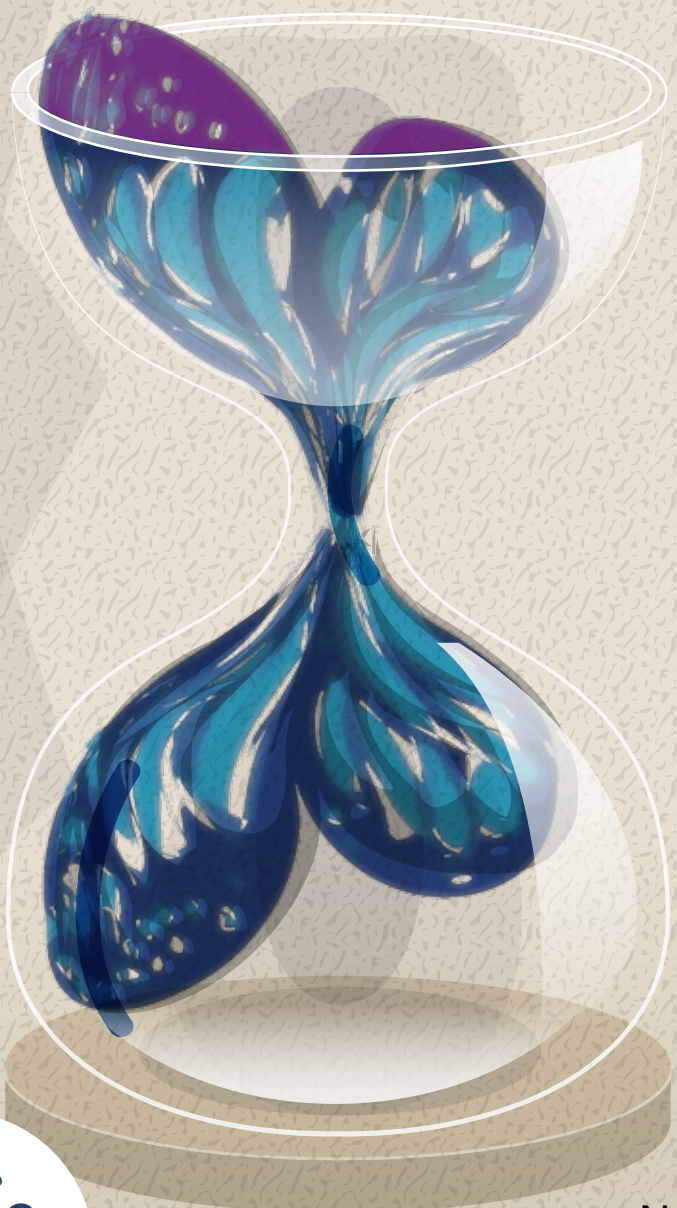
UNAM
Universidad Nacional Autónoma de México

ISSN 2448-5659

Revista Pasajes

Red Internacional de Investigadores y Participantes sobre Integración Educativa



Número 15
Julio- diciembre de 2022

Facultad de Estudios Superiores IZTACALA

Revista Pasajes

RIIE - UIICSE - FESI - UNAM

CUERPO DIRECTIVO

Directora
Dra. Blanca Estela Zardel Jacobo
Universidad Nacional Autónoma de México, México

Subdirectora
Dra. Patricia Brogna
Universidad Nacional Autónoma de México, México

Editores
Drdo. Juan Guillermo Estay Sepúlveda
Editorial Cuadernos de Sofía, Chile

Dr. Rodolfo Cruz Vadillo
Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla, México

Enlace Internacional
Drdo. Silvia Laura Vargas López
Universidad Autónoma del Estado de Morelos, México

Lic. Oscar Christian Escamilla Porras
Universidad Nacional Autónoma de México, México

CUERPO ASISTENTE

Traductora: Inglés
Lic. Paulinne Corthorn Escudero
Editorial Cuadernos de Sofía, Chile

Traductora: Portugués
Lic. Elaine Cristina Pereira Menegón
Editorial Cuadernos de Sofía, Chile

Diagramación / Documentación
Lic. Carolina Cabezas Cáceres
Editorial Cuadernos de Sofía, Chile

Portada para este Número
Yeshua Kaiser

COMITÉ EDITORIAL

Mg. Emilia Adame Chávez
SEP Quintana Roo, México

Dr. Luiz Alberto David Araujo
Pontificia Universidad Católica de Sao Paulo, Brasil

