educators (Euroclío a partir de aquí), no se puede ignorar que en muchos países de Europa las tendencias nacionalistas han ganado importancia. Según este autor, el énfasis en los valores nacionales ocurre en un contexto de un pasado determinado y el enfoque a estas historias nacionales nuevas sigue el mismo patrón en casi todos los sitios. Comienza con la fundación mítica de la nación, por ejemplo, en Eslovaquia, los reyes de Moravia; en Rumania, los tracios y los dacios; los cosacos en Ucrania,... Después hay períodos de decadencia y derramamiento de sangre, más tarde la supresión de los grandes poderes como los Habsburgo, los otomanos o Rusia y se llega hasta el nacimiento de la nación en sí misma.

La mayoría de los temarios nacionales de historia en Europa son claro reflejo del impacto nacionalista en la conciencia histórica. Dichos temarios listan los hechos, eventos y personajes históricos que los alumnos han de conocer. Pero estos temarios son, por supuesto, una representación selectiva del pasado. Como señala Barton (1997) en el artículo, “Historia e

identidad: el reto de los investigadores pedagógicos”, la cuestión no es si se describe la historia en términos nacionalistas sino si al elegir los temas, se envían mensajes implícitos sobre identidad. Es decir, si un libro de texto de historia dedica la mayor parte de su temario al estudio de su pasado nacional dejando en un segundo plano el estudio del resto de países, ya está enviando un mensaje claro de lo que merece la pena estudiar de la historia. Apple (1986), se pregunta ¿quién selecciona y organiza el currículo?, ¿qué conocimientos se ponen a disposición de los estudiantes y cuáles no? Si tomamos como ejemplo al país vecino Francia, su principal objetivo en la enseñanza de la historia es la creación del ciudadano francés, objetivo descrito específicamente en su *curriculum*, herencia del famoso lema de la revolución de 1789 “ya tenemos Francia, ahora debemos hacer a los franceses”.

En esta misma línea en 1999, el ministro ruso de Educación Vladímir Filíppov, siendo presidente interino Vladímir Putin, elaboró el documento “Doctrina nacional de la educación en la Federación Rusa” con los propósitos de la educación hasta 2025 a fin de servir de contrapeso a la caótica situación en la educación ocho años después de la caída de la URSS. Se señalan a continuación los principales propósitos de la educación presentados en dicho documento, “...el sistema educativo debería asegurar la continuidad de las generaciones, la preservación desarrollo de una cultura nacional y la formación de patriotas rusos, ciudadanos de un estado ruso...”. Y siguiendo esta corriente nacionalista rusa, en el año 2007 el presidente Putin, con la aprobación del Kremlin, creó una comisión con el fin de escribir un nuevo libro de texto de Historia, “La historia moderna de Rusia”, 1945-2006, un manual para profesores que sentó las base de cómo debería de ser el futuro libro del alumno para que estos comprendieran el alma rusa. Es de destacar que el objetivo de estas medidas era crear una historia “más patriótica”, según expresó Putin. En este caso, claramente son los objetivos identitarios y no los disciplinarios los que cuentan, como podemos inferir del dato de que sólo uno de los autores del nuevo libro era historiador.

Así mismo, la construcción de los imaginarios nacionales ha constituido un elemento esencial en la disgregación y “renacionalización” de los países del Este una vez desmembrada la Unión Soviética. En reuniones internacionales en las que se ha tratado esta cuestión, queda patente la posición de los responsables educativos e historiadores de prestigio de países como

Polonia, Chequia o Estonia, que defienden una nueva “nacionalización” de sus programas escolares de Historia. Pese a la comprensión teórica de fomentar una historia común y superar las visiones excesivamente nacionales, en estos países se ve la necesidad de priorizar un punto de vista netamente nacionalista. En la mayoría de los países mencionados, esta cuestión hace referencia casi exclusivamente a utilizar la historia para la reconstrucción de los imaginarios nacionales. Otro ejemplo de lo expuesto, son los países de los Balcanes que se basan en un modelo étnico de nación, razón principal por la cual la conciencia histórica juega un rol preeminente en la vida diaria de la gente y se convierte fácilmente en un medio para legitimar las políticas que tienden a presentarse a sí mismas como “auténticas” o “históricas”. En los libros de texto de historia encontramos lo que la sociedad desea trasmitir a la próxima generación, una visión determinada de las cosas, de cómo se quiere que los acontecimientos históricos se recuerden. Es el diseño de un pasado “deseable”. Como señala Ferro (1990), no se intenta establecer *la verdad* sino reconstruir las diversas imágenes del pasado tal como las vive cada sociedad.

La importancia de la enseñanza de la historia en la creación de la identidad nacional, se puede apreciar en un estudio elaborado antes de la conferencia anual de 1999 de la organización Euroclío donde cada uno de los participantes hubo de llenar un cuestionario sobre el tema de la conferencia: “Herencia e identidad nacional. Conceptos clave en la enseñanza de la educación”, (History teachers associations in Europe - results of a Euroclio questionnaire, Heritage and national identity - September 1998 by Joke van der Leeuw-Roord). Se preguntó a los representantes de las asociaciones de profesores de historia de Europa acerca de la importancia de la identidad nacional y la herencia en su temario así como en la práctica diaria en clase.

Los resultados aparecen en los siguientes cuadros. A la primera pregunta, *¿Cuánta importancia tiene la construcción de la identidad nacional en el currículum de historia?* Casi la mitad de los representantes de profesores de historia contestaron que mucha, el 26% contestaron que muchísima, y solo una cuarta parte contestaron que poca o muy poca como se puede apreciar en la figura número 1. A la segunda pregunta, *¿Es la herencia un concepto clave en el currículum de historia?* La mitad de los profesores contestaron que sí es un concepto clave, un 7 % que tenía mucha importancia, el 40% de los encuestados contestaron

que tenía poca importancia, y un 2% muy poca, como se puede apreciar en la figura número 2.

Figura 1: Importancia de la construcción de la identidad nacional

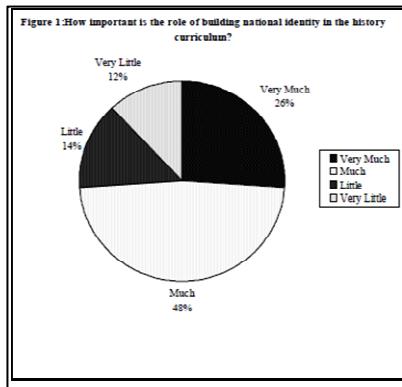
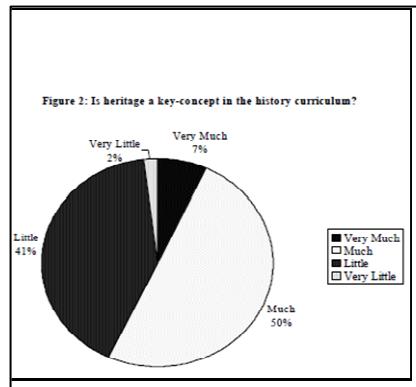


Figura 2: La herencia concepto clave en el currículum de historia



De dicho estudio se extrajeron las siguientes conclusiones: Los países que consideran la identidad nacional importante en el temario de la historia son, generalmente, aquellos que prestan mucha atención a la historia nacional. Sólo en dos países no hay relación entre la identidad nacional y el énfasis en la historia nacional, Irlanda y Albania. En Irlanda, la construcción de una identidad nacional no se considera tan importante, pero el país en cuestión presta mucha atención a la historia nacional. En Albania, por el contrario, la construcción de una identidad nacional se considera importante aunque hay poco espacio para la historia nacional. En el estudio, también se destacó que el hincapié en la historia nacional influye en la atención que se otorga a la historia de las minorías. No hay muchos países que incluyan la historia de los inmigrantes o las minorías en su temario. Lo mismo es aplicable a la historia local. Sólo el 30% de los países presta mucha atención a la historia de sus localidades. Los países que no consideran la identidad nacional y la historia nacional importantes son los países de Europa occidental y Lituania. La diferencia entre Europa occidental y oriental queda clara en la cantidad de atención prestada a la herencia nacional en su temario. En Europa oriental y central hay una gran concentración de países que consideran la herencia un concepto clave de la historia. Los países occidentales, generalmente, prestan poca atención a la herencia nacional, las excepciones son: Islandia, Portugal, Escocia e Irlanda del Norte. La diferencia entre Europa occidental y oriental es notable. Como se ha mencionado más arriba, en Europa del Este se presta más atención a la historia nacional. Esta

diferencia se aprecia especialmente en la atención que reciben los héroes naciones y los eventos militares nacionales. Así pues, no sólo estos países consideran la historia nacional más importante, sino que ésta se enseña de una forma distinta, otorgando más relevancia a personalidades y eventos.

Durante la conferencia anual de Euroclío de 1995, se discutió sobre “La enseñanza de la conferencia de Postdam y sus consecuencias”. Dicha conferencia se menciona en casi todos los libros de texto y temarios de la historia del siglo XX de Europa y en ellos se aprecian los enfoques claramente nacionales en este asunto no sólo europeo sino también global. En Gran Bretaña, se otorga preeminencia a la cuestión polaca. En Rusia a la victoria en la guerra y la necesidad de compensaciones por los inmensos daños causados por la guerra, mientras que en Alemania Postdam es vista como el inicio de la ocupación aliada que duraría hasta 1990. En Francia se presta atención al hecho de que dicha nación no fue invitada a la conferencia. Para los historiadores españoles la conferencia de Postdam no ha significado prácticamente nada, aunque últimamente va ganando importancia. La reflexión a la que se llega es que un mismo hecho histórico tiene tantas formas de contarse como intereses creados tienen sobre el mismo quienes los trasmitten. El Dr. Falk Pingel, subdirector del Instituto Georg-Eckert, en Brunswick, Alemania, llevó a cabo en 1999 un proyecto de investigación para el Consejo de Europa. El tema de dicho proyecto era: “¿Cómo perciben Europa los libros de texto en Europa?”. Las conclusiones de dicho proyecto fueron presentadas en la conferencia de la UNESCO “Disarming History” en Septiembre del mismo año en Visby, Suecia. Entre ellas se destaca que los libros de texto en Europa sólo ofrecen una dimensión Europea cuando ese país en particular ha contribuido algo a Europa, sino, los libros de texto de historia descuidan la historia europea. Parece que la idea de que el uso político de la historia no sólo no ha sido totalmente superada, si no que sigue vigente en muchos currículums de historia europeos.

Si volvemos la mirada a Asia encontramos la efectividad de los modelos de implantación de una identidad nacional o, para ser más precisos, de la modificación de una ya existente. El ejemplo más claro se aprecia muy bien en las dos Regiones Administrativas Especiales de China: Hong Kong y Macao. Como señala Chou (2009):

La creación de una identidad nacional ha estado en la agenda de los gobiernos de Hong Kong y Macao para favorecer la integración con la China continental. Con las fuerzas del estado y del mercado en acción, se ha promovido, entre otras cosas, la enseñanza de la historia y un sentimiento de pertenencia a China, además las nuevas generaciones están inmersas en un contexto de una China en ascenso. La formación de una identidad ha evolucionado y todavía evoluciona en más de una dirección. Mientras que las dos Regiones Administrativas Especiales desarrollan una identidad china definida por el Estado, la identidad local de Macao centrada en su herencia cultural ha emergido silenciosamente, hecho que puede rastrearse al empeño estatal en diversificar la economía de la región. Por el contrario, los habitantes de Hong Kong han conectado su identidad local con la nacional.

(Kwok Ping Chou, 2009: 73)

TABLE 1 IDENTIFICATION WITH CHINA AND MACAO

Year	Proud to be Chinese	Proud to be Macao people
1991	66.9%	53.6%
1999	74.1%	38.8%
2006	79.5%	65.8%

Source: Yu Chun, Lii Guomin, "Dazhong zhengzhi wenhua" (Popular Political Culture), in Huang Shaolun, Yang Yuwan, Yun Baoshan, Zheng Hongtai (ed.), Aomen shehui shilu: Cong zhibiao yanjiu kan shenghuo suzhi (Macao Society: A Quantity Analysis of Quality of Life), (Hong Kong: Institute of Asia-Pacific Studies, the Chinese University of Hong Kong, 2007), p.306.

TABLE 2 HONG KONG PEOPLE'S SELF-DECLARED IDENTITY

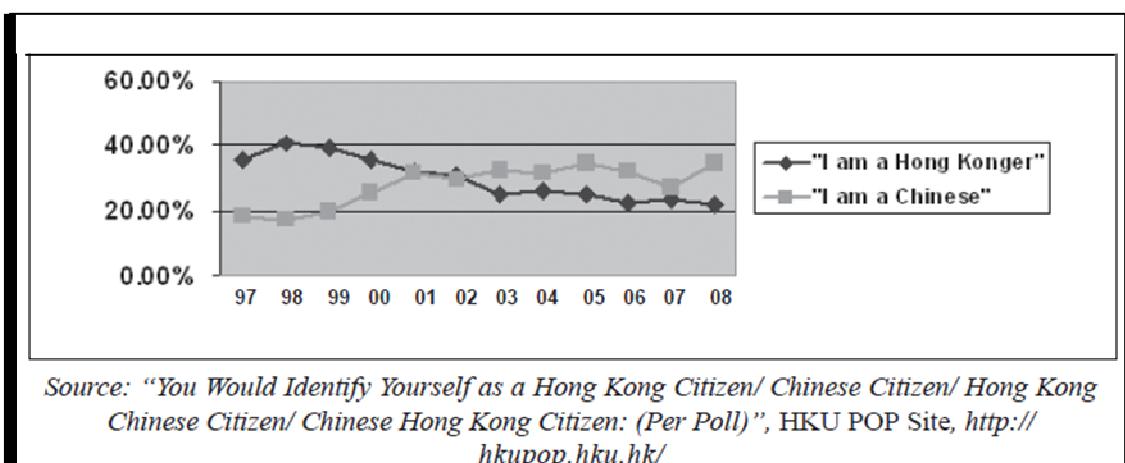
Year	"I am a Hong Konger"	"I am a Chinese"
Dec 1997	35.8%	18.2%
Dec 2002	31.1%	29.7%
Dec 2007	23.5%	27.2%

Source: "You Would Identify Yourself as a Hong Kong Citizen/ Chinese Citizen/ Hong Kong Chinese Citizen/ Chinese Hong Kong Citizen: (Per Poll)", HKU POP Site, <http://hkupop.hku.hk/>

Tanto las dos tablas como la figura tres forman parte del mismo artículo firmado por Chou publicado por East Asian Institute a través de su revista *East Asian Policy* (469, 73-80). En las tablas, se aprecia claramente cómo el sentimiento identitario de los habitantes de Hong Kong gira hacia China. Lo mismo ocurre con la figura tres de la página siguiente, se aprecia claramente el cambio del sentimiento identitario de la población de Hong Kong en tan solo

una década. Casi el 40% de la población de Hong Kong encuestada en 2008 dijo sentirse china, cuando 10 años antes solo el 20% de la población expresaba ese sentimiento de pertenencia a la gran potencia. Se aprecia claramente una manipulación tácita por parte del gobierno chino para influir en el sentimiento de identidad de los habitantes de Hong Kong, está claro que en este caso, como señala Chou, la enseñanza de la historia ha sido de nuevo una pieza clave en la creación de identidades.

Figura 3: Hong Kong people's identity, dec. 1997 dec. 2008



Como se ha señalado, en el aula se ha transmitido la versión histórica oficial que las sociedades tienen de su pasado. Gracias a la enseñanza de una historia “correcta” se puede conducir, o en el caso de algunos países directamente determinar, la percepción que un alumno tiene de su propio país y gracias también a la omisión de determinados eventos pasados o a la omisión o enfatización de determinados hechos concernientes a estos eventos se puede moldear la percepción del conjunto, creando una conciencia de victorioso o víctima según sea pertinente. Por lo cual, ante un mismo hecho histórico, un país puede ver villanos y otro héroes, uno violencia y otro asimilación pacífica, uno matanza indiscriminada y otro victoria táctica. Parece que casi sin ser conscientes, desde las clases de historia se reciben algo más que aprendizajes objetivos de lo que ocurrió en el pasado.

Un ejemplo de esta enseñanza de “historia adecuada” es el libro de texto de historia que se publicó en Japón al comienzo del milenio. Como señala Sugita (2001), en 2001, *The New*

History Textbook, fue aprobado por el ministerio japonés de Educación y Ciencia para su uso en las escuelas secundarias públicas y privadas a nivel nacional. Patrocinado y escrito por la Sociedad Japonesa para la Reforma de Historia Libros de Texto (Atarashii Rekishi Kykasho o Tsukuru Kai), interpreta la historia de un modo muy partidista. Según el texto, Japón ayuda en la modernización de Corea, habla de la "cesión de Taiwán" de China a Japón y acusa a China de perpetuar la guerra. No contiene referencias a las miles de "comfort women" que utilizó el ejército japonés en Corea y pasa por alto la masacre de Nanking, también asegura que Japón, en la II Guerra Mundial, ayudó a la independencia de los países asiáticos. Como es de suponer, el libro levantó ampollas entre Japón y el gobierno chino y coreano y la reacción internacional fue de total desaprobación. Las protestas masivas de los ciudadanos de a pie, de las élites culturales y de los gobiernos mencionados así como el rechazo internacional, hizo que solo un 0,4 % de las escuelas de secundaria lo utilizasen. Pero, pese a su mínima implantación, no hay que olvidar que este libro de texto fue aprobado por el gobierno japonés y que su particular visión del pasado no sólo tergiversaba los hechos, si no que además, impedía con su discurso un conocimiento multifocal de un pasado común y lo que puede generar resentimientos en las futuras generaciones.

Como señalan Ciscar, Santiago y Souto (2012):

"No sólo el adoctrinamiento se puede ejercer a través de las explicaciones del profesorado en clase, sobre todo en momentos de control ideológico, sino también por otros medios más sutiles, entre los que encontramos las descripciones geográficas e históricas. No sólo lo que se refiere al país en concreto, sino también la descripción de "otro", que sirve como contraste de las características que definen la identidad patria".
(Ciscar, Santiago y Souto, 2012:2).

Ejemplo de la diferencia clara de percepción del "otro", se muestra en un estudio llevado a cabo por Carretero y Voss (2004) , donde ambos autores analizaron el siguiente grabado del siglo XVI que aparece en un libro de texto español y en otro mexicano, a continuación, se han trascrito también los epígrafes que lo explican.



En el libro de texto mexicano de 4º grado (9-10 años) publicado por el Estado mexicano, aparece en su página 49 y su epígrafe es el siguiente:

En este grabado de Théodore de Bry (1528-1599), una expedición española establece contacto con los habitantes de las Antillas. En este encuentro, los europeos estaban impulsados por dos motivos: reunir objetos de oro -tal como se muestra en primer plano- y convertir a los nativos al cristianismo, para lo cual se está erigiendo la cruz - izquierda.

En el libro de texto español de Vicens-Vives de 1º ESO (12-13 años), aparece en sus páginas 208-9 y su epígrafe es el siguiente:

El grabado del artista flamenco Thierry de Bry (siglo XVI) representa el desembarco de Colón en la isla que luego recibiría el nombre de La Española (Hispaniola). En el fondo pueden verse tres embarcaciones; en primer plano aparece Colón, vestido según la época

del pintor, (segunda mitad del siglo XVI), recibiendo regalos de los nativos, a los que se muestra desnudos. El carácter evangelizador de la expedición se observa en la imagen de los marineros que erigen una cruz en la playa.

En el texto mexicano los españoles tienen como objetivo reunir oro, no se precisa cómo lo consiguen, sin embargo, en el texto español el oro es un regalo de los nativos. El matiz diferenciador es evidente. La distancia clara de los distintos enfoques en este ejemplo, puede llevarnos a plantear cuestiones como, ¿hasta qué punto los libros de texto comparten la misma historia básica o la misma versión histórica?, ¿ofrecen los libros de texto españoles y mexicanos versiones históricas muy diferentes? Es decir, ¿hasta qué punto se les enseña la misma historia compartida a los alumnos de estos dos países? Puede ser un claro ejemplo de como los libros de texto se constituyen en "documentos de identidad" producidos por los Estados con el fin de fortalecer la identidad nacional a través de una narrativa del pasado sutil pero interesada.