Dra. Patricia Brogna
Universidad Nacional Autónoma de México, México

Dra. Mónica Leticia Campos Bedolla
Universidad Mondragón-UCO, México

Dra. Gabriela Croda Borges
Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla, México

Dr. Rodolfo Cruz Vadillo
Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla, México

Mg. Mabel Farfán
Universidad de Tolima, Colombia

Dra. Elizabeth Guglielmino
Universidad Nacional de la Patagonia, Argentina

Dra. Blanca Estela Zardel Jacobo
Universidad Nacional Autónoma de México, México

Lic. Sandra Katz
Universidad Nacional de La Plata, Argentina

Dra. María Noel Míguez
Universidad de La República, Uruguay

Dr. Joan Jordi Montaner
Universitat de les Illes Balears, España

Dra. Lyda Pérez Acevedo
Universidad Nacional de Colombia, Colombia

Dr. Juan Antonio Seda
Universidad de Buenos Aires, Argentina

Mg. Claudia Peña Testa
Universidad Nacional Autónoma de México, México

Mg. Silvia Laura Vargas López
Universidad Autónoma del Estado de Morelos, México

Dr. Sebastía Verger Gelabert
Universitat de les Illes Balears, España

Mg. Juan David Lopera
Universidad de Antioquia, Colombia

Dr. Benjamía Mayer
Estudios 17, México

Dra. Lady Meléndez
Universidad Nacional de Educación a Distancia, Costa Rica

Dr. Martial Meziani
INS HEA, Francia

Dr. Pedro Ortega
Universidad de Murcia, España

Lic. Wilson Rojas Arevalo
Independiente, Chile

Mg. Valeria Rey
Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile

Mg. Graciela Ricci
ADDEI, Argentina

Lic. Marcela Santos
Universidad de Casa Grande, Ecuador

Dr. Carlos Skliar
FLACSO, Argentina

Dr. Saulo Cesar paulino e Silva
Universidad de Sao Paulo, Brasil

Dra. Norelly Soto
Universidad de Medellín, Colombia

Mg. Viviana Vrsalovic Henríquez
Universidad de Los Lagos, Chile

COMITÉ CIENTÍFICO INTERNACIONAL

Dra. Valdelúcia Alves da Costa
Universidad Fluminense, Brasil

Mg. Araceli Bechara Asesora
Consultora Independiente, Argentina

Dr. Gildas Brégain
Université de Rennes 2, Francia

Dr. Nicola Coumo
Universitá degli Studi di Bologna, Italia

Mg. Alfredo Flores
METONIMIA Chiapas, México

Ph. D. Alice Imola
Universitá degli Studi di Bologna, Italia

Dr. Alfredo Jerusalinsky
Centro Dra. Lydia Coriat de Porto Alegre, Brasil

LITERACIDADES HISTÓRICAS Y DOCENTES EN FORMACIÓN: DESCRIPCIÓN EN DOS NORMALES PÚBLICAS MEXICANAS

HISTORICAL LITERACIES AND TEACHERS IN TRAINING: DESCRIPTION IN TWO MEXICAN PUBLIC TEACHING SCHOOLS

Dr. José Gabriel Marín Zavala[1].
Instituto Jaime Torres Bodet. Cuautlancingo, Puebla.
gmarin@enijtb.edu.mx

Dra. María Elizabeth Luna Solano[2].
Instituto Jaime Torres Bodet. Cuautlancingo, Puebla.
eluna@enijtb.edu.mx

Dr. Óscar Fernando López Meraz[3].
Normal Manuel Suárez Trujillo. Xalapa, Veracruz.
osclopez@msev.gob.mx

RESUMEN

El presente trabajo forma parte del Proyecto denominado *Las literacidades históricas de los estudiantes de educación superior en México.* En este artículo se exponen los resultados de un estudio descriptivo relacionado con las literacidades históricas de los docentes en formación de dos escuelas normales de Puebla y Veracruz. Se diseñó un formulario a partir de acontecimientos relacionados con tres procesos históricos: la conquista, la independencia y la revolución. El instrumento fue respondido por un total de 90 estudiantes cuyas edades se ubican en la generación que ha vivido con los cambios establecidos en los calendarios oficiales a partir del programa nacional de turismo 2002-2006. Una vez obtenidos los datos, y con el apoyo del software cualitativo *HyperResearch,* se construyeron tres núcleos temáticos. Los hallazgos muestran que

[1] Doctor en Investigación e Innovación Educativa por la BUAP. Maestro en Lectoescritura para la educación básica por la UIA-Puebla. Especialista en la enseñanza y el aprendizaje de las Literacidades en educación básica y Superior. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores SNI-CONACyT. Docente-investigador del Instituto Jaime Torres Bodet.