Pero, ¿no es más interesante conocer otras visiones que amplíen el enfoque unidireccional y realizar comparaciones entre historias alternativas y no excluyentes de un mismo pasado que ayuden a entenderlo mejor? Un ejemplo de esta reflexión es el trabajo que llevaron a cabo doce profesores, seis israelíes y seis palestinos en 2000 con el título *Historia del otro. Israel y Palestina, un conflicto, dos miradas*. Reunieron en un manual de historia las versiones simultáneas de palestinos e israelíes sobre hechos históricos relevantes para la historia de los dos pueblos. Dicho trabajo se encuadra dentro de una organización no gubernamental que trabaja para la construcción de la paz y la convivencia de ambos pueblos a través de la investigación conjunta (PRIME, Peace Research Institute in the Middle East). El objetivo del proyecto es “desarmar” la enseñanza de la historia de Oriente Medio en las aulas israelíes y palestinas de los alumnos a partir de 15 años de edad. La idea es exponer a los estudiantes de cada comunidad a la otra narrativa de la misma serie de eventos, así, no solo aprenderán lo que da forma a la compresión de su propia comunidad de los acontecimientos históricos, si no que se acercarán a la perspectiva del otro. El objetivo no es una narrativa histórica única, es aceptar que hay otra versión sin negar la propia, conocer la visión del “otro”, su relato histórico. Aquí se muestran, en forma esquemática y resumida, los relatos históricos

simultáneos presentados por los profesores sobre hechos históricos fundamentales en la historia de ambos pueblos.

Palestinos	Israelíes
<p>El nacimiento del movimiento sionista</p> <p>Entre 1840 y 1841 el ministro británico de asuntos exteriores crea en el imperio otomano una zona bajo protectorado británico para establecer un “puente” y una zona de “tapón humana” para impedir la unidad política entre las provincias árabes. A partir de ese momento Gran Bretaña apoya la colonización judía en Palestina, a causa de las persecuciones de que eran objeto los judíos en algunos países de Europa del Este.</p> <p>La colonización británica halló en el sionismo la herramienta ideal para la realización de sus objetivos y la protección de sus intereses vitales en el Oriente árabe (...) el sionismo vio como el imperialismo británico le brindaba protección en el ámbito internacional, así como un apoyo concreto para llevar a cabo su proyecto en Palestina.</p>	<p>El nacimiento del movimiento sionista</p> <p>El sionismo, movimiento nacional judío, nació en el siglo diecinueve. Se vincula a numerosos factores. El primero de ellos es el auge del antisemitismo moderno. El segundo factor es el desengaño de los judíos occidentales ante la emancipación que supuestamente inauguraría la igualdad de derechos entre judíos y cristianos ante la ley. Un tercer factor es que los nuevos movimientos nacionales europeos, como Italia y Alemania, suscitaron entre los judíos aspiraciones similares. Por último, la nostalgia de Sión, en tanto parte integrante de la identidad religiosa y nacional judía a lo largo de toda su historia, basada en la promesa bíblica según la cual la tierra de Israel había sido concedida por el dios de Israel al pueblo judío.</p> <p>Surgido en el seno de las grandes aglomeraciones judías de Europa, el movimiento sionista se fijó como objetivo el retorno del pueblo judío a su tierra para terminar con su estatus de marginalidad entre otros pueblos.</p>

<p>La declaración de Balfour</p> <p>La convergencia de intereses entre británicos y sionistas condujo a lo que los libros de historia denominaron la declaración Balfour (del 2 de noviembre de 1917). El texto de la declaración constituye la concreción de estos intereses y la puesta en práctica del proyecto británico, fundado en la expropiación de la tierra, el acaparamiento de la riqueza del pueblo, la desaparición de su identidad, el expansionismo y la represión de todo movimiento de liberación, fomentando, así, el surgimiento de problemas. El año 1917 es, para los palestinos, el primero de una serie de fechas (1920, 1921, 1929, 1936, 1948, 1967, etc.) colmadas de tragedias, de guerras, de desastres, de muertes, de demoliciones, de expulsiones y de catástrofes.</p>	<p>La declaración de Balfour</p> <p>Expresa el apoyo del gobierno británico a la creación de una patria judía en tierras de Israel. Tenía como objetivo el de ganarse a los judíos ya que Gran Bretaña buscaba apoyos por su compromiso en la Primera Guerra Mundial. Los miembros del gobierno pensaban que la comunidad judía ejercía una influencia preponderante en el poder decisorio mundial. El interés de Gran Bretaña por establecer su influencia en el Oriente Próximo, fue determinante. Los británicos pensaban que dando apoyo al sionismo lograrían una influencia decisiva en la región. Pero a finales de 1917 la tierra de Israel seguía estando bajo tutela otomana. Los términos de la declaración eran vagos, no contenían ningún compromiso efectivo y tampoco había sido definido el territorio destinado a acoger a una patria judía.</p>
<p>La Nakba (el Desastre) 1948</p> <p>La resolución 181 votada el 29 de noviembre de 1947 por la Asamblea General de Naciones Unidas preconizaba la división de Palestina en dos Estados, uno árabe y uno judío. Ello desencadenó, por una parte, la</p>	<p>La guerra de la Independencia</p> <p>Tras la Segunda Guerra Mundial, Gran Bretaña rechazó la creación de un Estado Judío. En la Europa de posguerra quedaban más de 100.000 judíos desarraigados que ya no podían volver al lugar donde habían</p>

cuenta atrás de la proclamación del Estado de Israel, el 14 de mayo de 1948 y, por otra parte, la Nakba (el Desastre) de 1948, sinónimo de desarraigo y dispersión del pueblo palestino.

La Nakba es la derrota del ejército árabe en la guerra de 1948 en Palestina, la aceptación por parte de éste de la tregua, la expulsión de la mayor parte de la población Palestina de sus pueblos y ciudades, la aparición del problema de los refugiados y la diáspora Palestina.

El desastre del que fue víctima el pueblo árabe de Palestina en 1948 incumbe, en primer lugar, a Gran Bretaña. Gran Bretaña trató por todos los medios de reprimir al pueblo palestino. Los británicos abrieron la puerta de Palestina a la migración sionista, la cual, debido a los flujos masivos de judíos que llegaban, no dejó de poner en peligro la economía. Permitieron al movimiento sionista que formase grupos armados (Haganah y Etzel, especialmente), que fueron responsables de atentados, agresiones a soldados, contrabando de armas e introducción ilegal de inmigrantes. Lo que era más importante: el movimiento sionista recibió autorización para tener un batallón propio en el seno de la armada británica para tomar parte en la Segunda Guerra Mundial. Esas bandas adquirieron gran experiencia en

vivido. Los británicos se negaron a acoger a esos inmigrantes en tierra de Israel, y la patria judía decidió luchar contra esta decisión. Gran Bretaña se volvió hacia las Naciones Unidas para resolver ese problema. Una comisión especial creada a tal efecto recomendó de nueva cuenta partición como solución al conflicto.

El 29 de noviembre de 1947, la Asamblea de Naciones Unidas aprobó por una aplastante mayoría la proposición de creación de dos Estados independientes contiguos (resolución 181). La patria judía acogió esa misma tarde la decisión con cánticos y danzas, pero desde el día siguiente por la mañana los árabes, que no habían aceptados el plan de división, apoyados por voluntarios procedentes de otros países árabes, empezaron a cometer acciones terroristas. La guerra se desencadenó poco después del anuncio de los resultados de la votación.

Llamamos a la guerra iniciada el 30 de noviembre de 1947 “guerra de la Independencia”, porque, al final de los combates, la patria judía obtuvo su independencia después de que los países árabes y los árabes de la zona trataran de impedirlo.

El 14 de mayo de 1948 David Ben Gurión anunció la creación del Estado de

<p>las técnicas de guerra.</p> <p>El pueblo palestino aún sufre las complejas consecuencias de la Nakba. El término en sí mismo refleja la violencia sufrida por este pueblo, violencia difícil de contar y de la que solo conocemos una parte ínfima. En 1948, el pueblo palestino sufrió una expropiación de la tierra, una expulsión de sus habitantes y un asesinato de la verdad.</p>	<p>Israel, leyó la declaración de Independencia y formó el gobierno y las instituciones nacionales temporales. Fue una hora gloriosa para ese joven Estado, pero los dirigentes de la patria judía también sabían que sería una hora breve y que la declaración de independencia llevaría a una invasión por parte de los ejércitos de los países árabes.</p>
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Extraído de, *Documentos de Identidad: La construcción de la memoria histórica en un mundo global*. Mario Carretero (2007, 32-34)

¿Es posible llevar a la escuela un análisis histórico distanciado donde quepan diferentes y a su vez complementarias miradas? Para Prats y Santacana (2001) el estudio de la historia en la escuela puede servir para:

Facilitar la comprensión del presente, ya que no hay nada en el presente que no pueda ser comprendido mejor conociendo los antecedentes. La Historia no tiene la pretensión de ser la única disciplina que intenta ayudar a comprender el presente, pero puede afirmarse que, con ella, su conocimiento cobra mayor riqueza y relevancia. Sobre esta cuestión debe decirse que la historia no explica el presente, sino el pasado. Y no es solo el relato del pasado, sino el análisis de éste. Sirve para explicar el presente porque ofrece una perspectiva que ayuda a su comprensión.

(Prats y Santacana 2001:14)

El objetivo de este trabajo, *Historia del otro. Israel y Palestina, un conflicto, dos miradas*, es analizar el pasado para poder entender el presente y que este análisis ayude a construir un futuro. Cabría aquí hacerse la siguiente reflexión, ¿los libros de texto españoles y mexicanos podrían contar la Historia común tal como la ve el otro?

1.2.2 Currículum español y mexicano

Para conocer el soporte oficial educativo en la materia de historia de ambos países y saber si se explicita la creación de identidades en dicha materia, a continuación se presentan los currículos que están en vigor en la actualidad en España y México. Como dichos documentos son muy extensos y reproducirlos aquí enteros sería tedioso e innecesario, se han señalado las partes que pueden resultar de interés para el estudio.

Desde 1990 hasta 2006 la ley de educación que rige en España es la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de Octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (L.O.G.S.E), en ella se reorganiza la distribución de los cursos dividiéndose en dos etapas, Primaria, de los 6 a los 12 años y ESO (Educación Secundaria Obligatoria) de los 2 a los 16. Hasta la promulgación de esta ley, la educación obligatoria acababa a los 14 años, a partir de ese momento, se añaden dos cursos más a la educación obligatoria. En la actualidad, el currículum español se rige por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (L.O.E) y el Real Decreto 1631/2006 de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. Según la ley, el 55% del currículum en las comunidades autónomas que no posean lengua cooficial, como es el caso de Aragón, vendrá dado por el gobierno central y el 45% restante por el gobierno autonómico. En el capítulo de anexos, se aporta el mapa curricular de la ESO en Aragón con las horas lectivas de cada materia (Anexo VI).

Por otro lado, hay que añadir, que el gobierno en funciones ha elaborado un anteproyecto para una nueva ley de educación, Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (L.O.M.C.E.), la norma es solo un borrador que no llegará al parlamento hasta mediados del 2014.

Ciencias sociales, geografía e historia

La evolución del alumnado en esta etapa hace procedente una mayor profundización en el conocimiento de lo social y permite un enfoque más disciplinar de esta materia que tome como referencia fundamental la Geografía y la Historia. Ambas disciplinas son ejes vertebradores del ámbito social ya que contemplan la realidad humana y social desde una

perspectiva global e integradora, además de ofrecer una mayor capacidad estructuradora de los hechos sociales. La enseñanza en esta materia trata de que los alumnos y alumnas adquieran los conocimientos, destrezas y actitudes necesarios para **comprender la realidad del mundo en que viven, las experiencias colectivas pasadas y presentes**, así como el espacio en que se desarrolla la vida en sociedad.

Por otra parte, la comprensión de los hechos y fenómenos sociales en el contexto en que se producen y el análisis de los procesos de cambio histórico en la sociedad, adquieren sentido en la valoración, comprensión y enjuiciamiento de los rasgos y problemas centrales de la sociedad en el momento actual. Desde esta perspectiva, se estima la conveniencia de **proporcionar al alumnado un conocimiento global** necesario para la interpretación de la realidad actual como construcción humana en el curso del tiempo y un marco general para la comprensión del tiempo histórico.

La materia de historia contribuye obviamente a entender los rasgos de las sociedades actuales, su pluralidad, los elementos e intereses comunes de la sociedad en que se vive, **contribuyendo así a crear sentimientos comunes que favorecen la convivencia**. También ayuda a la adquisición de habilidades sociales. Por una parte, la comprensión de las acciones humanas del pasado o del presente, exige que éstas sean **vistas por el alumnado desde la perspectiva de los propios agentes de su tiempo con lo que se favorece el desarrollo de la capacidad de ponerse en el lugar del otro**.

Antes de presentar el currículum mexicano, y puesto que es un país del que, a priori, no se tiene por qué conocer el sistema oficial de educación, es recomendable acercarse a su contexto educativo. En México, los libros de texto para los niños de las escuelas primarias rurales y urbanas, públicas y privadas son gratuitos, los edita y distribuye desde hace 50 años la Secretaría de Educación Pública (SEP a partir de este momento), que depende del Estado. Como apunta Zorrilla (2004), al comienzo de los años 60, las condiciones de la población eran diferentes, el retraso educativo era notable y el Estado decidió poner en marcha el “Plan de once años” basado en dos medidas asistenciales, la edición de libros de texto obligatorios y gratuitos y el reparto de desayunos escolares. Desde entonces, la situación del país ha

cambiado y las condiciones que llevaron al gobierno a poner en práctica esta política educativa son otras, pero la edición de los libros de texto escolares sigue estando en manos del Estado. El gobierno sigue editando los libros de texto de primaria y es el que autoriza los que tienen que usarse en los centros de secundaria, en junio del 2006 la SEP publica un acuerdo por el que se determinan las líneas a que se sujeta el procedimiento para autorizar el uso de libros de texto destinados a escuelas del nivel de secundaria. Como dato llamativo destacar que hace tres años, en el curso escolar 2009-2010, se repartieron 200 millones de libros de texto gratuitos para educación primaria.

Desde el conocimiento de esta realidad, la polémica surge cuando intelectuales de diferentes ámbitos de la cultura mexicana ponen en duda si sigue siendo necesaria la gratuidad de los textos escolares ya que implica un control directo ejercido por parte del Estado sobre la educación. Se cuestiona que como educador siga produciendo los libros escolares y los imponga a todas las escuelas de primaria y autorice los que deben usarse para secundaria. No hay duda de que el gobierno al ostentar una hegemonía en el campo de la educación y presentando la historia oficial trasmite una determinada concepción de sociedad e ideología acorde a sus intereses. Obviamente dichos intereses han ido cambiando a lo largo del tiempo y eso se ha visto reflejado a través de las diferentes reformas curriculares emprendidas en 1957, 1960, 1972, 1993 y 2009.

En los años sesenta, los currículos y, en consecuencia, los libros de texto gratuito son reformados y se abandona la organización por asignatura, el objetivo era preparar a las nuevas generaciones para que asumieran su propio aprendizaje, proporcionarles una conciencia histórica y el desarrollo de una actitud crítica y científica ante el mundo. En la reforma de 1993 se reorganiza el sistema educativo, a partir de este momento, se incluye la educación secundaria dentro de la educación básica pasando a ser también obligatoria incrementándose así a 9 años la escolaridad obligatoria. Esta decisión implicó una reforma, a su vez, del artículo tercero de la Constitución mexicana que trata las garantías individuales y el derecho de todos los mexicanos a recibir una educación. La reformulación de contenidos y materiales educativos implicó una reforma curricular y pedagógica inédita y de amplias dimensiones. Se renuevan los contenidos y se organizan de nuevo, como antes de la reforma de 1973, por materias, se amplía y diversifica la producción de materiales educativos para alumnos y

maestros, se propone el trabajo pedagógico de enfoque constructivista y se plantea como tarea prioritaria el logro de competencias básicas que permitan a los niños aprender con autonomía y a ser capaces de organizar conocimientos complejos.

Por último, la reforma educativa llevada a cabo en 2009. El Consejo Nacional de Autoridades Educativas de la SEP analizó y aprobó los procesos y productos derivados de la construcción de la Reforma Integral de la Educación Básica. En el apartado de anexos, se aporta el mapa curricular de la educación básica en México (Anexo V).

Exploración y comprensión del mundo natural y social.

Este campo integra diversos enfoques disciplinares relacionados con aspectos biológicos, históricos, sociales, políticos, económicos, culturales, geográficos y científicos. Constituye la base de formación del pensamiento crítico, entendido como los métodos de aproximación a distintos fenómenos que exigen una explicación objetiva de la realidad. **En cuanto al mundo social, su estudio se orienta al reconocimiento de la diversidad social y cultural que caracterizan a nuestro país y al mundo, como elementos que fortalecen la identidad personal en el contexto de una sociedad global donde el ser nacional es una prioridad.** Asimismo, adiciona la perspectiva de explorar y entender el entorno mediante el acercamiento sistemático y gradual a los procesos sociales y fenómenos naturales, en espacios curriculares especializados conforme se avanza en los grados escolares, sin menoscabo de la visión multidimensional del currículo.

En ninguna parte del currículo se expresa de manera explícita, pero según el artículo 46 de la Ley del Escudo, la bandera y el himno nacional, “es obligatoria la enseñanza del Himno Nacional en todos los planteles de educación primaria y secundaria” (Anexo VII). Está claro que desde el Estado se promueve la creación de la identidad nacional a través de los centros escolares, y así se confirma en el artículo 54 de esta misma ley donde se señala que, “las autoridades educativas dictarán las medidas para que en todas las instituciones del Sistema Educativo Nacional, se profundice en la enseñanza de la historia y significación de los símbolos patrios”. (Anexo VII).

En ambos currículos se han señalado en negrita las partes donde se habla de identidad. En el español se quiere trasmitir un mensaje de “*perspectiva global e integradora*” y “*proporcionar al alumnado un conocimiento global*”. En el currículo mexicano el concepto de globalidad también aparece, pero acompañado del concepto de identidad nacional; “*sociedad global donde el ser nacional es una prioridad*”. En la lectura detenida de los dos currículos se aprecian diferentes matices. Ambos proponen una transformación de contenidos históricos que responden, cada vez más, a las exigencias de la ciencia histórica que a la proclamación de una historia esencialista y etnicista, basada en un concepto de nación con valores “eternos”. Léase la genialidad y la idiosincrasia de sus grandes figuras, o las grandes epopeyas históricas, descubrimiento y/o colonización. Pero, pese a ello, el currículum mexicano aboga por una identidad nacional como objetivo a resaltar. Quizá sea una de las razones por las que persisten en la escuela muchos de los rasgos patrióticos característicos del imaginario nacionalista, y, a menudo, es la que se configura como guardiana del patrimonio nacional. Carretero (2007), afirma que los programas escolares de la mayoría de los países, tienden a evitar visiones que resalten la pretendida “maldad” de los vecinos y la exagerada bondad de los propios cuando relatan acontecimientos bélicos en los que han participado en el pasado. Pero, parece que a pesar de todos estos cambios, la nación sigue siendo un ente anterior y superior a las personas que la integran y que justifica su esencia remontándose a un pasado lejano como fundamento de un discurso nacionalista. La ausencia, en gran parte, de una historia de las gentes y una historia común en beneficio de una historia de las gestas de “próceres y libertadores”, es llamativa. La contradicción entre los valores que resaltan lo necesario del sentimiento de ciudadanía global y el sentimiento patriótico se entrecruzan como una urdimbre en la escuela, la cual debe compaginar lo identitario y lo nacional con la nueva ética de lo global para garantizar su propia legitimidad.

1.2.3 Las efemérides en México

Las efemérides o festejos patrios escolares forman parte de la vida de los escolares mexicanos desde preescolar hasta la universidad. En su origen, los rituales patrióticos fueron militares, pero, a fines del siglo XIX, se fusionaron con las prácticas escolares y compusieron una especie de liturgia nacional, que año tras año se conmemoran en la escuela. Se refieren a

hitos fundacionales del Estado y la nación y, aunque no aparecen en el currículum de la enseñanza de la historia, se articulan sobre relatos que remiten al pasado y a la memoria común vertebrando el calendario escolar. Así, los alumnos, mucho antes de iniciarse en el estudio de la historia, interiorizan emociones relativas a los relatos comunes y sentimientos de lealtad al grupo nacional.

Esta necesidad de pertenencia y de lealtad al grupo social en el que uno está inmerso ya la definió Maslow en su obra, *Una teoría sobre la motivación humana* (1943), en ella se recoge una jerarquía de necesidades humanas y se defiende que conforme se satisfacen las necesidades más básicas, parte inferior de la pirámide, los seres humanos desarrollan necesidades y deseos más elevados. La necesidad de ser parte de una comunidad es después de las necesidades fisiológicas y de las de seguridad y protección, la siguiente a cubrir, algo que da idea de hasta qué punto es importante para el ser humano el sentimiento de pertenencia al grupo. Esta teoría es aplicable a cualquier grupo social, como dice el autor:

The classification of basic needs is in part an attempt to account for this unity behind the apparent diversity from culture to culture. No claim is made that it is ultimate or universal for all cultures. The claim is made only that it is relatively more ultimate, more universal, more basic, than the superficial conscious desires from culture to culture, and makes a somewhat closer approach to common-human characteristics. Basic needs are more common-human than superficial desires or behaviours.

(Maslow, 1943:390)

Según Maslow (1943), detrás de la diversidad que existe en cada cultura, hay una parte que es universal, común, para todas las culturas que es el deseo del ser humano de cumplir sus necesidades básicas, y la necesidad de pertenencia y lealtad al grupo es una de ellas. Esta necesidad, ya sea a nivel local o nacional enlaza con el sentirse identificado a un grupo, formar parte de él y de sus ritos, y como ejemplo claro se puede argumentar la celebración de las efemérides. Para Hobsbawm (1990), la mayoría de las veces en las que las personas toman conciencia de su pertenencia a una nación es por su participación en rituales y prácticas simbólicas, por su vinculación en la “invención de tradiciones” que no sólo ayudan a las personas de una sociedad a representarse la nación, sino que también contribuyen a definirla y a constituir la comunidad nacional de la que se sienten partícipes.

Como se viene exponiendo en este apartado, las efemérides conservan una parte ritual que instituye intergeneracionalmente una tradición y confirma el origen común de la comunidad sirviendo de eje a la memoria colectiva y siendo un canal perfecto para la formación de identidad. No solo en México, en la mayoría de los países latinoamericanos, las actividades histórico-patrióticas son parte de la esencia de los sistemas escolares. Bajo mi punto de vista, este bagaje emocional quizá dificulta la comprensión del pasado y lo mitifica. Carretero (2008) dice que:

En lo que se refiere a la comprensión de la historia, la práctica de las efemérides favorece el logro de los objetivos románticos de la escuela en la casi totalidad de sujetos. No sucede lo mismo, en cambio, cuando se trata de acceder a la comprensión plena, menos ligada al desarrollo evolutivo y más determinada por las condiciones culturales, a las que pocos sujetos arriban.

(Carretero, 2008:2)

Parece complicado que el adolescente de secundaria que guarda en su memoria y rememora las hazañas de los héroes nacionales cada año, sea capaz de tener una visión más amplia, más objetiva y crítica de los hechos históricos. Quizá Las escuelas deberían lograr que los alumnos transitasen de la emoción a la comprensión. Para Prats (2007: 22), “la Historia debe servir para entender cómo se han forjado las identidades nacionales y enseñar a descodificarlas. Es decir, a destilar lo que tiene de sentimientos personales y adhesión a una colectividad, de lo que es su historicidad”. La enseñanza de la historia debe servir para entender la propia identidad dentro de un contexto más amplio, una mirada que no se replique en sí misma. Bajo mi punto de vista, los mitos no enseñan a pensar, solo rememoran una historia acabada y enlatada repitiéndose una y otra vez sin opción a una posición crítica.

Las siguientes fotografías (las dos primeras) están realizadas en el Centro de Atención Integral para la Cultura de la Discapacidad “La Estación”, en Morelia (México) en el año 2010. Niños con diferentes discapacidades portan la bandera nacional mientras le rinden honores. Cada mes se celebra una efeméride, en este caso Septiembre y se conmemora la Independencia del “yugo español” al grito de “Viva México”. La tercera foto es de la banda de guerra de la Escuela Secundaria Federal nº4 José Guadalupe Salto, el instituto mexicano donde se han realizado los cuestionarios.



Una alumna del centro porta la bandera mientras cuatro compañeros hacen de escoltas.



El público, compuesto por educadores del centro y alumnos, saluda con respeto (brazo derecho a la altura del corazón), al paso de la bandera.



A la bandera y su escolta le acompaña una banda de guerra formada por tambores y cornetas interpretando música de corte marcial para hacer honores a los símbolos patrios. Son un medio de mando y la unidad de protección a la escolta de la bandera nacional.

La mayoría de las escuelas de Primaria y Secundaria poseen banda de guerra y escolta para la bandera nacional, es un orgullo para los alumnos y un honor para las escuelas tener bandas de guerra y que se conozcan a nivel nacional. El Estado, a través de la Secretaría de

Educación Pública, convoca anualmente un concurso de escoltas de bandera y bandas de guerra. Según el artículo 47 de la Ley del escudo, la bandera y el himno nacional, “se convocarán y regularán, asimismo, en los términos del reglamento correspondiente, concursos nacionales sobre los símbolos patrios de los Estados Unidos Mexicanos” (Anexo VII). En año 2011, el centro anfitrión que organizó el evento fue la escuela de Secundaria donde se han realizado los cuestionarios para este estudio (Anexo IX).

Estos ritos forman parte de la vivencia de los niños hasta que acaban su ciclo escolar y consideran cotidiano y natural que exista en la escuela un juramento a la bandera acompañado de escolta y banda. De hecho, según el artículo 15 de esta misma ley, todos los lunes en todos los colegios mexicanos públicos o privados desde preescolar hasta la universidad se deben rendir honores a la bandera y cantarse el himno nacional (Anexo VII). Todos estos actos patrióticos, aunque no formen parte de la materia de historia, se realizan dentro del horario lectivo, por lo que es evidente que el sentimiento nacional identitario se transmite desde la formación educativa y va paralelo al resto de contenidos que los alumnos deben aprender a lo largo de su vida escolar.

En España no existe un nacionalismo español propiamente dicho, y sorprendería e incluso causaría rechazo, la posible incorporación de símbolos patrios o celebraciones patrióticas en la escuela, considerándose esta actividad adoctrinamiento. Lo curioso es la total extrañeza y cierto escepticismo de muchos profesores mexicanos al saber que en España las actividades “histórico-patrióticas” no se practican en absoluto. Sobra decir que la incredulidad de los alumnos es total y la frase más escuchada es, “*¿a poco?*”, que significa, *¿de verdad?*

En la siguiente tabla aparecen las horas que se dedican a la materia de historia a lo largo de un curso escolar y en qué cursos se imparten:

Curso	Primaria			Secundaria		
Tiempo	4º	5º	6º	1º	2º	3º
Horas/Semana	2,5	2,5	2,5	/	4	4
Horas/Año	100	100	100		160	160

Las horas de historia impartidas en ambos sistemas educativos vienen a ser las mismas, pero, como señala Lima (2010), si bien, en cuarto grado, es la primera vez que los alumnos estudian la historia de México es conveniente tener en cuenta que a lo largo de su experiencia de vida y trayectoria escolar, se han acercado de múltiples formas a estos temas, a través de los medios de comunicación, de las conmemoraciones cívicas o del estudio de las formas de vida y paisajes de su entidad a lo largo del tiempo. Su bagaje histórico parte desde preescolar, donde el conocimiento de los héroes de la independencia y la celebración de las efemérides articulan el calendario escolar. Se enseña la historia de la patria antes de que los niños hayan adquirido los recursos cognitivos suficientes para entenderla, antes de poder organizar una visión lógica secuencial o causal del relato y son la base sobre la que los aprendizajes posteriores se asientan.

2.- Método

En este capítulo se justifica el método de investigación elegido para este estudio. Se subdivide en tres apartados. En el primero de ellos, se describe la selección de sujetos y entornos que participan en el estudio, en el segundo los instrumentos, donde se detalla el material elaborado para el trabajo y en el tercer apartado, el procedimiento que se ha seguido en la ejecución del trabajo, así como la metodología seleccionada para elaborar la investigación.

2.1 Descripción de sujetos y entornos

A continuación se describen los dos institutos de dónde han salido las muestras con las que se han obtenido los datos de este estudio piloto.

Instituto español

El Instituto de Educación Secundaria Ángel Sanz Briz es un centro público, dependiente del Gobierno de Aragón, que inició su actividad en el curso 1993/94. Está ubicado en el barrio de Casetas de Zaragoza (España), y posibilita al alumno el desarrollo de la actividad escolar en su entorno habitual sin tener que desplazarse al área metropolitana. El centro se define como ideológicamente pluralista, concibe el conocimiento como global, propicia un modelo de gestión participativa y desarrolla una formación en valores. También, da respuesta a las necesidades de orientación académica y profesional, fomenta hábitos de comportamiento basados en el respeto mutuo, el diálogo y la reflexión, transmite a sus alumnos los valores básicos de una sociedad democrática, potencia el gusto por un trabajo bien hecho y está abierto al entorno.

La jornada escolar comienza a las 8:30 horas y finaliza a las 14:30 horas. El Centro permanece abierto en horario de tarde desde las 16:00 a las 20:00 horas desarrollando actividades complementarias y extraescolares dentro del Programa de Integración de Espacios Escolares (P.I.E.E). Dicho programa de integración se enmarca dentro del Proyecto de Intervención Territorial que como recurso municipal pretende dinamizar a la comunidad escolar a través de actividades deportivas, culturales, talleres, cursos...., consiguiendo así

complementar la formación del alumno en un ambiente menos riguroso que el académico. Los proyectos y programas educativos del centro son:

- Integración.
- Compensatoria.
- Ciencia viva.
- COMENIUS, sobre el centro y el entorno. (Su objetivo es reforzar la dimensión europea en el campo de la educación infantil, primaria y secundaria, promoviendo la movilidad y la cooperación entre centros educativos).
- Intercambio con Dinamarca.
- Cine y salud.
- Agenda escolar.
- El periódico del estudiante.
- Proyecto de tecnología.
- Goya y su época en el aula.
- Integración de espacios escolares. (PIEE)
- INTERMÓN OXFAM “Educar para una ciudadanía global”.
- Matemática vital.
- Programa de cooperación territorial: “Rutas Literarias”.

Instituto mexicano

La escuela Secundaria Federal J. Guadalupe Salto nº4, es pública y está ubicada en un barrio obrero de la ciudad de Morelia (Méjico). El nivel socioeconómico de los alumnos es de clase media baja. El centro posee dos turnos, matutino, de 7:30h a 13.30h y vespertino de 14h a 20h, y el número de alumnos entre los dos turnos es aproximadamente de 900 estudiantes. En su plan de estudios de 2011 se destaca la intervención en los siguientes principios pedagógicos:

- El aprendizaje de los alumnos, lo cual implica reconocer cómo aprenden y considerarlo al plantear el proceso de enseñanza.

- Generar condiciones para la inclusión de los alumnos, considerando los diversos contextos familiares y culturales, así como la expresión de distintas formas de pensamiento, niveles de desempeño, estilos y ritmos de aprendizaje.
- Propiciar esquemas de actuación docente para favorecer el desarrollo de competencias en los alumnos a partir de condiciones que permitan la conjunción de saberes y su aplicación de manera estratégica en la resolución de problemas.
- Aplicar estrategias diversificadas para atender de manera pertinente los requerimientos educativos que le demanden los distintos contextos de la población escolar; atención a la diversidad.
- Promover ambientes de aprendizaje que favorezcan el logro de los aprendizajes esperados, la vivencia de experiencias y la movilización de saberes.

El centro plantea en su ideario generar ambientes de aprendizaje lúdicos y colaborativos que favorezcan el desarrollo de experiencias de aprendizaje significativas, así como desarrollar y certificar las competencias digitales en los alumnos, (enseñanza de las TIC). También coordinar reuniones con los alumnos y los padres de familia para informarles sobre el funcionamiento del centro, su participación y los beneficios que conlleva la implicación de las familias en el funcionamiento del instituto. Periódicamente, el centro organiza conferencias de Bullying, drogas y prevención de embarazo. Resaltar que el instituto participa en los concursos de: escolta, himno nacional, bandas de guerra, ortografía y oratoria.

De toda la población de los institutos que cursaban la materia de historia en el nivel de 4º de ESO, cuatro aulas con una media de veinte alumnos cada una, se tomó una muestra de veinte sujetos por cada centro a los que se les pasó el cuestionario. En el caso de los profesores se tomó una muestra de cinco docentes por cada centro. El proceso de muestreo para la selección de la muestra viene explicado en el subapartado Procedimiento.

2.2 Instrumentos

A continuación se describen los instrumentos que se han elaborado *ad hoc* para utilizarlos en este estudio, fue necesaria su construcción al no haber encontrado en la bibliografía uno que respondiese de manera específica al objetivo propuesto.

Los instrumentos construidos para la recogida de datos de este estudio responden a las características de un cuestionario semiestructurado. Este tipo de cuestionarios responden a los requerimientos de este trabajo, son un procedimiento sistemático y flexible y, además, son fáciles de administrar, económicos, anónimos y tienen un carácter directo. Por otro lado, facilitan el análisis descriptivo en términos de frecuencias y porcentajes, ventajas todas ellas que inclinaron la balanza a favor de su elección. Decir que, el cuestionario consiste en un conjunto de preguntas que recogen información sobre aspectos que interesan en una investigación. En este caso, se elaboraron dos modelos de cuestionarios diferentes, a saber, uno para estudiantes españoles y mexicanos (Anexo II), y otro para profesores españoles y mexicanos (Anexo I).

Para la investigación que se ha llevado a cabo, es fundamental que los cuestionarios den respuesta a los interrogantes planteados en apartado 1.1, *Cuestión de investigación*. Para ello, y previo al diseño de los instrumentos, (preguntas del cuestionario) se tuvieron en cuenta las siguientes reflexiones:

En el caso de los alumnos:

- ¿Qué saben de la independencia de México y, por extensión, de las colonias de ultramar los alumnos de ambos lados del Atlántico?
- ¿Qué conocen de esta parte de la historia común?
- ¿Cómo se configuran a sí mismos, qué conocimientos, representaciones y percepciones tienen sobre identidad?
- ¿Cómo perciben que se les enseña la materia de historia?
- ¿Creen que los nacionalismos tienen sentido en un mundo global?

En el caso de los profesores, las reflexiones previas a la elaboración de los cuestionarios fueron las siguientes:

- ¿Sienten los profesores que la enseñanza de la historia puede ser objetiva?

- Según su percepción, ¿la enseñanza de la historia es un vehículo a la hora de crear identidades?
- Según su criterio, ¿es pertinente que en los libros de texto de historia aparezcan señas de identidad nacional?
- ¿Es necesaria la creación de identidades nacionales en un mundo global?

Al ser un listado de preguntas, el cuestionario puede considerarse un instrumento rígido, pero presenta algunas ventajas que superan esta inconveniente. Stoetzel y Girard (1976), describen la doble función del cuestionario en el proceso de una investigación social: “por un lado, pretende colocar a todos los entrevistados en la misma posición psicológica y, por otro lado, mediante un sistema de notaciones simples, facilita la tabulación de las respuestas y su comparabilidad”, (cit. Pérez- Llantada y López de la Llave, 2008: 445).

De acuerdo con Sierra (1991), los cuestionarios que se utilizan en este estudio corresponden a la clase denominada; cuestionario simple, donde los encuestados responden por escrito a las preguntas sin ningún tipo de intervención por parte de los investigadores. Pero también es de la clase de cuestionarios denominados de escalas sociométricas. En dichas escalas, las respuestas tienen atribuido un valor numérico, que permite medir en cierto modo el nivel que alcanza en cada caso la actitud o aspecto investigado. En el cuestionario que se pasó a los profesores de alumnos españoles y mexicanos, las preguntas 2, 9 y 10, corresponden a escala sociométrica tipo Likert. En el cuestionario que se pasó a los alumnos españoles y mexicanos solo la pregunta 2 corresponde a este tipo. La numeración de la escala iba del 1 al 6 donde 1 era nada en absoluto y 6 totalmente. A la hora de codificar los resultados se añadió el número 7 para el código; No sabe/ No contesta.

Hay que apuntar que, aunque el modelo de cuestionario pasado a los alumnos mexicanos y españoles es el mismo, a la hora de realizar preguntas como: *¿Con cuál de estos perfiles te identificas más?*, se han adaptado al contexto de cada país, es decir, hay dos enunciados distintos; *norteamericano, mexicano, michoacano*, para los estudiantes mexicanos, y, *europeo, español, aragonés*, para los estudiantes españoles. Se ha seguido el mismo criterio con el modelo de cuestionario pasado a los profesores.

Los datos que recogen ambos cuestionarios son, por un lado, datos objetivos (género, edad y nivel de estudios) y por el otro datos subjetivos. Estos últimos se refieren a opiniones y actitudes de los sujetos encuestados, así como conocimientos escolares relacionados con la independencia de las colonias españolas en Latinoamérica. En la formulación de los ítems del cuestionario se tuvieron en cuenta los siguientes puntos:

- Se dieron instrucciones claras y con un lenguaje sencillo para que se pudiera responder sin ayuda.
- Las categorías de respuesta elaboradas fueron exhaustivas y mutuamente excluyentes.
- Los códigos utilizados se plantearon de forma que fuesen uniformes para todos los ítems aquéllos relativos a preguntas con la misma estructura.
- Se realizó un formato de distintas preguntas (abiertas y cerradas).
- Se hizo el número mínimo de preguntas posibles, (19 para los alumnos y 11 para los profesores)
- Se evitaron expresiones coloquiales y tecnicismos.
- Se evitaron redacciones negativas de los ítems.
- Se evitaron enunciados como: *¿por qué?*
- Se intentó ser lo mas neutral posible a la hora de plantear la pregunta.

Los dos modelos de cuestionario que se han elaborado para este estudio, de acuerdo con el contenido, piden la opinión de los sujetos encuestados. Como señala Anguera (2003:12), los cuestionarios sobre opiniones pretenden conseguir información sobre datos subjetivos del individuo, y están constituidos por sus declaraciones sobre situaciones o informaciones. Asimismo, alguno de los ítems, hacen referencia a hechos que tratan de recabar información sobre aquellos acontecimientos de los cuales el encuestado es protagonista principal, y se refieren a su propio ámbito y características demográficas o contexto.

Antes de pasar los cuestionarios, se solicitó la cooperación de los sujetos y, tanto a los alumnos como a los profesores, se les informó por igual para que no se introdujese ningún sesgo en las contestaciones. La información que se les facilitó fue la siguiente:

- El cuestionario es anónimo, no tienen que firmarlo.

- Los resultados no van a ser publicados y sirven sólo a esta investigación.
- No hay respuestas acertadas ni erróneas.
- No es un examen.
- No hay límite de tiempo.
- Al final de dicho cuestionario hay un apartado, “observaciones” para que ustedes puedan añadir si lo desean cualquier tipo de observación que consideren oportuna referente al tipo de preguntas que se les ha hecho, a la legibilidad de la redacción de las mismas o a su contenido.
- Les agradezco de antemano su colaboración.

2.3 Procedimiento

En este subapartado se justifica la elección metodológica del estudio, así como el proceso que se ha llevado a cabo en la fase empírica del mismo.

La opción metodológica en la que se enmarca este trabajo, es la metodología selectiva. Como señalan Delgado y Prieto (1997): “La denominación de metodología selectiva se refiere a la adecuada selección de sujetos y variables, que, si bien debería darse en toda investigación científica, permite apuntar a la representatividad como la condición *sine qua non* de esta metodología” (cit. Anguera 2003:3). Esta metodología de investigación, como señala Gómez, (1990) trata de obtener información cuantitativa sobre una población, utilizando diseños donde existe una adecuada selección de las unidades de análisis y la sistematización de la recogida de información. (Pérez LLantada y López de la Llave, 2008:435) señalan la característica más distintiva de esta metodología: “se recoge la información en ausencia de manipulación o intervención del investigador, utilizando procedimientos de medida/observación consistentes y estandarizados para todos los sujetos, de forma que quede garantizada la comparabilidad de los datos”. Así lo recoge también Sarriá (2008), que apunta que la característica fundamental de este método es que en él, no hay intervención manipulativa del investigador a partir de la selección de sujetos en función de que posean entre sus características un determinado valor para poder estudiar la relación existente entre ellas.

La elección del Método Selectivo como marco en el que se encuadra este estudio viene apoyada en las definiciones de los autores anteriormente mencionados y refrendada en el hecho de que cumple todas las características que, como señala Anguera (2003:15), implica esta metodología de investigación:

- Ausencia de manipulación o intervención por parte del investigador.
- Se obtienen datos cuantitativos, que se pueden resumir en estadísticos.
- La recogida de información se produce mediante elicitación de la respuesta.
- La información se recoge únicamente sobre una muestra, o fracción representativa de una población.

Este trabajo constituye un estudio piloto que va a servir para la validación del instrumento de una posible tesis posterior donde se realizarían entrevistas más amplias y en profundidad para poder recoger mayor información de los sujetos. Se quiere comprobar si los cuestionarios son adecuados y la validez del tamaño de la muestra. Como señalan (Pérez Llantada y López de la Llave, 2008: 462), la validez interna es equivalente al concepto de calidad del cuestionario. Las amenazas a la validez interna vendrán asociadas a los posibles errores en la construcción del instrumento y, para evitarlos, es recomendable la realización de un estudio piloto.