[2] Doctora en educación por la UIA-Puebla, maestra en Docencia universitaria y Lectoescritura para la educación básica. Líder del CAEC-2 en la ENIJTB, especialista en literacidades digitales en educación; práctica educativa, y procesos de sistematización. Docente-investigadora del Instituto Jaime Torres Bodet.

[3] Doctor en Historia y Estudios Regionales por la Universidad Veracruzana. Docente-investigador de la Escuela Normal "Manuel Suárez Trujillo" de Xalapa, Veracruz. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores SNI-CONACyT

desde el punto de vista de las literacidades históricas, asumidas como prácticas sociales, los maestros siguen siendo la fuente más importante para el acercamiento a los hechos históricos. Por otra parte, los sistemas semióticos de las literacidades históricas mostraron que, haber elegido al 15 de septiembre como la fecha más importante para los mexicanos, se relaciona con lo que se vive y experimenta desde los diversos eventos que dan significación a la cultura histórica del 'día del grito', visto como 'fiesta' nacional. Por último, se muestra que, pese a la existencia de la aceleración contemporánea, el régimen de historicidad presente y las políticas dirigidas a la pérdida de la memoria histórica (como los cambios al calendario), es posible desarrollar diferentes literacidades históricas.
Palabras clave: Literacidades históricas, cultura histórica, conciencia histórica, docentes en formación, escuelas normales públicas.

SUMMARY

This work is part of the project called *Historical Literacies of Higher Education Students in México.* This article presents the results of a descriptive study related to the historical literacies of teachers in training at two teaching schools in Puebla and Veracruz. A questionnaire form was designed based on events related to three historical processes: conquest, independence and revolution. This instrument was answered by 90 students whose ages are located in the generation that has lived with the changes established within the official calendars from the national tourism program 2002-2006. Once the data was obtained, and with the support of the *HyperResearch* qualitative software, three thematic cores were built. The findings show that from the point of view of historical literacies, assumed as social practices, teachers continue to be the most important source for approaching historical facts. On the other hand, the semiotic systems of historical literacies showed that having chosen September 15 as the most important date for Mexicans is related to what is lived and experienced from the various events that give meaning to the historical culture of the country as 'día del grito', seen as the national holiday. Finally, it is shown that despite the existence of contemporary

acceleration, the present historicity regime and the policies aimed at the loss of historical memory (such as changes to the calendar), it is possible to develop different historical literacies.
Key words: Historical literacies, historical culture, historical awareness, teachers in training, Public teaching schools

INTRODUCCIÓN

La noción de memoria colectiva, en comparación con la de Historia (la Historia oficial), se distingue por centrar la atención en el hecho de que la memoria colectiva es más fiel a la diversidad de voces del grupo social con respecto a la construcción del devenir histórico, mientras que el discurso de la Historia oficial se impone desde el poder y cambia según las circunstancias y las necesidades de la élite gobernante en turno. Esto puede suponer confusiones al momento de utilizar el concepto de memoria histórica, si se le adjudican a éste las características del discurso de la Historia oficial y sus intenciones. Los discursos históricos pueden ser fieles a la diversidad de discursos y experiencias propias de la colectividad en relación al pasado, pues hacer historia desde el poder no es la única manera de hacer historia y los discursos históricos no tienen que ser exclusivos de los grupos privilegiados o de las élites.

De ahí que, cuando utilizamos el concepto de memoria histórica en este trabajo, lo hacemos en referencia a cuatro aspectos. El primero se refiere a la construcción compleja, constante y colectiva que incluye diversos discursos, percepciones, recuerdos, sentimientos, significados e imaginarios de un grupo social en relación con los acontecimientos de su pasado. Es decir, a los procesos de construcción de la memoria colectiva. El segundo aspecto fundamental se relaciona con la construcción de las diversas identidades que conforman un grupo, una sociedad y un país. En cuanto tal incluye un diálogo crítico con la cultura y con la Historia oficial. En tercer lugar, nos remitimos a un intento por recuperar del olvido los acontecimientos que permiten un acercamiento crítico a la realidad histórica. En cuarto lugar, ubicamos un factor clave en

la lucha por la justicia, por los derechos humanos y por la construcción de una realidad social auténticamente democrática. En efecto, se trata de un devenir de los sujetos desde el pasado y el presente hacia el futuro.

La memoria colectiva no es necesariamente consciente, pero sí es selectiva y recupera, según Nora (1998), las experiencias desarrolladas en la cotidianidad. Si bien la memoria no se ajusta a los hechos históricos, sí construye una perspectiva sobre el pasado, desde el presente, y una prospectiva. En palabras de Traverso (2007), "...la memoria recupera los conocimientos construidos después de los hechos recordados, lo que la hace profundamente subjetiva, que influyen en la interpretación sobre el pasado y modifican el recuerdo" (p.73). Vale la pena considerar que, los jóvenes normalistas, como seres sociales, viven en un tiempo y espacio determinado por un contexto global que los lleva a cuestionar lo que experimentan en su entorno. Un ejemplo bastante común, comenzó a observarse a raíz de las decisiones políticas en el año 2002, cuando en aras de los supuestos beneficios económicos y la vocación turística y comercial mexicana, la conmemoración de las fechas históricas fue removida hacia los lunes más cercanos a la misma, con el propósito de que los mexicanos tuvieran los denominados 'fines de semana largos' y con ellos la oportunidad de contar con mejores oportunidades de descanso y esparcimiento social creando, por decirlo de alguna manera, 'puentes no laborales largos'(Diario Oficial de la Federación [DOF], 2002). La medida ha sido sostenida por los gobiernos federales posteriores, de modo que, a la fecha, veinte años después, nos encontramos con una generación de estudiantes de educación superior, y específicamente de educación normal, que literalmente nació bajo este esquema de descansos laborales.

Por otra parte, en 2019 el artículo 3o de la constitución mexicana sufrió modificaciones dentro de las que se encuentra la adición de la literacidad como parte de los conocimientos de las ciencias y humanidades a los que todos los estudiantes deben acceder (Diario Oficial de la Federación [DOF], 2019). La literacidad, desde el enfoque

sociocultural ayuda a darle un sentido específico a toda la información susceptible de ser leída y con ello las prácticas sociales adquieren un sentido y contexto social específico. Los nuevos estudios de literacidad (Lankshear y Knobel, 2010) permiten un acercamiento a la comprensión sobre las nuevas prácticas letradas en contextos culturales específicos ligadas, sobre todo, a la producción y consumo masivo de aparatos de tecnología digital. Estos cambios han tenido como consecuencia una nueva forma de acceder al mundo, a la información que se transmite en el mismo y a la forma en que se responde a estas distintas maneras de convivir. Las literacidades, entendiendo que no solo hay una sino varias, dependiendo del contexto en el que se ubiquen (Luna, 2019).

Las reflexiones sobre la enseñanza de la Historia en México inician en el siglo XIX, como lo demuestra la polémica entre José Gómez de la Cortina y José María Lucanza (Ortega y Medina, 2001). Su constitución como objeto de investigación es mucho más reciente. Dos ejercicios historiográficos sobre la producción de este campo del conocimiento destacan. Por una parte, “Didáctica de las ciencias histórico-sociales”, primer estado de conocimiento de campo que abarcó el periodo del 1993 al 2002. En este ejercicio, coordinado por Taboada (2003), se registraron 189 trabajos clasificados en productos de reflexión (120), investigaciones (38), y propuestas pedagógicas (31). En segundo lugar y de manera paralela, Latapí (2012) desarrolló un ejercicio de revisión para la década que va del 2000 al 2010. En él, se consultaron 234 trabajos: 160 correspondientes a propuestas didácticas, 38 fueron reflexiones, y 36 investigaciones, de las cuales la gran mayoría son tesis de licenciaturas y ponencias del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE). No se puede dejar de mencionar el esfuerzo de Arteaga y Camargo (2012) intitulado “¿Cómo se enseña y estudia historia hoy en las escuelas normales públicas de México?”, donde se ofreció una aproximación a los conocimientos y nociones que adquieren los estudiantes normalistas sobre la disciplina y su docencia a lo largo de sus estudios profesionales, teniendo como cuestionamiento eje: ¿cómo se estudia Historia actualmente en las escuelas normales?