Por otro lado, para comprobar la validez externa del instrumento se siguieron los siguientes pasos; Apoyados en los autores Moreno, Martínez y Chacón (2000), que defienden que la validez externa depende fundamentalmente de la representatividad de la muestra y que, tomar una muestra de sujetos implica intentar que los elegidos sean representativos de la población en lo que se refiere a las características que se consideran relevantes, se realizó el mismo proceso. Se tomó una muestra de sujetos que fuese representativa de la población de los institutos elegidos para la investigación, a saber, en el caso de los alumnos, que cursasen 4º de la ESO y tuviesen una franja de edad de entre 15 y 16 años, y a continuación, en el caso de los profesores, se tomó una muestra de sujetos que impartiesen la materia de historia en dicho nivel en los institutos elegidos. Así mismo, para controlar la validez interna y evitar la amenaza de un constructo interno poco preciso, el test se sometió a un juicio de expertos. Se

validó el instrumento triplemente para asegurar su fiabilidad, por lo que, además de la validación de expertos, se validó por profesores y por alumnos.

El tipo de muestreo utilizado es probabilístico, es decir, que cada elemento de la población de interés tiene una probabilidad conocida, distinta de cero, de ser seleccionado para la muestra (Pérez Llantada y López de la Llave, 2008: 438). Asimismo, es aleatorio estratificado, donde el estrato elegido es el nivel educativo, en este caso, 4º de ESO de un colegio público de Zaragoza (España) y 3º de Secundaria de un colegio público de Morelia (Méjico) y excluyente (las muestras pertenecen a un solo estrato).

Una vez realizado el instrumento y corroborada tanto su validez interna como externa, se pasaron los cuestionarios a la muestra a la que se extiende el estudio comparativo: El primer modelo a los estudiantes de un aula de 4º de ESO del instituto público “Ángel Sanz Briz” en la ciudad de Zaragoza (España), compuesta por 20 alumnos, y a los estudiantes de un aula de 3º de Secundaria compuesta por 20 alumnos de la escuela Secundaria Federal número 4 “José Guadalupe Salto” en la ciudad de Morelia (Michoacán-Méjico). Los cursos eran equivalentes y, en ambos casos, los estudiantes tenían la misma edad, entre 15 y 16 años. El segundo modelo de cuestionario se pasó a 10 profesores que imparten la materia de historia en Secundaria, cinco en el instituto público español arriba mencionado y otros cinco en el instituto mexicano arriba mencionado.

Que uno de los dos institutos elegidos para realizar el estudio comparativo estuviese en Méjico, retrasó un poco la recogida de la información. Primero se contactó con una docente que se prestó a pasar los cuestionarios en su centro, una vez contestados, se enviaron desde allí escaneados y se pasaron a papel para poder trabajar con ellos. A continuación, con las respuestas se elaboraron seis tablas Excel donde se codificaron los resultados y finalmente se elaboraron los gráficos con los datos obtenidos para poder realizar el estudio estadístico comparativo.

3.- Resultados

En este capítulo se presentan los datos estadísticos a través de unas tablas Excel que se han elaborado codificando los cuestionarios semiestructurados que se pasaron a los alumnos y a los profesores. Las cuatro páginas siguientes corresponden a la codificación de los alumnos de ambos institutos. A partir de la información recogida en las tablas, se ha recopilado y se han realizado los gráficos que aparecen a continuación. Se ha hecho lo mismo con los datos de los profesores.

Influencia de la enseñanza de la historia en la creación de identidades

CODIFICACIÓN RESULTADOS ANÁLISIS									
	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8	C9
GENERO	MASCULINO	FEMENINO							
P1	EUROPEO	ESPAÑOL	ARAGONES	OTRA CCAA	NO EUROPEO	NS/NC			
P2	NADA EN ABSOLUTO					TOTALMENTE	NS/ NC		
P3	*	CORRECTO	INCORRECTO	NS/NC					
P4	*	CORRECTO	INCORRECTO	NS/NC					
P5	*	CORRECTO	INCORRECTO	NS/NC					
P6a	SI	NO	NS/NC						
P 6b	CORRECTO	INCORRECTO	NS/NC						
P7 a	QUE NO TIENE LETRA	NO	NS/NC						
P 7b	CORRECTO	INCORRECTO	NS/NC						
P8	HASTA 7 AÑOS	DE 8 A 12 AÑOS	DE 12 A 16 AÑOS	NS/NC					
P9	CORRECTO	INCORRECTO	INCOMPLETA(MENOS DE CINCO)	NS/NC					
P10	COSTITUCION DE 1812	II GURRA MUNDIAL	GUERRA CIVIL	LA CAIDA DE FRANCO	FRANQUISMO	EXPULSION DE LOS MUSULMANES DE LA PENINSULA	NS/ NC		
P11	FRANCO	INCORRECTO	NS/NC						
P12	MUY POCO (1 HORA)	POCO(DE 1 A 2 SEMANAS)	SUFICIENTE(2 SEMANAS A 3)	BASTANTE (DE 3 SEMANAS A 4)	MUCHO (MAS DE UN MES)	NS/NC			
P13	SI	NO	INCOMPLETO	NS/NC					
P14	BANDERA	HIMNO	CONSTITUCIÓN	HIMNO, ESCUDO Y BANDERA					
P15 a	SI	NO	NO TODOS	NS/NC					
P15 b	CORRECTO	INCORRECTO	NS/NC						
P16	569	1492	1707/16	1978	NS/NC				
P16sub	1º	2º	3º	4º					
P17	CORRECTO	INCORRECTO	NS/NC						
P18a	I GUERRA MUNDIAL	II GUERRA MUNDIAL	GUERRA CIVIL	EL TERROR	DESCUBRIMIENTO DE AMERICA	CONSTITUCIÓN 1812	REVOLUCION INDUSTRIAL	NS/NC	
P18 b	GUERRA DE MARRUECOS	UNIFICACIÓN EEUU	REVOLUCIÓN FRANCESA	PERIODO 1408-1800	SIGLO DE LAS LUCES	DECRETOS DE NUEVA PLANTA	INCORECTO	NS/NC	
P 18 C	CORRECTO	INCORRECTO	NS/NC						
P19 a	SI	NO	NS/NC						
P19 b	CORRECTO	INCORRECTO	NS/NC						

ANÁLISIS CUESTIONARIO SEMIESTRUCTURADO PARA ESTUDIANTES ESPAÑOLES DE 4º DE E.S.O.

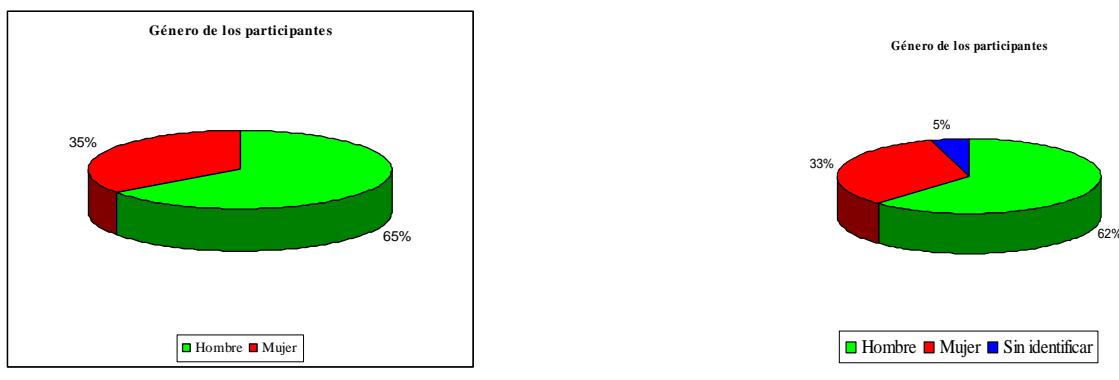
ALUMNOS	GÉNERO	P 1	P 2	P 3	P 4	P 5	P 6a	P 6b	P 7a	P 7 b	P 8	P 9	P 10	P 11	P 12	P1 3	P 14	P 15a	P 15 b	P 16	P 17	P 18 a	P 18b	P 18 c	P 19a	P 19b	
A 1		1	1	5			1	3	1	2	1	1	7	3	3	1	3	2	3	1-4-2-3	3	1	7	3	2	3	
A 2		2	2	6	4	4	4	1	3	1	3	1	2	7	1	1	4	4	3	2-1-4-3	2	2	7	3	3	3	
A 3		1	4	1	3	2	3	1	1	1	1	4	1	2	5	2	4	1	3	4-2-1-3	2	6	6	3	1	3	
A 4		2	1	7		2	4	1	1	1	3	1	4	7	3	1	4	3	3	3-4-2-1	2	8	8	3	3	3	
A 5		2	2	5	4	4	4	1	1	1	1	4	2	1	5	2	4	4	3	1-2-4-3	3	2	8	2	3	3	
A 6		2	2	6	4	4	4	1	1	1	3	1	2	7	1	1	4	4	3	1-2-4-3	2	3	7	3	3	3	
A 7		1	2	4	4	2	4	1	3	1	2	2	4	7	3	2	4	4	1	2	4-2-3-1	3	7	8	3	3	3
A 8		1	2	4	3	2	2	1	1	1	3	1	1	2	1	4	1	3	1	2-4-1-3	1	2	8	3	1	2	
A 9		2	1	5	3	3	3	1	1	1	1	4	3	3	3	5	4	1	3	1	4-2-3-1	1	1	5	1	3	3
A 10		2	1	1	3	1	1	3	3	1	1	1	3	4	3	3	4	4	4	3	5	3	1	8	3	3	3
A 11		1	2	6	4	4	4	3	3	1	1	4	4	7	3	6	2	3	4	3	2-1-3-4	2	2	8	3	3	3
A 12		1	2	6	4	4	4	3	3	1	1	3	4	7	3	4	3	4	4	3	3-4-1-2	3	8	8	3	3	3
A 13		1	2	6	3	2	4	1	1	1	1	4	4	3	1	2	2	1	3	1	2-4-3-1	3	3	8	3	3	3
A 14		1	2	6	3	2	4	1	1	1	1	4	7	1	5	2	2	4	3	2-1-3-4	3	3	8	3	3	3	
A 15		1	1	1	3	2	2	3	3	1	1	1	3	7	3	3	3	4	3	3	5	3	1	4	1	3	3
A 16		1	3	5	2	2	4	1	3	1	1	1	4	5	1	4	1	4	2	1	3-2-4-1	2	5	3	3	3	3
A 17		1	1	3	2	2	2	1	1	2	3	4	3	2	1	2	2	3	2	1	4-1-3-2	1	1	2	1	2	1
A 18		2	3	3	4	4	4	1	1	1	1	4	2	1	5	2	4	4	3	1-2-4-3	3	2	8	1	3	3	
A 19		1	2	6	3	3	2	3	3	1	1	1	3	6	1	2	3	4	4	3	2-4-1-3	1	3	1	3	3	3
A 20		1	1	3	3	4	4	3	3	1	1	1	4	7	1	2	3	4	2	1	4-2-1-3	2	8	8	3	3	3

Fuente: Elaboración propia.

CODIFICACIÓN RESULTADOS ANÁLISIS ALUMNOS MEXICANOS								
	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8
GÉNERO	MASCULINO	FEMENINO	SIN DEFINIR					
P1	NORTEAMERICANO	MEXICANO	MICHOACANO	NS/NC				
P2	NADA EN ABSOLUTO	POCO	NORMAL	BASTANTE	MUCHO	TOTALMENTE	NS/ NC	
P3	*	CORRECTO	INCORRECTO	NS/NC				
P4	*	CORRECTO	INCORRECTO	NS/NC				
P5	*	CORRECTO	INCORRECTO	NS/NC				
P6a	SI	NO	NS/NC					
P7	SI	NO	NS/NC					
P8	TODO	ALGO	NADA	NS/NC				
P9	CORRECTO	INCORRECTO	INCOMPLETA (MENOS DE CINCO)	NS/NC				
P10	GUERRA DE INDEPENDENCIA	REVOLUCIÓN MEXICANA	NS/NC					
P11	MIGUEL HIDALGO	JOSÉ MARÍA MORELOS	ALDAMA	FRANCISCO MADERO	BENITO JUAREZ	VICENTE GUERRERO	HÉROES	ZAPATA
P12	MUY POCO (1 HORA)	POCO (DE 1 A 2 SEMANAS)	BASTANTE (DE 3 SEMANAS A 4)	MUCHO (MÁS DE DOS MESES)	TODO EL CURSO	NS/ NC		
P13	SI	NO	INCOMPLETO	INCORRECTO	NS/NC			
P14	BANDERA	HIMNO	CONSTITUCIÓN	HIMNO, ESCUDO Y BANDERA				
P15 a	SI	NO	NO TODOS	NS/NC				
P15 b	CORRECTO	INCORRECTO	NS/NC					
P16	1492	1810	1910	1917				
P16 sub	1º	2º	3º	4º	NS/NC			
P17	CORRECTO	INCORRECTO	NS/NC					
P18a	GUERRA DE LA INDEPENDENCIA	LA REVOLUCIÓN	SANTANA VENDE LA MITAD DEL PAÍS	LAS GUERRAS MUNDIALES	BATALLA DE PUEBLA	MAXIMILIANO DE HAMBURGO	NS/ NC	
P18 b	LLEGADA DE LOS ESPAÑOLES	LA GUERRA DE LOS PASTELES	PORFIRIATO	LAS ELECCIONES DE PRESIDENTE	REVOLUCIÓN INDUSTRIAL	PROMULGACIÓN DE LA CONSTITUCIÓN	GUERRA INDEPENDENCIA	NS/ NC
P 18 C	CORRECTO	INCORRECTO	NS/NC					
P19 a	SI	NO	NS/NC					
P19 b	CORRECTO	INCORRECTO	NS/NC					

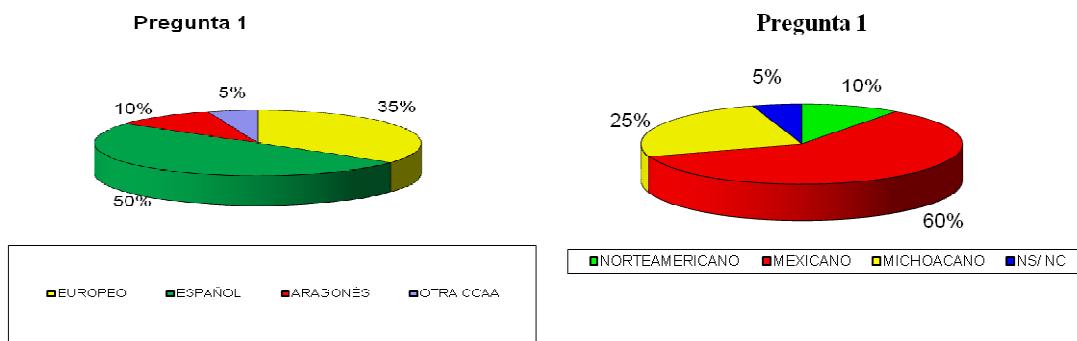
ANÁLISIS CUESTIONARIO SEMIESTRUCTURADO PARA ESTUDIANTES MEXICANOS DE TERCERO DE SECUNDARIA

	GÉNERO	P 1	P 2	P 3	P 4	P 5	P 6	P 7	P 8	P 9	P 10	P 11	P 12	P1 3	P 14	P15 a	P15 b	P16 a	P16 b	P16 c	P16 d	P16 e	P 17	P18 a	P18 b	P18 c	P19 a	P19 b
A 1		1	2	5				1	1	1	4	1	1	3	4	4	3	3	2	4	1		3	1	1	3	3	
A 2		1	2	6				1	1	1	3	1	1	5	5	4	1	3	1	2	4	3		3	1	2	3	
A 3		1	2	6				1	1	1	2	1	2	5	1	4	1	2	1	2	3	4		2	2	3	2	3
A 4		2	3	6				1	1	1	3	1	1	3	2	4	1	3	1	2	3	4		3	2	8	3	3
A 5		1	1	3				2	1	1	2	2	3	5	1	4	1	3				5	3	3	4	3	3	
A 6		2	2	4				1	1	1	3	1	1	3	1	4	2	3	1	3	4	2		3	1	8	3	1
A 7		1	3	5				1	1	2	4	1	1	6	1	4	1	2	1	2	4	3		2	2	8	3	1
A 8		2	3	5				1	1	1	4	2	4	2	1	4	1	2	1	2	3	4		2	2	8	3	2
A 9		1	3	4				1	1	1	3	1	2	2	1	4	2	2	1	2	3	4		2	2	8	3	1
A 10		1	4	4				1	1	1	3	1	5	4	2	4	2	2	1	2	4	3		2	7	8	3	3
A 11		3	2	6				1	1	1	3	1	1	3	2	2	2	3	1	3	4	2		2	7	8	3	3
A 12		1	1	3				2	3	4	4	2	1	6	1	4	1	1	1	3	2	4		2	4	5	3	1
A 13		1	2	6				1	1	2	4	1	1	6	2	4	1	2				5	3	2	8	2	1	
A 14		1	2	6				1	1	1	3	1	8	6	1	4	1	2	2	3	4	1		2	5	1	3	1
A 15		2	2	5				1	1	1	3	1	1	5	1	1	1	1	1	2	4	3		2	1	6	3	2
A 16		2	3	5				1	1	1	2	1	1	1	2	4	1	3	3	2	4	1		1	1	8	3	1
A 17		1	2	3				1	1	2	3	2	5	6	1	1	1	1	3	4	2	1		2	2	8	3	2
A 18		1	2	6				3	1	1	4	1	1	1	1	4	1	2	3	4	2	1		2	1	1	3	2
A 19		2	2	6				1	1	1	3	2	1	5	1	4	1	2	1	2	3	4		1	6	7	3	2
A 20		1	2	4				3	1	1	4	1	7	6	2	1	4	3				5	3	7	8	3	3	



Alumnos españoles

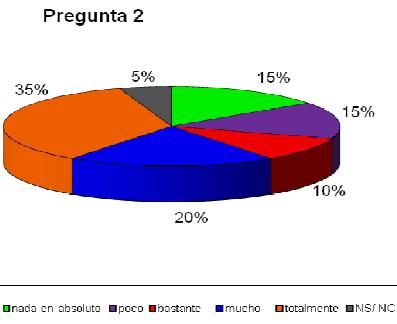
Alumnos mexicanos



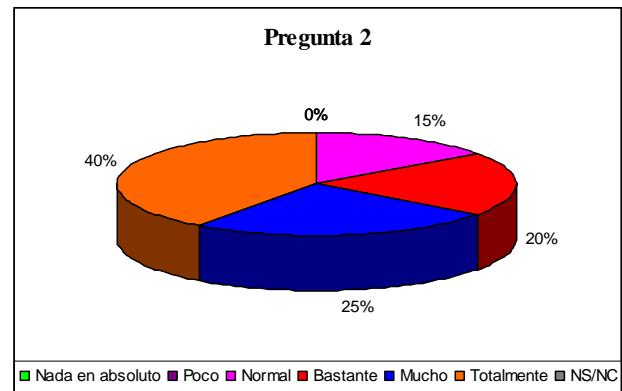
Alumnos españoles

Alumnos mexicanos

1.- *¿Con cuál de estos perfiles te identificas más?*, Las respuestas de los alumnos españoles son más diversas, la mitad de los alumnos dice sentirse español, y llama la atención que el 35% se sienta europeo por encima de las otras opciones. El 60% de los alumnos mexicanos dice sentirse mexicano por encima de las otras opciones, y solo un 10% se sienten norteamericanos. Según los datos, el sentimiento de arraigo nacional es más evidente en los alumnos mexicanos.

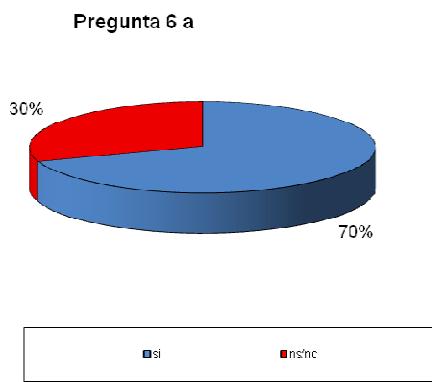


Alumnos españoles

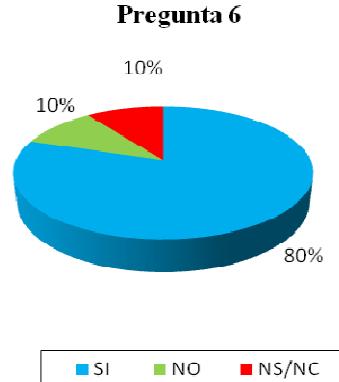


Alumnos mexicanos

2.-*¿En qué medida te sientes mexicano/español? Marca el número que mejor te identifica, teniendo en cuenta que 1 es nada en absoluto y 6 totalmente.* El 30% de los alumnos españoles no se siente nada en absoluto o poco español, sin embargo, ninguno de los alumnos mexicanos eligió cualquiera de esas dos opciones. Como en el ítem anterior, los alumnos mexicanos se sienten más identificados con su nación.



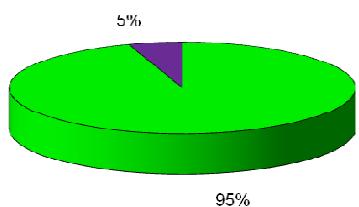
Alumnos españoles



Alumnos mexicanos

6.- *¿Crees que tu profesor hace suficiente referencia histórica a la guerra de Independencia de las colonias españolas en América?* Las gráficas muestran que, en ambos casos, los alumnos mayoritariamente creen que se hace suficiente referencia a la Independencia.

Pregunta 7 a



Alumnos españoles

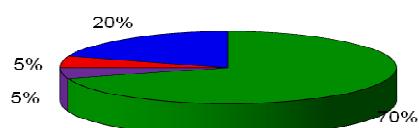
Pregunta 7



Alumnos mexicanos

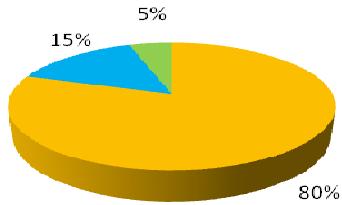
7.-*¿Conoces el himno de tu país?* El 95% de los alumnos mexicanos conoce el himno de su país, como se ha expuesto en el subapartado de las efemérides en México, lo cantan cada lunes en el colegio. Los alumnos españoles, lo han aprendido viendo las competiciones deportivas internacionales en las que España participa.

Pregunta 8



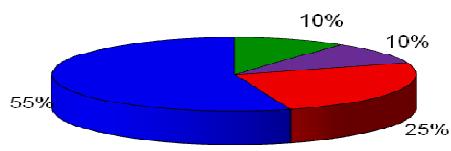
Alumnos españoles

Pregunta 8

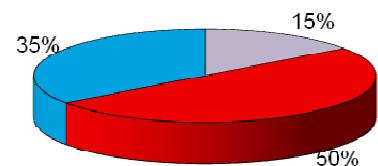


Alumnos mexicanos

8.- *¿Cuándo lo aprendiste? Escribe lo que recuerdes.* El 95% de los alumnos mexicanos se saben todo el himno o parte de él. El 20% de los alumnos españoles responden ns/nc.

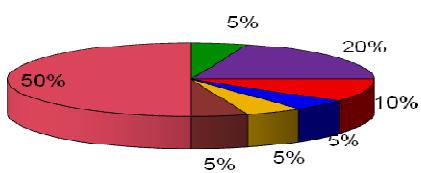
Pregunta 9

Alumnos españoles

Pregunta 9

Alumnos mexicanos

9.- *Nombra qué países formaban parte del imperio español hasta finales del siglo XVIII.*
 Ningún alumno mexicano ha contestado correctamente, el 35% de los alumnos no sabían la respuesta y la mitad nombraban menos de cinco países. El 55% de los alumnos españoles no ha contestado, y solo una cuarta parte ha contestado de manera incompleta. Todos los alumnos encuestados han fallado este ítem, lo que pone de relieve los escasos conocimientos que tienen de esta parte de la historia compartida.

Pregunta 10

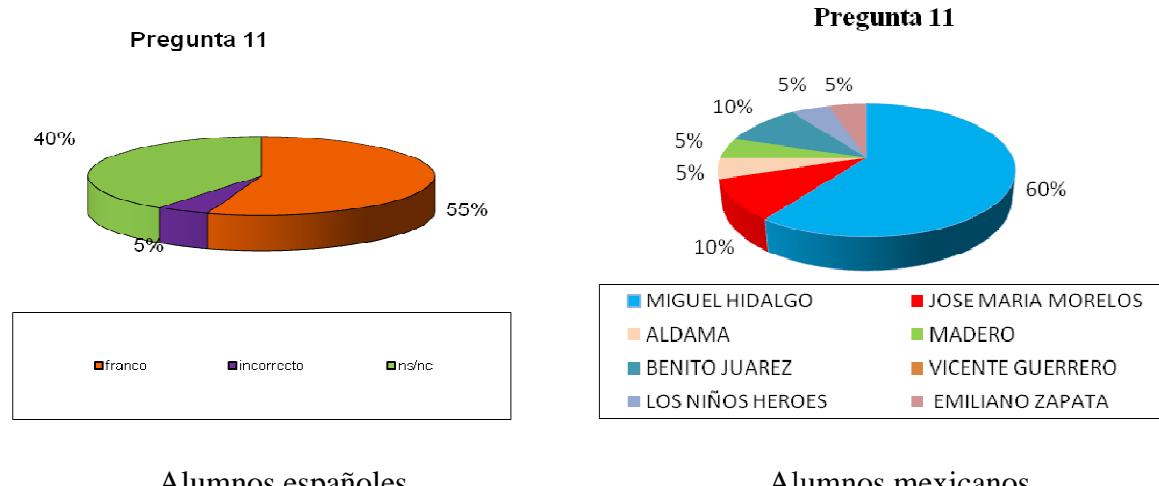
Alumnos españoles

Pregunta 10

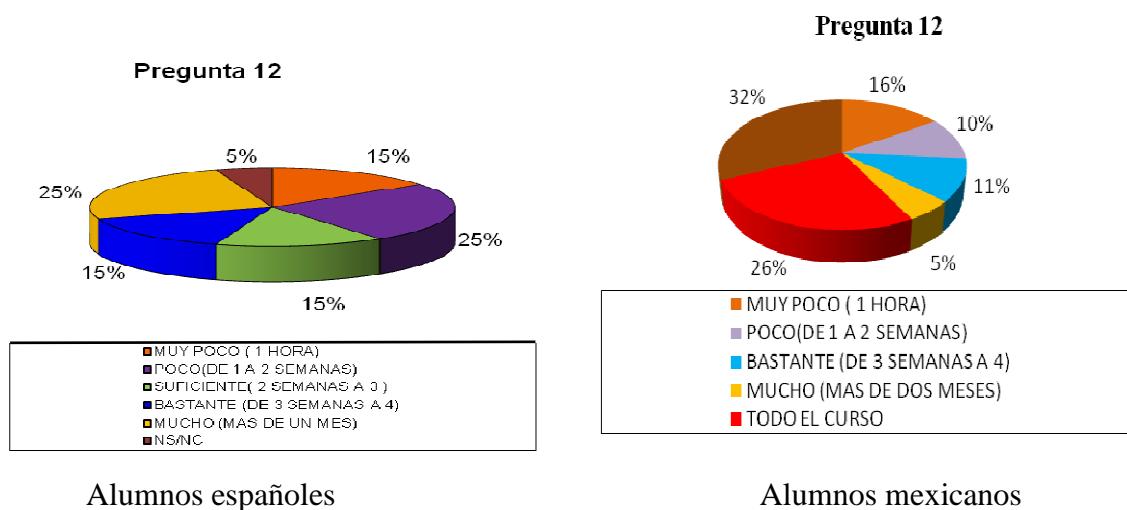
Alumnos mexicanos

10.-*¿Qué hecho histórico crees que da pie a la España/Méjico actual?* La mitad de los alumnos españoles no sabe qué contestar. Y solo un 5% piensa que es la primera Carta Magna que tuvo el país. El 20% piensa que es la II Guerra Mundial, dato curioso, porque España ni

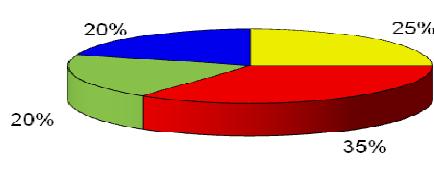
siquiera participó en ella, sin embargo, ninguno de los alumnos mexicanos la nombra. Puede ser debido a la carga curricular que tiene este suceso en cada uno de los países. Los alumnos mexicanos solo encuentran dos respuestas posibles, la Guerra de la Independencia, y la Revolución.



11.- *Cita algún personaje que consideres padre de la patria que haya contribuido en la construcción del sentimiento nacional.* El 40% de los estudiantes españoles no contestó ninguno y el 55% contestó Franco. Que casi la mitad no sepa qué contestar y que el 55% nombran a un dictador, nos da idea de las pocas referencias a héroes nacionales que tienen los alumnos españoles frente al 85% de los alumnos mexicanos que contestaron héroes de la independencia.

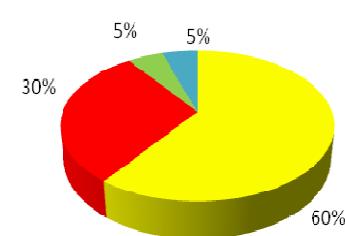


12.- *¿Cuánto tiempo has dedicado en este curso a estudiar la Historia de España del siglo XVIII y XIX referente a las colonias de ultramar?* El 40% de los alumnos españoles cree que ha estudiado este tema poco o muy poco, frente a un 26% de los alumnos mexicanos que dice que lo ha estudiado durante todo el curso.

Pregunta 13**Pregunta 13**

■ SI ■ NO ■ INCOMPLETO ■ NS/NC

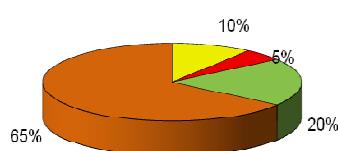
Alumnos españoles



■ SI ■ NO ■ INCOMPLETO ■ INCORRECTO ■ NS/NC

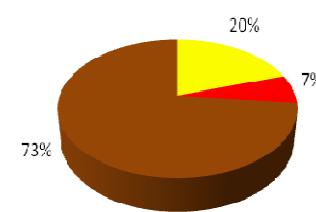
Alumnos mexicanos

13.- *¿Conoces el significado de la bandera y el escudo de tu país?* Solo una cuarta parte de los alumnos españoles conocen el significado de la bandera frente al 60% de los alumnos mexicanos. En la gráfica de los alumnos mexicanos, se vuelve a apreciar la importancia que se le da al aprendizaje de los símbolos patrios.

Pregunta 14**Pregunta 14**

■ BANDERA ■ HIMNO
■ CONSTITUCIÓN ■ HIMNO, ESCUDO Y BANDERA

Alumnos españoles



■ BANDERA ■ HIMNO ■ CONSTITUCIÓN ■ HIMNO, ESCUDO Y BANDERA

Alumnos mexicanos

14.- *¿Qué símbolo te parece que define más a una nación?*

Su bandera.

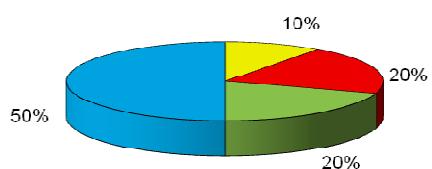
Su himno.

Su Constitución.

Su himno, su escudo y su bandera.

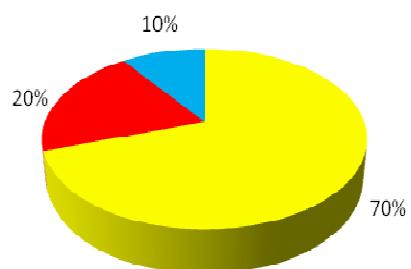
El 20% de los alumnos españoles contestó la Constitución , y ninguno de los alumnos mexicanos eligió esa opción.Es de resaltar, que en ninguno de los ítems donde aparece la Constitución como opción de respuesta, los alumnos mexicanos la eligen por delante de las demás.

Pregunta 15 a



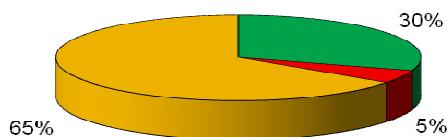
Alumnos españoles

Pregunta 15 a



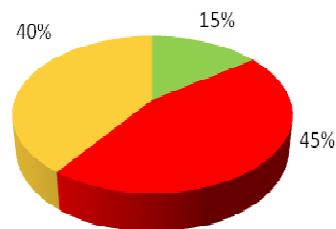
Alumnos mexicanos

15.-*¿Crees que los mexicanos en algún momento de la Historia han sido españoles?* Llama la atención que el 70% de los alumnos mexicanos haya contestado sí frente al 10% de alumnos españoles. Muchos apelan a las raíces, a padres o abuelos españoles. La mitad de los alumnos españoles no saben qué contestar. Es significativo que no se sepa este contenido básico, es una grave carencia que solo el 10% haya dado la respuesta correcta.

Pregunta 15 b

■ CORRECTO ■ INCORRECTO ■ NS/NC

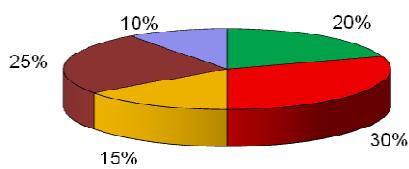
Alumnos españoles

Pregunta 15 b

■ CORRECTO ■ INCORRECTO ■ NS/NC

Alumnos mexicanos

15 b.- Razona tu respuesta. El 65% de los alumnos españoles no sabe qué contestar, frente al 40% de los mexicanos. Viendo los datos de la gráfica anterior es evidente que en este ítem, no van a saber contestar.

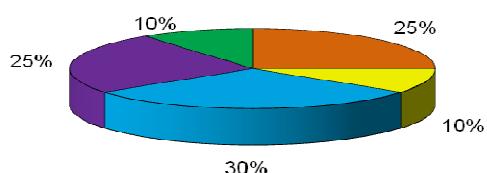
Pregunta 16 a

■ 569 ■ 1492 ■ 1707/16 ■ 1978 ■ ns/nr

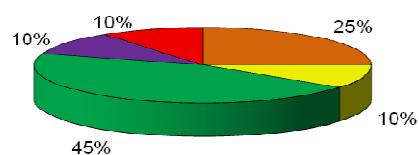
Pregunta 16 b

■ 569 ■ 1492 ■ 1707/16 ■ 1970 ■ ns/nr

Pregunta 16 c



Pregunta 16 d

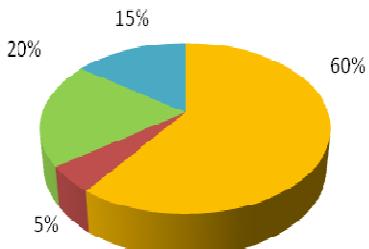


Alumnos españoles

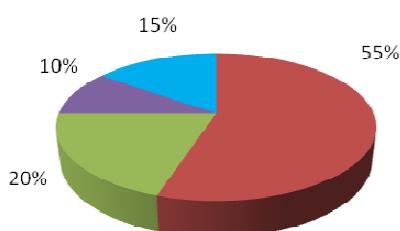
16.- Prioriza según tu criterio, las fechas siguientes en orden de importancia para la construcción de tu país.

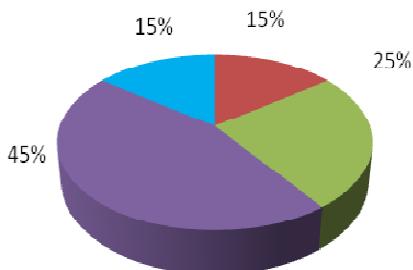
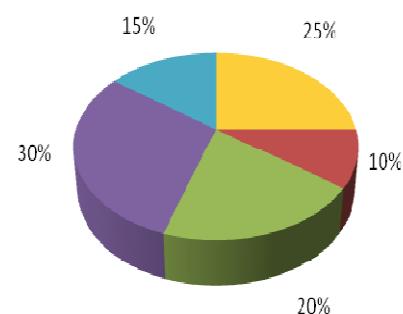
- 596 Unificación visigoda de la Península.
- 1492 Unificación territorial de los Reyes Católicos y llegada a América.
- 1707/16 Derechos de Nueva Planta.
- 1978 Promulgación de la Constitución vigente.

Pregunta 16 a



Pregunta 16 b

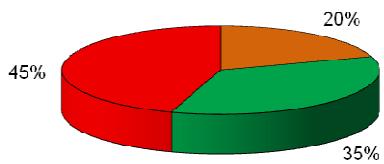
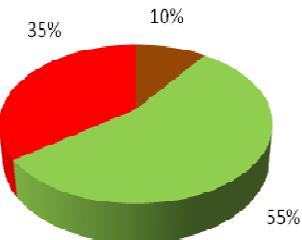


Pregunta 16 c**Pregunta 16 d**

Alumnos mexicanos

16 b.- Prioriza según tu criterio, las fechas siguientes en orden de importancia para la construcción de tu país.

- 1492 *Llegada de los españoles a América.*
- 1810 *Independencia de México de la metrópoli.*
- 1910 *Revolución.*
- 1917 *Promulgación de la constitución vigente.*

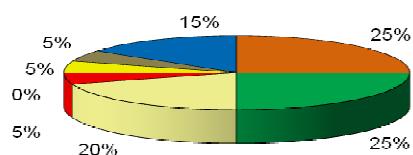
Pregunta 17**Pregunta 17**

Alumnos españoles

Alumnos mexicanos

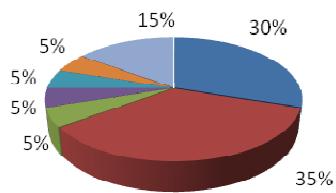
17.- Razona brevemente por qué has elegido ese orden. El 55% de los alumnos mexicanos contesta de manera incorrecta diciendo “porque así pasó”, refiriéndose a la cronología de los datos. Es decir, que no lo han sabido contestar a la pregunta que era colocar las fechas según el criterio de importancia bajo su punto de vista.

Pregunta 18 a



Alumnos españoles

Pregunta 18 a

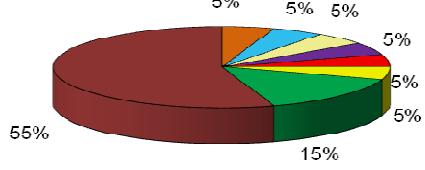


Alumnos mexicanos

18 a.- *¿Qué hecho histórico que has aprendido durante el curso te parece más interesante?*

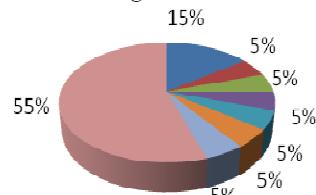
La mitad de los alumnos españoles considera que las guerras mundiales han sido lo más interesante, frente a solo un 5% de los alumnos mexicanos. Los alumnos mexicanos le dan más importancia a los hechos ocurridos dentro de sus fronteras.

Pregunta 18 b



Alumnos españoles

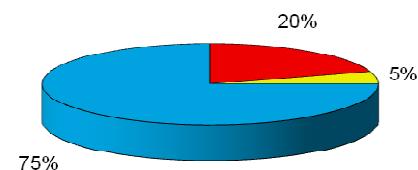
Pregunta 18 b



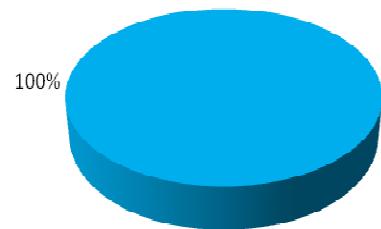
Alumnos mexicanos

18 b.- *¿Qué hecho histórico que has aprendido durante el curso te parece menos importante?* La mitad de los alumnos tanto españoles como mexicanos no sabe qué contestar. Un dato llamativo es que el 15% de los alumnos mexicanos considera que la llegada de los

españoles es lo menos importante que han aprendido, sin embargo le dan una importancia capital a la independencia de la metrópoli.

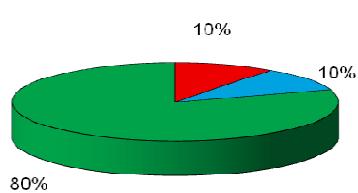
Pregunta 18 c

Alumnos españoles

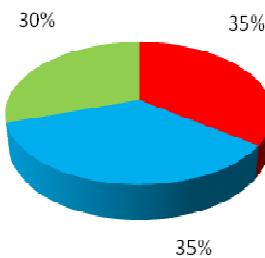
Pregunta 18 c

Alumnos mexicanos

18 c .- *Razona tu respuesta.* El 75% de los alumnos españoles y la totalidad de los alumnos mexicanos no saben razonar el por qué de su respuesta. A tenor de las respuestas, parece que, en general, los alumnos necesitan menos un aprendizaje discursivo y más un aprendizaje reflexivo.

Pregunta 19 a

Alumnos españoles

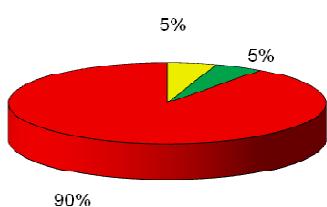
Pregunta 19 a

Alumnos mexicanos

19 a.-*¿Crees que los nacionalismos tienen sentido en un mundo global?* El 80% de los alumnos españoles no contestó, frente a un 30% de los alumnos mexicanos que no

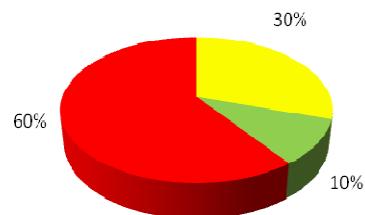
contestaron y un 35% que señaló que sí tenían sentido los nacionalismos. De nuevo, el sentimiento nacional es más patente entre los alumnos mexicanos.

Pregunta 19 b



Alumnos españoles

Pregunta 19 b



Alumnos mexicanos

19 b . - *Razona tu respuesta.* El 90% de los alumnos españoles no supo razonar la respuesta. Es de resaltar que cuando se pide el razonamiento de una respuesta las contestaciones sean tan bajas. A la luz de estos datos, se podría reflexionar si lo que se está enseñando es a memorizar y no a reflexionar.

Las siguientes tablas corresponden a los datos obtenidos en los cuestionarios de los profesores españoles y mexicanos.

CODIFICACIÓN RESULTADOS ANALÍSIS PROFESORES ESPAÑOLES DE 4º DE E.S.O.

	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7
GÉNERO	MASCULINO	FEMENINO	SIN IDENTIFICAR				
P1	EUROPEO	ESPAÑOL	ARAGONÉS				
P2	NADA EN ABSOLUTO	POCO	NORMAL	BASTANTE	MUCHO	TOTALMENTE	NS/ NC
P3	*	CORRECTO	INCORRECTO	NS/NC			
P4	*	CORRECTO	INCORRECTO	NS/NC			
P5	*	CORRECTO	INCORRECTO	NS/NC			
P6	SI	NO	NS/NC				
P7	SI	NO	NS/NC				
P8	SI	NO	NS/NC				
P9	NADA EN ABSOLUTO	POCO	NORMAL	BASTANTE	MUCHO	TOTALMENTE	NS/ NC
P10	NADA EN ABSOLUTO	POCO	NORMAL	BASTANTE	MUCHO	TOTALMENTE	NS/ NC
P11	SI	NO	NS/NC				

**ANALISIS CUESTIONARIO SEMIESTRUCTURADO
PROFESORES ESPAÑOLES DE 4º DE E.S.O.**

	GÉNERO	P 1	P 2	P 3	P 4	P 5	P6	P 7	P 8	P 9	P 10	P 11
D1		2	2	4			2	1	2	5	4	2
D2		2	2	5			2	1	2	5	3	1
D3		2	2	4			2	2	2	6	5	3
D4		1	1	3			2	2	2	6	6	2
D5		3	3	6			2	2	1	5	4	1

Fuente: Elaboración propia

CODIFICACION DE RESULTADOS DEL ANALISIS A PROFESORES MEXICANOS DE 3º DE SECUNDARIA

	C 1	C2	C3	C4	C5	C6	C7
GÉNERO	MASCULINO	FEMENINO	SIN IDENTIFICAR				
P1	NORTEAMERICANO	MEXICANO	MICHOACANO				
P2	NADA EN ABSOLUTO	POCO	NORMAL	BASTANTE	MUCHO	TOTALMENTE	NS/ NC
P3	*	CORRECTO	INCORRECTO	NS/NC			
P4	*	CORRECTO	INCORRECTO	NS/NC			
P5	*	CORRECTO	INCORRECTO	NS/NC			
P6	SI	NO	NS/NC				
P7	SI	NO	NS/NC				
P8	SI	NO	NS/NC				
P9	NADA EN ABSOLUTO	POCO	NORMAL	BASTANTE	MUCHO	TOTALMENTE	NS/ NC
P10	NADA EN ABSOLUTO	POCO	NORMAL	BASTANTE	MUCHO	TOTALMENTE	NS/ NC
P11	SI	NO	NS/NC				

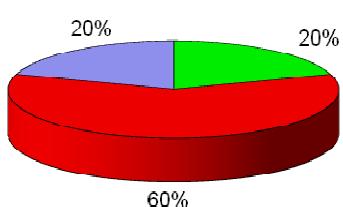
**ANÁLISIS CUESTIONARIO SEMIESTRUCTURADO
PARA PROFESORES MEXICANOS DE TERCERO DE SECUNDARIA**

	GÉNERO	P 1	P 2	P 3	P 4	P 5	P6	P 7	P 8	P 9	P 10	P 11
D1		2	2	5			1	2	2	3	3	1
D2		3	2	6			1	1	1	5	6	1
D3		1	2	6			3	2	1	5	2	2
D4		2	2	6			2	2	2	6	6	1
D5		2	1	3			1	2	1	5	5	2

Fuente: Elaboración propia.

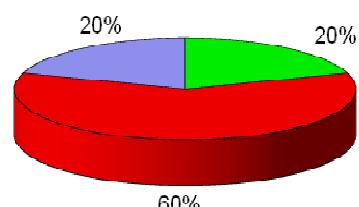
A continuación, se presentan los gráficos que corresponden a los cuestionarios de profesores españoles y mexicanos:

Género de los participantes



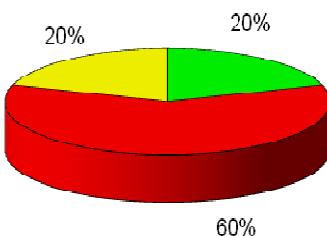
Profesores españoles

Género de los participantes



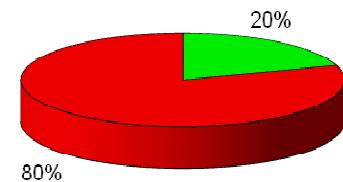
Profesores mexicanos

Pregunta 1



Profesores españoles

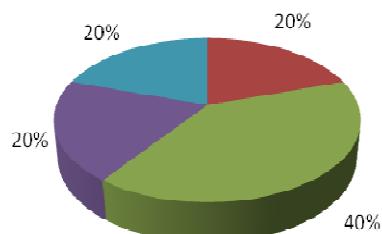
Pregunta 1



Profesores mexicanos

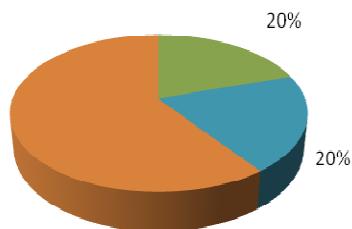
1.- *¿Con cuál de estos perfiles te identificas más?* El sentimiento regionalista aparece en los profesores españoles, no así en los mexicanos. No se puede evitar pensar en cómo sería esta gráfica si los cuestionarios se hubiesen pasado a profesores de otras comunidades autónomas españolas con más carga identitaria.

Pregunta 2



Profesores españoles

Pregunta 2



Profesores mexicanos

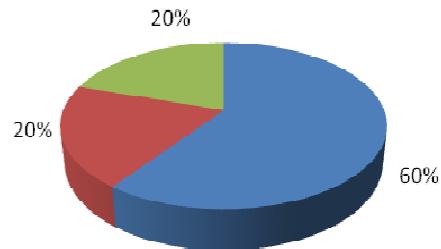
2.- *¿En qué medida te sientes español / mexicano? Marca el número que mejor te identifica, teniendo en cuenta que 1 es nada en absoluto y 6 totalmente. Es de resaltar que el 60% de los profesores mexicanos se sienten totalmente mexicanos, ningún profesor español ha elegido esa opción. El sentimiento de pertenencia a la nación está más claramente definido en los profesores mexicanos.*

Pregunta 6



Profesores españoles

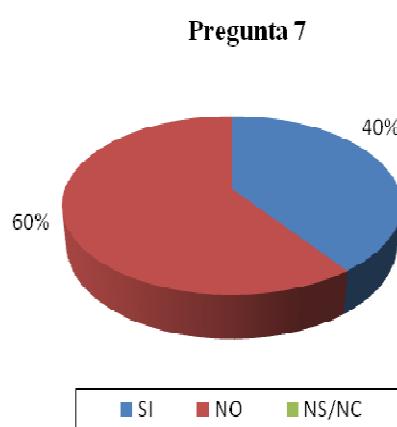
Pregunta 6



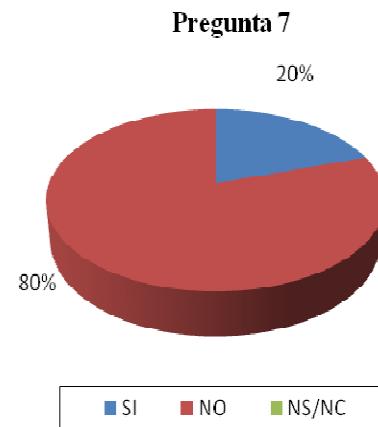
Profesores mexicanos

6.- *¿Crees que en los libros de texto que usas como guía hay suficientes señas de identidad referentes al sentimiento patriótico? La totalidad de los profesores españoles creen que no hay suficientes señas de identidad en los libros de texto, frente a un 60% de los profesores*

mexicanos que sí lo creen. De hecho, en todos los libros de texto de historia de Primaria, se explican los símbolos de la nación (Anexo VIII).

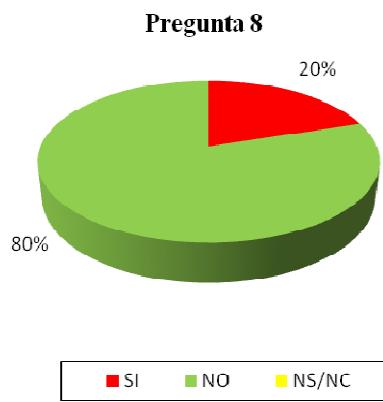


Profesores españoles

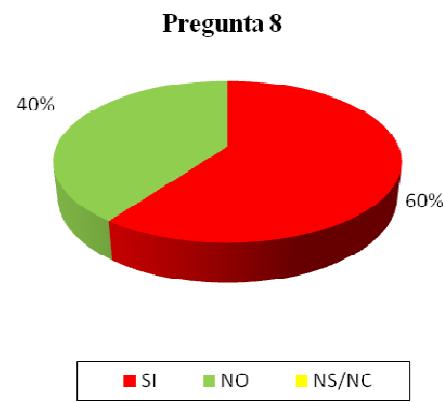


Profesores mexicanos

7 .- *¿Crees que se enseña Historia de una manera objetiva?* En ambos casos la respuesta mayoritaria es no. En el caso de los profesores españoles el 60% y en más de tres cuartas partes en el caso de los profesores mexicanos. Esta claro que la subjetividad juega un papel importante en la enseñanza de esta materia.



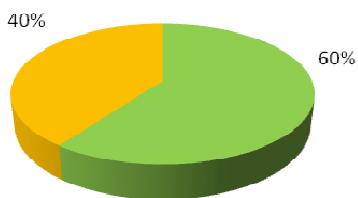
Profesores españoles



Profesores mexicanos

8.- *¿Crees que se hace suficiente referencia histórica a la guerra de Independencia de las colonias españolas en América en los libros de texto?* El 80% de los profesores españoles creen que no se hace suficiente referencia histórica, la razón más argumentada es “la falta de tiempo”. El 60% de los profesores mexicanos que cree que sí.

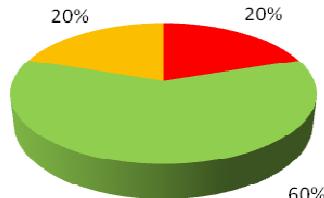
Pregunta 9



NADA EN ABSOLUTO	POCO
NORMAL	BASTANTE
MUCHO	TOTALMENTE
NS/ NC	

Profesores españoles

Pregunta 9

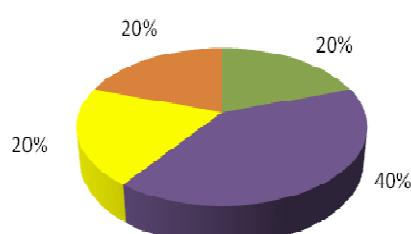


NADA EN ABSOLUTO	POCO
NORMAL	BASTANTE
MUCHO	TOTALMENTE
NS/ NC	

Profesores mexicanos

9.- *En una escala del 1 al 6, ¿Cuánto crees influye el profesor en la enseñanza de la Historia? Teniendo en cuenta que 1 es nada en absoluto y 6 totalmente.* La totalidad de los profesores españoles cree que influye mucho o totalmente así como el 80% de los profesores mexicanos.

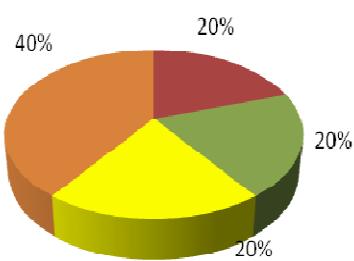
Pregunta 10



NADA EN ABSOLUTO	POCO
NORMAL	BASTANTE
MUCHO	TOTALMENTE
NS/ NC	

Profesores españoles

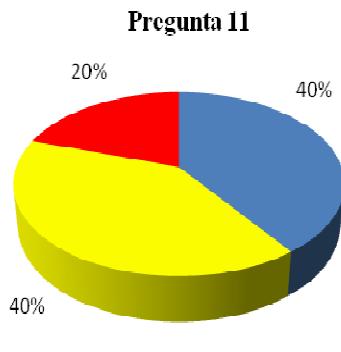
Pregunta 10



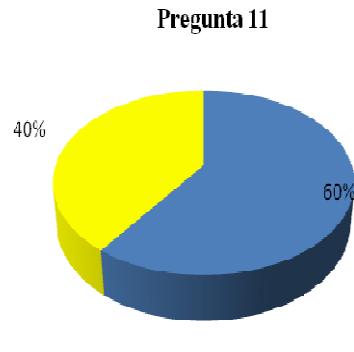
NADA EN ABSOLUTO	POCO
NORMAL	BASTANTE
MUCHO	TOTALMENTE
NS/ NC	

Profesores mexicanos

10.- *En una escala del 1 al 6, ¿Cuánto crees que influye el profesor en la creación de identidades de sus alumnos? Teniendo en cuenta que 1 es nada en absoluto y 6 totalmente.* Todos los profesores españoles creen que el profesor influye en la creación de identidades de sus alumnos, el 40% cree que bastante y el 20% cree que totalmente. También todos los profesores mexicanos creen que en mayor o menor medida los profesores influyen en la creación de identidad de sus alumnos, el 40% creen que la influencia es total.



Profesores españoles



Profesores mexicanos

11.- *¿Crees que los nacionalismos tienen sentido en un mundo global?* El 60% de los profesores mexicanos cree que sí frente al 40% de los profesores españoles. Se vuelve a advertir que el sentimiento de identidad nacional es más fuerte en los profesores mexicanos.

Recientemente, en noviembre del pasado año, ha tenido lugar el XII Coloquio Internacional de Geocrítica con el tema de: *Independencias y Construcción de estado Nacionales: Poder, Territorialización y Socialización, siglos XIX y XX* y la revista electrónica *Scripta Nova*, le dedicó un número extraordinario. Una de las ponencias firmada por Miralles, P., Prats, J. y Tatjer, M. (2012), habla del currículo de las materias de ciencias sociales de Educación Secundaria Obligatoria. Según estos autores, en los libros de texto españoles existen referencias claras al conocimiento de la historia común de los pueblos latinoamericanos, así como a la relación de estos con la Corona española en la época de la colonización y la independencia. Sin embargo, las contestaciones aportadas por los alumnos españoles están, claramente, por debajo de los conocimientos requeridos en esta etapa. Se pude pensar que una de las causas por las que esto ocurre es por la metodología utilizada en las aulas. Lo conveniente sería superar el modelo tradicional de enseñanza-aprendizaje de la Historia y mostrar al alumnado cómo se construye el conocimiento histórico a través de situaciones de simulación de la indagación histórica y de formulación de hipótesis. Que el aprendizaje de la Historia pasase a ser un saber discursivo, reflexivo y científico.

A pesar de que este estudio es de corte eminentemente cuantitativo, tres ítems del cuestionario son de corte cualitativo porque se adaptan mejor a la información que se quería

conseguir y aportan una visión más global al trabajo. A continuación, se pasa a comentar las respuestas a dichos ítems que dieron los sujetos, alumnos y profesores, en el cuestionario (Anexos III y IV). No se han elaborado gráficas porque existen tantas opciones de respuestas como respuestas dadas.

Como se ha señalado el en apartado de Método, los cuestionarios elaborados, desde el punto de vista del contenido, tratan de recabar información sobre datos subjetivos del individuo. Pero también pueden hacer referencia a actitudes, motivaciones o sentimientos. Este es el caso de los ítems 3, 4 y 5 que preguntan a los encuestados lo que entienden por identidad propia y por identidad nacional. Como apunta García Ferrando (1989), “los ítems actitudinales tratan de lograr información sobre los aspectos cognitivos. Cabe tener en cuenta que los cuestionarios constituyen uno de los escasos instrumentos disponibles para el estudio de actitudes, valores, creencias y motivos” (cit. Anguera 2003:15).

Alumnos:

A la pregunta, *¿Cómo definirías las señas de identidad?* Por un lado, hay alumnos españoles que han identificado las señas de identidad con la nacionalidad: *Me siento asturiano, me siento español, soy rumano,...* y, otros han contestado haciendo referencia a características que tienen que ver con su persona: *Soy deportista, saludable,....* Los alumnos mexicanos han contestado haciendo alusión a los símbolos patrios: *El águila en el nopal los colores de la bandera, con nuestro escudo y la bandera.*

A la pregunta, *¿Cómo definirías tu propia identidad?*, Buena parte de los alumnos ha hecho alusión a su nacionalidad, *soy español, español a muerte, orgulloso de mí país, más mexicano que norteamericano,...* y otros han contestado con rasgos que tienen que ver con su personalidad: *comprendible que acepta a la gente tal y como es, cabezota, vergonzosa, divertido, atrevido, un gamer, una chava normal, que tiene sueños y metas así como buena hondza.*

A la pregunta, *¿Cómo definirías la identidad de tu país?*, Hay alumnos que utilizan rasgos personales para definirla: *Listo, luchador, culto, bonito, amistoso, independiente, valiente,*

único, fuerte, capaz,... Varios alumnos mexicanos vuelven a asociar los símbolos patrios con la identidad de su país: *el himno, la bandera y el escudo.*

Profesores:

A la pregunta, *¿Cómo definirías las señas de identidad?* Todos los profesores mexicanos encuestados menos uno, han contestado aludiendo a los símbolos patrios: *Con la bandera e himno nacionales, la bandera es un emblema con colores vivos, su escudo representa la libertad.* Los profesores españoles han contestado: *rasgos, características o elementos comunes de unen o diferencian a un grupo, idioma, folklore, costumbres, pasado común...*

A la pregunta, *¿Cómo definirías tu propia identidad?* Los profesores españoles se identifican con: *características físicas, culturales, psíquicas, por oposición,..* Sin embargo, los profesores mexicanos se vuelven a identificar con símbolos patrios o con su país: *mexicana orgullosa de sus símbolos patrios, sentir que soy parte de un Estado, de un país México.*

A la pregunta, *¿Cómo definirías la identidad de tu país?* Los profesores mexicanos contestan ciñéndose más al presente: *Un país libre en expresiones, (costumbres) políticas, sociales,...* Sin embargo, los profesores españoles hacen referencia al recorrido que ha pasado el país hasta construirse tal y como es hoy: *Los rasgos históricos, culturales, lingüísticos, artísticos que se han desarrollado hasta la actualidad, de fundamentación clásica-latina y cristiana.*

A modo de reflexión, señalar que llama la atención la asociación directa que hacen, tanto los alumnos como los profesores mexicanos, a cualquier tipo de pregunta que tenga que ver con la identidad y la vinculan con la nación y con los símbolos patrios. Parece que la enseñanza de la identidad nacional en la escuela obtiene sus frutos. La pregunta es si es necesario.

4.- Conclusiones y discusión

Como hemos visto, a través de la enseñanza de la Historia se enfatiza la historia nacional reproduciéndose, pero también se tiene una perspectiva nacional de la historia, lo que dificulta el conocimiento de otros enfoques, objetivo inherente a la enseñanza de la Historia. El conocimiento de otras perspectivas y percepciones del pasado dejando atrás las historias únicas, puede abrir una conciencia histórica más amplia, menos interesada, más conectada y, a la postre, más real. Porque, ninguna versión unívoca de la Historia que no tenga en cuenta la contra parte, puede ser legítima. Si en cada país se enseña en la escuela una historia diferente, no se habla de pluralidad, si no de un plural sesgo, y estaríamos más cerca del adoctrinamiento que del conocimiento.

Al recapitular y repensar los interrogantes que se formularon al plantearse esta investigación, se puede concluir que en México la creación de identidades sigue ocupando un puesto predominante en la enseñanza de la historia. Desde este lado del Atlántico, resulta cuando menos curioso, que, después de doscientos años se sigan rememorando batallas, héroes y hazañas que más parecen responder a una mitología creada para ensalzar el sentimiento del orgullo patrio que la Historia vivida de un pueblo. Parafraseando a Prats (2010:3), “el conocimiento de la Historia es mucho más transformador y revolucionario que recrearse en los recuerdos o las memorias de unos contra los otros”. Las bandas de guerra y el juramento cada lunes a la bandera mientras se canta el himno de la nación, invitan a pensar más en un acuartelamiento que en una escuela.

En *Un mundo feliz* de Huxley, los niños desde pequeños son hipnotizados mientras duermen asimilando los mensajes destinados a moldear sus mentes siguiendo las directrices de los que dirigen el sistema. Obvia decir que la comparación es exagerada, pero, de lo que no cabe duda, es que lo repetido a lo largo del tiempo va dejando su poso, y en los rituales patrióticos todos participan del orgullo nacional, rozando así el adoctrinamiento más que la reflexión.

A lo largo del trabajo se ha documentado cómo el uso de la enseñanza de la historia ha sido en el pasado el brazo derecho del Estado para inculcar el sentimiento de pertenencia nacional en la mayoría de las naciones. Asimismo, se ha corroborado que, en la actualidad en muchos países europeos y asiáticos, la escuela en su conjunto, y sobre todo, la enseñanza de la historia, sigue siendo un instrumento eficaz en la creación de identidades. México no es una excepción y existe claramente un fomento de la mexicanidad en la escuela, no así en España. Ya sea por la sombra un pasado dictatorial acomodado en el nacionalismo, o por seguir el rumbo marcado por la globalización, nuestro sistema educativo se muestra bastante cauteloso en cuanto a la creación de identidades en los centros educativos .

Al elaborar las conclusiones no es lógico plantear preguntas, si no más bien, haber recabado respuestas. Así es, pero esas respuestas plantean nuevas preguntas, ¿por qué el interés del Estado *per sécula seculorum*, en crear identidad nacional a través de la educación?, ¿qué sentido tienen los nacionalismos en un mundo global? Quizá las naciones se preguntan, cómo compaginar estos sentimientos nacionales en un mundo cada vez más abierto, más global. ¿Cómo ser el aceite que no se dispersa ni desaparece en el agua? Pueden ser preguntas para analizar en un trabajo posterior.

Si nos centramos en España y México, políticamente siguen la estela de lo que se ha denominado un mundo global, lo que se traduce en el resto de ámbitos impregnando, como no, la educación. Los dos currículums plasman estas ideas pero con diferentes matices. El currículum español sigue un enfoque europeísta desde el prisma de la globalidad, y el currículum mexicano no pierde de vista el concepto de globalidad aunque con el cuño de identidad nacional. El respaldo que supone que la ley que rige el sistema educativo mexicano hable de *sociedad global donde el ser nacional es una prioridad* legitima hoy la creación de identidades en la escuela.

Por otro lado, la comparativa llevada a cabo en este estudio, nos muestra que la enseñanza de la historia en España y en México, en lo que se refiere a su pasado común, dista mucho de ser la misma. En España, el desconocimiento de las características de la colonización y las circunstancias en las que se produjo la independencia americana no dejan

de ser un problema para la correcta comprensión de la realidad actual. Y en México la lectura de próceres y libertadores difumina la enseñanza de la Historia convirtiéndose en relato de un pasado glorioso. Acaso, el reto actual de la enseñanza de la historia en la escuela está en la redefinición integral de las identidades, políticas e históricas, sociales y subjetivas donde se puedan construir imaginarios ciudadanos dentro de un mundo global de sociedades multiculturales conservando los patrimonios nacionales singulares. Lo deseable sería una educación ciudadana y a la vez global que reconozca la alteridad y la diversidad donde quepa lo propio para enriquecer esa diversidad. ¿Una propuesta?, que se llevase a cabo a través del estudio de la historia común.

5.-Bibliografía

- Anguera, M.T. (2003). La metodología selectiva en la Psicología del Deporte. En A. Hernández Mendo (Coord.), *Psicología del Deporte* vol.2. Metodología, 74-96. Buenos Aires: Efdeportes
- Apple, M.W. (1986). *Ideología y Currículo*. Madrid: Akal.
- Arista, V., Bonilla, F. y Lima, L. (2010), Los libros de texto y la enseñanza de la Historia en México, *Proyecto Clío 36*, 9-11.
- Barton, K. C. (2010). *Historia e identidad: El reto de los investigadores pedagógicos*. Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales, 13-28. Zaragoza, Institución Fernando el Católico.
- Carretero, M. (2007) *Documentos de identidad. La construcción de la memoria histórica en un mundo global*. Buenos Aires: Paidós.
- Carretero, M. (2008). Sean eternos: Las efemérides y la enseñanza escolar de la historia argentina. *Revista Veintitrés* nº 527.
- Carretero, M. y Castorina, J.A. (2010). *La construcción del conocimiento histórico: enseñanza, nación e identidades*. Buenos Aires: Paidós.
- Carretero, M., Rosa, A. y González, M.F. (2006). *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*. Buenos Aires: Paidós.
- Carretero, M. y Voss, J.F. (2004). *Aprender y pensar la historia*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Chou, K.P. (2009). Building national identity in Hong-Kong and Macao. *East Asian Policy* 469, 73-80, international journal published by the East Asian Institute.
- Ciscar, J. , Santiago, J.A y Souto, X.M. (2012). Identidades nacionales y territorialidad en los libros de texto. Los estereotipos enciclopédicos en la geografía escolar. *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, vol. XVI, nº 418, (36) 2. Barcelona: Universidad de Barcelona. <http://www.ub.es/geocrit/sn/sn-418/sn-418-36.htm>
- Ferro, M. (1990). *Cómo se cuenta la historia a los niños en el mundo entero*. México Fondo de Cultura Económica (F.C.E.)
- Gómez, J. (1990). *Metodología de encuesta por muestreo*. En J. Arnau, J., Anguera, M.T. y

- Gómez, J., *Metodología de la investigación en Ciencias del Comportamiento*. Murcia: Universidad de Murcia.
- Hobsbawm, E. (1990) Nations and Nationalism since 1780: programme, myth, reality. Traducción, *Naciones y nacionalismo. Crítica*, 1998.
- Huxley, A. (1932). *Un mundo feliz*. Londres: Chatto & Windus.
- Joke van der Leeuw-Roord, (1999). Heritage and national identity. History teachers associations in Europe - results of a Euroclio questionnaire - September 1998. *Euroclío*.
<http://www.euroclio.eu/new/index.php/1999-heritage-and-national-identity-bulletins-367>.
- Joke van der Leeuw-Roord, (2000). Working with History: National Identity as a Focal Point in European History Education. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, vol. 1 nº1.
- Lima, L., Bonilla, F. y Arista, V. (2010). La enseñanza de la Historia en la escuela mexicana, *Proyecto Clío 36*, 25.
- Maslow, A.H (1943). A Theory of Human Motivation. *Psychological Review*, 50 370-396.
- Martin, R. (1995), Report on the Anual General Conference on “the Teaching of the Potsdam Conference ,1945 and its Consequences” .*Euroclío*
<http://www.euroclio.eu/new/index.php/1995-bulletin-4-bulletins-357>.
- Miralles, P., Prats, J., Tatjer, M. (2012).Conocimientos y concepciones de estudiantes españoles y latinoamericanos de Educación Secundaria Obligatoria sobre las independencias políticas americanas. *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, vol. XVI, nº 418,(34) 5. Barcelona: Universidad de Barcelona.
<http://www.ub.es/geocrit/sn/sn-418/sn-418-34.htm>.
- Moreno, R., Martínez, R.J y Chacón, S. (2000). *Fundamentos metodológicos en Psicología y Ciencias afines*. Madrid: Pirámide.
- Rodríguez, G., Gil, J. y García E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Pérez - Llantada, M.C. y López de la Llave, A. (2008). *Metodología de encuestas: Conceptos básicos y diseños*. Universidad Nacional de Educación a Distancia. Madrid.
- Pingel, F. (1999). ¿Cómo perciben Europa los libros de texto en Europa? Conferencia de la UNESCO “Disarming History”

- Prats, J. (1997). La selección de contenidos históricos para la educación secundaria. Coherencia y autonomía respecto a los avances de la ciencia histórica. *Iber Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia. Núm. 12.*
- Prats, J. (2007). La Historia es cada vez más necesaria para formar personas con criterio: En defensa de la Historia como materia formativa. Entrevista. *Revista Escuela Núm. 3.753.*
- Prats, J. (2010). Memoria histórica y enseñanza de la Historia. Entrevista. *Revista Escuela Núm. 3.877.*
- Prats, J. (2010). En defensa de la historia como materia educativa. *Tejuelo, Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura, número 9.* 8-18.
- Prats, J. y Santacana, J. (2001). Principios para la enseñanza de la Historia, en *Enseñar Historia. Notas para una didáctica renovadora.* Junta de Extremadura, Consejería de Educación, Ciencia y Tecnologías. Mérida.
- Prats, J. y Valls, R. (2011). La Didáctica de la Historia en España: Estado reciente de la cuestión. *Didáctica de las Ciencias experimentales y sociales. N° 25.*
- Sami Adwan, Dan Bar-On (2000). *Learning Each Other's Historical Narrative in Israeli and Palestinian Schools.* Peace Research Institute in the Middle East.
- Sarriá, E. (2008). *Métodos y diseños de investigación.* Universidad nacional de Educación a Distancia, Madrid.
- Sierra, R. (1991). *Técnicas de investigación social.* Madrid: Paraninfo.
- Stoezel, J. y Girad, A. (1976). *Las encuestas de opinión pública.* Madrid: IOP.
- Sugita, Y. (2001). Japanese textbook controversy. *Humanities and social sciences*
<http://www.hnet.org/logsearch/?phrase=%22new+history+textbook%2C%22+approved+by+Japan%27s+Ministry+of+Education+and+Science+in+2001&type=keyword&hitlimit=25&field=&nojs=on&smonth=00&syear=1989&emonth=11&eyear=2029&order=relevance>
- Zorrilla, M. (2004). La educación secundaria en México: al filo de su reforma. *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación 2004, Vol.2, N°1.*

Documentos oficiales publicados

- SEP. (2009) Plan de estudios 2009. Educación Básica. Primaria. México.*
- SEP. (2006) Plan de estudios. Educación Básica Secundaria. México.*
- SEP. (2009) Cincuenta años de la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos: cambios y permanencias en la educación mexicana.*

Legislación española

Ley Orgánica 39/1981, de 28 de octubre, por la que se regula el uso de la bandera de España y el de otras banderas y enseñas.

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de Octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (L.O.G.S.E). (BOE de 4 de octubre de 1990).

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (L.O.E) (BOE de 4 de mayo de 2006).

Real Decreto 1511/1977, de 21 de enero, aprueba el Reglamento de Banderas y Estandartes, Guiones, Insignias y Distintivos (BOE núm. 156, de 1 de julio de 1977).

Real Decreto 2964/1981, de 18 de diciembre, por el que se hace público el modelo oficial del Escudo de España.

Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria, (BOE de 5 de enero de 2007).

Orden de 9 de mayo de 2007, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón. (BOA de 1 junio de 2007).

Legislación Mexicana

Ley General de Educación publicada en el Diario Oficial de la Federación el 13 de julio de 1993.

Ley del Escudo, la bandera y el himno nacional de México promulgada el 8 de febrero de 1984.

6.-Anexos

Anexo I

CUESTIONARIO SEMIESTRUCTURADO PARA PROFESORES DE HISTORIA DE ESTUDIANTES ESPAÑOLES DE 4º DE ESO

Sexo: Masculino Femenino

1.- ¿Con cuál de estos perfiles te identificas más?

Europeo

Español

Aragonés

2.- ¿En qué medida te sientes español? Marca el número que mejor te identifica, teniendo en cuenta que 1 es nada en absoluto y 6 totalmente.

1, 2, 3, 4, 5, 6.

3.- ¿Cómo definirías las señas de identidad?

4.- ¿Cómo definirías tu propia identidad?

5.- ¿Cómo definirías la identidad de tu país?

6.- ¿Crees que en los libros de texto que usas como guía hay suficientes señas de identidad referentes al sentimiento patriótico?

7.- ¿Crees que se enseña Historia de una manera objetiva?

8.- ¿Crees que se hace suficiente referencia histórica a la guerra de Independencia de las colonias españolas en América en los libros de texto?

9.- En una escala del 1 al 6, ¿Cuánto crees que influye el profesor en la enseñanza de la Historia?

10.- En una escala del 1 al 6 ¿Cuánto crees que influye el profesor en la creación de identidades de sus alumnos?

11.- ¿Crees que los nacionalismos tienen sentido en un mundo global?

Observaciones:

**CUESTIONARIO SEMIESTRUCTURADO PARA PROFESORES DE HISTORIA DE
ESTUDIANTES MEXICANOS
DE 3º DE SECUNDARIA**

Sexo: Masculino Femenino

1.- ¿Con cuál de estos perfiles te identificas más?

Norteamericano

Mexicano

Michoacano

2.- ¿En qué medida te sientes mexicano? Marca el número que mejor te identifica, teniendo en cuenta que 1 es nada en absoluto y 6 totalmente.

1, 2, 3, 4, 5, 6.

3.- ¿Cómo definirías las señas de identidad?

4.- ¿Cómo definirías tu propia identidad?

5.- ¿Cómo definirías la identidad de tu país?

6.- ¿Crees que en los libros de texto que usas como guía hay suficientes señas de identidad referentes al sentimiento patriótico?

7.- ¿Crees que se enseña Historia de una manera objetiva?

8.- ¿Crees que se hace suficiente referencia histórica a la guerra de Independencia de las colonias españolas en América en los libros de texto?

9.- En una escala del 1 al 6, ¿Cuánto crees que influye el profesor en la enseñanza de la Historia?

10.- En una escala del 1 al 6 ¿Cuánto crees que influye el profesor en la creación de identidades de sus alumnos?

11- ¿Crees que los nacionalismos tienen sentido en un mundo global?

Observaciones:

Anexo: II

CUESTIONARIO SEMIESTRUCTURADO PARA ESTUDIANTES ESPAÑOLES DE 4º DE ESO

Sexo: Masculino Femenino

1.- ¿Con cuál de estos perfiles te identificas más?

Europeo

Español

Aragonés

2.- ¿En qué medida te sientes español? Marca el número que mejor te identifica, teniendo en cuenta que 1 es nada en absoluto y 6 totalmente.

1, 2, 3, 4, 5, 6.

3.- ¿Cómo definirías las señas de identidad?

4.- ¿Cómo definirías tu propia identidad?

5.- ¿Cómo definirías la identidad de tu país?

6.- ¿Crees que tu profesor hace suficiente referencia histórica a la guerra de Independencia de las colonias españolas en América? Razona tu respuesta.

7.- ¿Conoces el himno de tu país?, ¿qué característica diferenciadora tiene con respecto al de otros países?

8.- ¿Cuándo lo aprendiste?

9.- Nombra qué países formaban parte del imperio español hasta finales del siglo XVIII

10.- ¿Qué hecho histórico crees que da pie a la España actual?

11.- Cita algún personaje que consideres padre de la patria que haya contribuido en la construcción del sentimiento nacional.

12.- ¿Cuánto tiempo has dedicado en este curso a estudiar la Historia de España del siglo XVIII y XIX referente a las colonias de ultramar?

13.- ¿Conoces el significado de la bandera y el escudo de tu país?

14.- ¿Qué símbolo te parece que define más a una nación?

Su bandera

Su himno

Su Constitución

Su himno, su escudo y su bandera

15.- ¿Crees que los nacionalismos tienen sentido en un mundo global? Razona tu respuesta.

16.- ¿Crees que los habitantes de las colonias de ultramar eran españoles? Razona tu respuesta.

17.- Prioriza, según tu criterio, las fechas siguientes en orden de importancia para la construcción de tu país.

569 Unificación visigoda de la Península

1492 Unificación territorial de los Reyes Católicos y llegada a América

1707/16 Decretos de Nueva Planta

1978 Promulgación de la Constitución vigente

1^a

2^a

3^a

4^a

18.- Razona brevemente por qué has elegido ese orden.

19.- ¿Qué hecho histórico que has aprendido durante el curso te parece más interesante y cuál te parece menos importante? Razona tu respuesta.

Observaciones:

CUESTIONARIO SEMIESTRUCTURADO PARA ESTUDIANTES MEXICANOS DE 3º DE SECUNDARIA

Sexo: Masculino Femenino

1.- ¿Con cuál de estos perfiles te identificas más?

Norteamericano

Mexicano

Michoacano

2.- ¿en qué medida te sientes mexicano? Marca el número que mejor te identifica, teniendo en cuenta que 1 es nada en absoluto y 6 totalmente.

1, 2, 3, 4, 5, 6.

3.- ¿Cómo definirías las señas de identidad?

4.- ¿Cómo definirías tu propia identidad?

5.- ¿Cómo definirías la identidad de tu país?

6.- ¿Crees que tu profesor hace suficiente referencia histórica a la guerra de Independencia de las colonias españolas en América?

7.- ¿Conoces el himno de tu país? Escribe lo que recuerdes.

9.- Nombra qué países formaban parte del imperio español hasta finales del siglo XVIII

10.- ¿Qué hecho histórico crees que da pie al México actual?

11.- Cita algún personaje que consideres padre de la patria que haya contribuido en la construcción del sentimiento nacional.

12.- ¿Cuánto tiempo has dedicado en este curso ha estudiar la historia de México en el siglo XVIII y XIX cuando formaba parte del reino de España?

13.- ¿Conoces el significado de la bandera y el escudo de tu país?

14.- ¿Qué símbolo te parece que define más a una nación?

Su bandera

Su himno

Su Constitución

Su himno, su escudo y su bandera

15.- ¿Crees que los nacionalismos tienen sentido en un mundo global? Razona tu respuesta.

16.- ¿Crees que los mexicanos en algún momento de la Historia han sido españoles? Razona tu respuesta.

17.- Prioriza, según tu criterio, las fechas siguientes en orden de importancia para la construcción de tu país

1492 Llegada de los españoles a América

1810 Independencia de México de la metrópoli

1910 Revolución

1917 Promulgación de la Constitución vigente

1^a

2^a

3^a

4^a

18.- Razona brevemente por qué has elegido ese orden.

19.- ¿Qué hecho histórico que has aprendido durante el curso te parece más interesante y cuál te parece menos importante? Razona tu respuesta.

Observaciones:

Anexo III

Trascipción de preguntas de corte cualitativo para alumnos españoles y mexicanos

A continuación, se transcriben las respuestas a las preguntas de corte cualitativo tal y como las dieron los alumnos de 4º de ESO del colegio público de Zaragoza, España, de las preguntas 3, 4 y 5. Donde A, es alumno y el número que aparece a continuación es el orden que se ha asignado a cada cuestionario del 1 al 20 que corresponde a los 20 alumnos encuestados. Los que no aparecen es porque dejaron la pregunta en blanco. Recalcar que la trascipción de las respuestas, tanto de alumnos como de los profesores, ha sido literal, por lo que no se han corregido las posibles faltas de ortografía.

Pregunta 3, *¿Cómo definirías las señas de identidad?*

A1: Son aquellas cosas con las que una persona se define, sea el ámbito político, religioso, sentimental...

A3: Me siento asturiano

A4: Por mi en todo el mundo hay mucho peligro etc., yo tengo respeto a todos. Cada uno es como quiere ser y elige quien quiere ser.

A8: Yo me defino un chico deportista y saludable.

A9: Como lo que te importa tu país.

A10: Soy Rumana y orgullosa de serlo.

A13: Republicano, facha,.....

A14: Orgulloso por mi país.

A15: Soy Rumano estoy orgulloso de mi país y siempre lo seré aunque viva aquí seguiré siendo Rumano.

A16: Los actos que haces para que los demás se hagan una idea de ti.

A17: Rasgos que caracterizan a una persona en concreto.

A19: Me siento Español por que he nacido aquí y nadie me lo va a quitar.

A20: Yo me siento más Español porque llevo viviendo más tiempo aquí que en mi país de origen.

Pregunta 4, *¿Cómo definirías tu propia identidad?*

A1: Yo no tengo nada en contra de ninguna comunidad o ninguna clase de personas.

Me considero una persona comprensible y acepto a la gente tal y como es.

A3: Me siento Asturiano.

A4: Yo soy católica y estoy feliz con esto. Para mi todos son iguales.

A7: Español

A8: Soy Brasileño, pero con rasgos Español.

A9: Pues yo creo que da igual de donde seas mientras tengas tu opinión

A10: Soy ortodoxa, soy muy cabezota, vergonzosa, me gusta sonreír siempre aunque haya problemas.

A13: Español.

A14: Español a muerte.

A15: Soy Rumano, ortodoxo, soy divertido, cabezota, seguro de mi mismo, soy atrevido etc.

A16: Chico orgulloso de su país, de su comunidad que no acepta los inmigrantes ilegales.

A17: Mi definición con mi persona y mi nombre.

A19: Mi identidad es defender mi país.

Pregunta 5, *¿Cómo definirías la identidad de tu país?*

A1: Un país egoísta, la mayoría de las personas están acostumbradas a criticar a todo el mundo.

A3: Me siento asturiano

A8: Un país extenso rico en cultura

A9: Buena.

A10: Momentáneamente la política es un poco complicada, es un país estado medio económico.

A15: Hoy en día mi país no tiene gobierno debido a una revuelta en la capital creo, tiene nivel económico medio etc.

A17: La definiría como un Estado al Este de Europa que tiene nombre y que no hay otro igual a él, es único en el mundo.

A19: Es un país luchador

A continuación, se transcriben las respuestas a las preguntas de corte cualitativo tal y como las dieron los alumnos de 3º de la escuela Secundaria Federal n°4 “José Guadalupe Salto”, Morelia (México) a las preguntas 3, 4 y 5. Donde A, es el alumno y el número que aparece a continuación es el orden que se ha asignado a cada cuestionario del 1 al 20 que corresponde a los 20 alumnos encuestados. Los que no aparecen es porque dejaron la pregunta en blanco.

Pregunta 3, *¿Cómo definirías las señas de identidad?*

A1: Muy buenas

A2: El águila en el nopal los colores de la bandera

A3: Con nuestro escudo, la bandera

A5: Mmm ???

A6: El lugar donde vivo, el himno y la bandera.

A8: Nose que son señas de identidad!

A9: Representan nuestro pasado, cultura y amor por el país

A10: Bonitos.

A11: Pues la bandera

A12: Un jugador de videojuegos

A14: No se

A15: En donde vives, como y q haces

A16: M la verdad no lo ce

A17: Son utiles para los Mexicanos pues nos diferensian de otros países

A19: Si es bonita, fea, etcetera

Pregunta 4, *¿Cómo definirías tu propia identidad?*

A1: Bien

A3: No se

A4: Pues bien

A5: Normal y social

A6: Con mi nombre y lo que me guota

A8: Poes bién

A9: Mas mexicano que norteamericano

A11: Con respeto

A12: Un gamer

A14: Nose

A15: La verdad no se

A16: Comó una idenedad libre, respetable, trabajadora etc.

A17: Como la mas importante de todos

A19: Pues como una chava normal que tiene sueños y metas asi como buena honda.

Pregunta 5, *¿Cómo definirías la identidad de tu país?*

A1: Co uno de los mejores

A2: Independiente

A3: Con nuestros simbolos patrio

A4: Pues bien

A5: Amistosos

A6: Con el himno, la bandera y su escudo.

A7: Mal

A9: Un Pais bastante culto y bonito

A11: No lo se

A14: La identidad de mi pais la definiria como lista, fuerte y capaz

A15: Que es el pais con liberta, seguridad no lo creo.

A16: Liberales

A17: Es muy importante para los mexicanos

A18: Luchador, valiente y único.

A19: La identidad de mi país pues es muy buena por que tiene muchas cosas muy bonita

Anexo IV

Trascipción de preguntas de corte cualitativo para profesores españoles y mexicanos

A continuación, se transcriben las respuestas a las preguntas de corte cualitativo tal y como las dieron los profesores españoles a las preguntas 3, 4 y 5, donde P es el profesor y el número que le sigue a continuación del 1 al 5 es el número asignado aleatoriamente a cada uno de los sujetos de la muestra.

Pregunta 3, *¿Cómo definirías las señas de identidad?*

P1: Los elementos comunes que tiene un grupo humano: lengua, cultura, pasado histórico, religión...

P2: Características de un grupo de individuos que los distinguen de otros grupos.

P3: Rasgos como el idioma, costumbres, folclore, dieta, organización social, etc. Que tienen las personas que pertenecen a un grupo que comparten un mismo pasado histórico y cultural y que las diferencia de otras.

P4: Un pasado común que une a un conjunto de personas y que les dota de unas características que las distinguen de otros conjuntos.

P5: Un conjunto de elementos que unen y diferencian a un grupo.

Pregunta 4, *¿Cómo definirías tu propia identidad?*

P1: Las características físicas y psíquicas que asumo que son mías y que proyecto a los demás.

P2: Realmente por oposición. Fijándome en las cosas que soy, hago, costumbres, etc. Que son diferentes a las de otras personas de otros lugares.

P3: La definiría en función de los rasgos culturales procedentes de la historia acaecida en el lugar en el que vivo: la lengua que usamos, las costumbres, fiestas, religión...

P4: En función de lo que otros opinan de mí, lo que creen que soy...

Yo me definiría como lector, la patria de un hombre son los libros que ha leído, varón, heterosexual, defensor de los derechos gays y lesbianas, ateo, anticlerical, socialdemócrata, materialista histórico, amante de mi mujer, terco, impaciente...

P5: Son producto de rasgos físicos, culturales, lingüísticos, etc...

Pregunta 5, *¿Cómo definirías la identidad de tu país?*

P1: Los rasgos históricos, culturales, lingüísticos, artísticos que se han desarrollado hasta la actualidad.

P2: Latina, Mediterránea.

P3: De fundamentación clásica-latina y cristiana.

P4: Mezcla de cultura clásica, musulmana, judía, cristiana, fronteriza y pactista.

P5: La identidad de nuestro país se ha forjado durante toda su Historia hasta la actualidad.

A continuación, se transcriben las respuestas a las preguntas de corte cualitativo tal y como las dieron los profesores mexicanos a las preguntas 3, 4 y 5, donde P es el profesor y el número que le sigue a continuación del 1 al 5 es el número asignado aleatoriamente a cada uno de los sujetos de la muestra.

Pregunta 3, *¿Cómo definirías las señas de identidad?*

P1: Con la bandera e himno nacionales. Visitando (conociendo) mi país, sus costumbres y tradiciones.

P2: La bandera es un emblema con colores vivos.

Su escudo representa la libertad.

Himno Nacional es un canto q' nos ennorguese por su letra q' ha relacionado con los héroes de nuestra nación

P3: Los rasgos físicos psicológicos de una persona

P4: Buena, pero falta que se promuevan más.

P5: Todo aquello que representa (himno, bandera, costumbres) a una persona o país.

Pregunta 4, *¿Cómo definirías tu propia identidad?*

P1: Sentir que soy parte de un Estado, de un país MEXICO.

P2: Como una mexicana q' está orgullosa por sus Simbolos patrios, y tradiciones, costumbres

P3: Extrovertida con excesiva alegría cuando no estoy un poco deprimida, fuerte

P4: Me identifico con la cultura mexicana.

P5: Persona libre nacida en Mexico

Pregunta 5, *¿Cómo definirías la identidad de tu país?*

P1: La identificación de un ciudadano con el propio país.

P2: Un país libre en expresiones, (costumbres) políticas, sociales

P3: Por las características de su gente en porcentaje.

P4: La correcta de acuerdo a la patria.

P5: Como un país nacionalista y arraigado a sus costumbres.

Anexo V

Mapa Curricular de la Educación Básica Mexicana

En el siguiente mapa curricular de la educación básica, la secundaria a la que se hace referencia es la general previa al bachillerato, la secundaria técnica enseña tecnologías específicas y desde ahí se accede al mercado de trabajo. Existe una tercera modalidad que es la telesecundaria, se implanta en México en 1969, y se ubica en comunidades rurales donde no existe la secundaria general. La organización escolar depende de un maestro por grado que imparte todas las materias con el apoyo de material televisivo y de guías didácticas.

MAPA CURRICULAR DE LA EDUCACIÓN BÁSICA 2011

ESTÁNDARES CURRICULARES ¹	1 ^{er} PERÍODO ESCOLAR			2 ^o PERÍODO ESCOLAR			3 ^{er} PERÍODO ESCOLAR			4 ^o PERÍODO ESCOLAR				
	CAMPOS DE FORMACIÓN PARA LA EDUCACIÓN BÁSICA			Preescolar			Primaria			Secundaria				
HABILIDADES DIGITALES	1 ^o			2 ^o			3 ^o			1 ^o				
	Lenguaje y comunicación			Español			Español I, II y III							
	Segunda Lengua: Inglés ²			Segunda Lengua: Inglés ²			Segunda Lengua: Inglés I, II y III ³							
	Pensamiento matemático			Matemáticas			Matemáticas I, II y III							
	Exploración y conocimiento del mundo			Exploración de la Naturaleza y la Sociedad La Entidad donde Vivo	Ciencias Naturales ⁵			Ciencias I (énfasis en Biología)		Ciencias II (énfasis en Física)		Ciencias III (énfasis en Química)		
	Desarrollo físico y salud				Geografía ⁶			Tecnología I, II y III		Geografía de México y del Mundo		Historia I y II		
	Desarrollo personal y social				Historia ⁷			Asignatura Estatal		Formación Cívica y Ética I y II		Tutoría		
	Expresión y apreciación artísticas			Formación Cívica y Ética ⁸	Educación Física ⁹			Educación Física I, II y III		Artes I, II y III (Música, Danza, Teatro o Artes Visuales)				
					Educación Artística ¹⁰									

¹ Estándares Curriculares de: Español, Matemáticas, Ciencias, Segunda Lengua: Inglés, y Habilidades Digitales.

² Para los alumnos hablantes de Lengua Indígena, el Español y el Inglés son consideradas como segundas lenguas a la materna. Inglés está en proceso de gestión.

³ Favorecen aprendizajes de Tecnología.

⁴ Establecen vínculos formativos con Ciencias Naturales, Geografía e Historia.

Anexo VI

Mapa curricular de la Educación Secundaria Obligatoria en Aragón

En la siguiente tabla aparecen las materias que se imparten en la ESO en Aragón, así como las horas lectivas que se dedican a cada materia.

1º de ESO	
Materias Comunes	
Ciencias de la Naturaleza (3h)	
Ciencias Sociales, Geografía e Historia (3h)	
Educación Física (2h)	
Lengua Castellana y Literatura (4h)	
Inglés/Primera Lengua Extranjera (3h)	
Matemáticas (4h)	
Educación Plástica y Visual (3h)	
Música (3h)	
Tutoría (1h)	
Materias Optativas	
Segunda Lengua Extranjera (Alemán/Francés) (2h) (se elige 1)	
Atención Educativa/Historia y Cultura de las Religiones/Religión (2h) (se elige 1)	
2º de ESO	
Materias Comunes	
Ciencias de la Naturaleza (3h)	
Ciencias Sociales, Geografía e Historia (3h)	
Educación Física (2h)	
Lengua Castellana y Literatura (4h)	
Inglés/Primera Lengua Extranjera (4h)	
Matemáticas (4h)	
Educación Plástica y Visual (3h)	
Tecnologías (3h)	
Tutoría (1h)	
Materias Optativas	
Segunda Lengua Extranjera (Alemán/Francés) (2h) (se elige 1 idioma)	
Atención Educativa/Historia y Cultura de las Religiones/Religión (1h) (se elige 1)	

3º de ESO**Materias Comunes**

- Biología y Geología (2h)
 Física y Química (2h)
 Ciencias Sociales, Geografía (3h)
 Educación Física (2h)
 Educación para la Ciudadanía (1h)
 Lengua Castellana y Literatura (4h)
 Inglés/Primera Lengua Extranjera (3h)
 Matemáticas (3h)
 Música (3h)
 Tecnologías (3h)
 Tutoría (1h)

Materias Optativas

- Segunda Lengua Extranjera (Alemán/Francés) (2h) (se elige 1 idioma)
 Atención Educativa/Historia y Cultura de las Religiones/Religión (1h) (se elige 1)

4º de ESO**Materias Comunes**

- Ciencias Sociales, Historia (3h)
 Educación Física (2h)
 Educación Ético-Cívica (2h)
 Lengua Castellana y Literatura (4h)
 Inglés/Primera Lengua Extranjera (4h)
 Matemáticas A o B (4h)
 Atención Educativa/Historia y Cultura de las Religiones/Religión (1h) (se elige 1)
 Tutoría (1h)

Materias Optativas (se eligen 3)

- Biología y Geología (3h)
 Educación Plástica y Visual (3h)
 Física y Química (3h)
 Informática (3h)
 Latín (3h)
 Música (3h)
 Segunda Lengua Extranjera (Alemán/Francés) (3h) (se elige 1 idioma)
 Tecnología (3h)

Anexo VII

En el siguiente anexo se aporta la Ley del Escudo, la bandera y el himno nacional de México promulgada el 8 de febrero de 1984. Debido a su extensión, no se ha trascrito la Ley completa, solo los artículos que tienen que ver con el sistema educativo mexicano.

LEY DEL ESCUDO, LA BANDERA Y EL HIMNO NACIONALES

(Última reforma publicada en el diario de la Federación, 17 de enero de 2012)

Ley publicada en el Diario Oficial de la Federación el miércoles 8 de febrero de 1984. Al margen un sello con el Escudo Nacional, que dice: Estados Unidos Mexicanos.- Presidencia de la República. MIGUEL DE LA MADRID HURTADO, Presidente Constitucional de los Estados Unidos Mexicanos, a sus habitantes, sabed:

Que el H. Congreso de la Unión se ha servido dirigirme el siguiente DECRETO:

El Congreso de los Estados Unidos Mexicanos, decreta:

(...)

Capítulo cuarto:

Del Uso, Difusión y Honores de la Bandera Nacional.

Artículo 15

Las autoridades educativas Federales, Estatales y Municipales, dispondrán que en las instituciones de enseñanza elemental, media y superior, se rindan honores a la Bandera Nacional los lunes, al inicio de labores escolares o a una hora determinada en ese día durante la mañana, así como al inicio y fin de cursos.

Artículo 21

Es obligatorio para todos los planteles educativos del país, oficiales o particulares, poseer una Bandera Nacional, con objeto de utilizarla en actos cívicos y afirmar entre los alumnos el culto y respeto que a ella se le debe profesar.

Artículo 46

Es obligatoria la enseñanza del Himno Nacional en todos los planteles de educación primaria y secundaria. Cada año las autoridades educativas convocarán a un concurso de coros infantiles sobre la interpretación del Himno Nacional, donde participen los alumnos de enseñanza elemental y secundaria del Sistema Educativo Nacional.

Artículo 54

Las autoridades educativas dictarán las medidas para que en todas las instituciones del Sistema Educativo Nacional, se profundice en la enseñanza de la historia y significación de los símbolos patrios. Convocará y regulará, asimismo, en los términos del reglamento correspondiente, concursos nacionales sobre los símbolos patrios de los Estados Unidos Mexicanos.

En España, la Ley 39/1981, de 28 de octubre, regula el uso de la bandera nacional, y en ninguno de sus artículos aparece alusión alguna referente a la bandera y los centros educativos. El Real Decreto 1511/1977, de 21 de enero, aprueba el Reglamento de Banderas y Estandartes, Guiones, Insignias y Distintivos (BOE núm. 156, de 1 de julio de 1977) (modificado por el Real Decreto 2964/1981, de 18 de diciembre, por el que se hace público el modelo oficial del Escudo de España). Tampoco en ninguno de los mencionados decretos, aparece referencia alguna.

Anexo VIII

Símbolos patrios; Libro de texto 4º grado de Historia (Méjico)

Las siguientes imágenes pertenecen a las páginas 176 y 177 del libro de Historia de 4º grado impreso por la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos, Secretaría de Educación Pública (SEP, 2010). Las mismas imágenes aparecen en el libro de Historia de 6º grado en las páginas 102 y 103 publicado por la SEP en el año 2000.

Los Símbolos Patrios

La patria es nuestra tierra, la tierra de nuestros padres. La queremos como se quiere a la familia, al lugar donde vivimos, al paisaje que nos rodea. No la amamos porque sea grande y poderosa, ni por débil y pequeña. La amamos, simplemente, porque es la nuestra. La patria está representada, está como guardada, en los Símbolos Patrios, que son el Escudo, la Bandera y el Himno nacionales.



La Bandera Nacional es un rectángulo dividido en tres franjas verticales, del mismo tamaño y de colores verde, blanco y rojo, a partir del asta. En el centro lleva el Escudo Nacional. El diámetro del escudo mide tres cuartas partes del ancho de una franja. La proporción entre la altura y la anchura de la bandera es de cuatro a siete; es decir, si una bandera mide 40 centímetros de alto deberá medir 70 centímetros de largo.

El Escudo Nacional es un águila mexicana de perfil, que ve hacia la izquierda, con las alas ligeramente desplegadas en actitud de lucha. La garra izquierda está sobre un nopal florecido que nace en una peña que emerge de un lago. Con la derecha y el pico sujet a una serpiente con la que combate. Una rama de encino al frente y una de laurel al lado opuesto forman un semicírculo inferior alrededor del águila y se unen al centro por medio de un listón tricolor.

Letra oficial del Himno Nacional**(Coro)****Coro**

Mexicanos, al grito de guerra
el acero aprestad y el bridón,
y retiemble en sus centros la Tierra
al sonoro rugir del cañón.

I

Ciña, ¡oh patria!, tus sienes de oliva
de la paz el arcángel divino,
que en el cielo tu eterno destino
por el dedo de Dios se escribió.

Mas si osare un extraño enemigo
profanar con su planta tu suelo,
piensa, ¡oh patria querida!, que el cielo
un soldado en cada hijo te dio.

(Coro)**II**

¡Guerra, guerra sin tregua al que intente
de la patria manchar los blasones!
¡Guerra, guerra! Los patrios pendones
en las olas de sangre empapad.

¡Guerra, guerra! En el monte, en el valle
los cañones horribles truenen,
y los ecos sonoros resuenen
con las voces de junción, libertad!

III

Antes, patria, que inermes tus hijos
bajo el yugo su cuello dobleguen,
tus campañas con sangre se rieguen,
sobre sangre se estampe su pie.

Y tus templos, palacios y torres
se derrumben con hórrido estruendo,
y sus ruinas existan diciendo:
De mil héroes la patria aquí fue.

(Coro)**IV**

¡Patria, patria! Tus hijos te juran
exhalar en tus aras su aliento,
si el clarín con su bélico acento
los convoca a lidiar con valor.

¡Para ti las guirnaldas de oliva!
¡Un recuerdo para ellos de gloria!
¡Un laurel para ti de victoria!
¡Un sepulcro para ellos de honor!

Coro

Mexicanos, al grito de guerra
el acero aprestad y el bridón,
y retiemble en sus centros la Tierra
al sonoro rugir del cañón.

Quizá conviene recordar que “el acero aprestad” es una orden que significa preparar las armas; “bridón” es un caballo entrenado para la guerra; “ceñir” significa abrazar, rodear; el olivo simboliza la paz y el laurel la victoria; “mas si osare un extraño enemigo” quiere decir pero si un enemigo extranjero se atreviera, y “profanar con su planta tu suelo” significa ofender tu sagrado territorio pisándolo, invadiéndolo; “sin tregua” es sin descanso; “manchar los blasones” es manchar las insignias y también tiene el sentido de manchar las glorias; “pendones” significa banderas; “inermes” indefensos y “bajo el yugo su cuello dobleguen”, se dejen vencer por la opresión, por la tiranía; “exhalar en tus aras su aliento” quiere decir morir en tus altares (en un sentido figurado, en tu regazo); “clarín” es corneta, “bélico” guerrero, “convoca” llama y “lidiar” luchar, combatir; “guirnalda” es una corona abierta de ramas o de flores.

Anexo IX

La siguiente convocatoria va dirigida a todas las bandas de guerra de las escuelas de Secundaria de México organizada por la Secretaría de educación del Estado.

Convocatoria difundida a nivel nacional en www.3dediana.com.mx

"Doce años fortaleciendo a las bandas de guerra en México"



**SECRETARÍA DE EDUCACIÓN EN EL ESTADO.
SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN BÁSICA.
DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN SECUNDARIA.
JEFATURA DEL DEPARTAMENTO DE SECUNDARIAS GENERALES.
SUBJEFATURA TÉCNICO-PEDAGÓGICA DE SECUNDARIAS GENERALES.
SUPERVICIÓN DE LA ZONA ESCOLAR 04 DE SECUNDARIAS GENERALES.**

OBJETIVO:

CON LA FINALIDAD DE FOMENTAR E INCLUSO INCULCAR EL RESPETO A NUESTROS SÍMBOLOS PATRIOS Y A LAS INSTITUCIONES QUE NOS REPRESENTAN, ASÍ COMO PROMOVER LA SANA CONVIVENCIA ENTRE LOS INTEGRANTES DE LAS ESCOLTA DE BANDERA Y LAS BANDAS DE GUERRA EN EL ESTADO:

CONVOCAN:

A TODAS LAS ESCUELAS SECUNDARIAS GENERALES, TÉCNICAS, PARTICULARES Y TELESECUNDARIAS QUE CUENTEN CON ESCOLTA DE BANDERA NACIONAL Y BANDA DE GUERRA A PARTICIPAR EN:

IX CONCURSO ESTATAL INTERSUBSISTEMAS DE ESCOLTAS DE BANDERA NACIONAL Y BANDAS DE GUERRA EN EL ESTADO DE MICHOACÁN

**MORELIA 2011
18 DE MARZO**

**ESCUELA SECUNDARIA FEDERAL No. 4
"JOSE GUADALUPE SALTO"**