Los resultados indican que la narrativa nacionalista es aún muy poderosa en la formación de los futuros docentes, la memorización permanece como pilar en el aprendizaje de la historia y, por tanto, los elementos teóricos, conceptuales y metodológicos no se fortalecen, y no existe desarrollada la noción de relevancia para jerarquizar, por su importancia, los procesos del país, de las comunidades o para ellos mismos.

Existe una tendencia clara en pensar como único eje temporal el “pasado-presente-futuro”, lo que no sólo implica una linealidad que no siempre ayuda a pensar históricamente, y borra la existencia de otros tiempos, sino que no pone el acento en el tiempo importante: el presente, desde donde es necesario plantear propuestas incluyentes con todos los actores participantes en el proceso educativo, y que favorezcan la comprensión y el análisis. En relación con los futuros docentes de educación básica, Ortiz (1999), señala que son “actores situados históricamente que crean la historia y viven en ella” (p. 60). En una primera aproximación hacia la manera en la que se enseña Historia en las Escuelas Normales y qué cambios se observan, a partir de la incorporación de los planes 2018, se revisó el trabajo de Arteaga y Camargo (2012), en cuya investigación se plantean cuestiones como la manera en la que se enseña Historia, los conocimientos de Historia, el desarrollo del pensamiento y conciencia histórica, entre otros.

En este escenario, se plantean algunos cuestionamientos entre muchos que surgen. Por ejemplo, ¿cómo se desarrollan las literacidades históricas de los estudiantes cuando tienen que enseñar los eventos históricos? ¿En qué contextos se generan las literacidades históricas? ¿De qué manera leen y construyen su historia y conciencia histórica los futuros docentes? ¿Cómo afecta el ritmo acelerado de la vida a la recuperación de los eventos históricos y al desarrollo de los procesos de desarrollo de las literacidades históricas? ¿Qué opinión tienen los estudiantes de educación normal respecto a la importancia de aprender historia hoy?

Con base en las ideas anteriores, el **objetivo general** de este artículo fue describir las literacidades históricas que muestran los estudiantes de dos escuelas Normales Públicas en México a partir de los elementos que la conforman. Específicamente, se buscó identificar los lugares de la memoria (nodos históricos) que están presentes como eventos relevantes, a pesar de haber crecido con un calendario movible para fines de semana largos. De igual manera, distinguir la infraestructura y contenidos en los eventos que forman parte de la cultura histórica de los estudiantes de educación normal. Además de lo anterior, se dirigió a clasificar los tipos de conciencia histórica que se manifiestan en la construcción de argumentos para posicionarse sobre un acontecimiento. Por último, se pretendió distinguir si un ritmo de vida acelerado permite anclar conocimientos suficientes para posteriormente recuperarlos a través de las literacidades históricas.

DESARROLLO

Las literacidades históricas

El tema de la historia, su estudio, su enseñanza y la forma en que cada individuo se relaciona con el pasado, con su pasado y con el pasado colectivo de la sociedad en la que se desarrolla, representa una amplia gama de factores y representaciones que requieren abordajes particulares, y deslindes conceptuales puntuales. Con la finalidad de describir la ruta epistemológica que seguimos en este trabajo para llegar al concepto de literacidades históricas, hemos dispuesto cuatro términos constituyentes de la propia disciplina de la historia, cuya naturaleza conceptual se encuentra inscrita dentro del andamiaje cognitivo de este tipo de literacidades. Para ello, abordamos los términos de cultura y conciencia histórica, identidad nacional, unidas a los conceptos de aceleración y literacidad como ejes transversales; con el propósito de establecer la hoja de ruta que en adelante nos guíe en un piso común bajo las amplias posibilidades que ofrece el concepto epistemológico que denominamos literacidades históricas. De acuerdo con Nokes (2013), el desarrollo de inferencias e interpretaciones históricas son el corazón

de las literacidades históricas. De ahí la necesidad de confirmar que no hay una literacidad histórica sino muchas, y que es necesario hablar de ellas en plural ya que no solo dependerán de los sistemas semióticos con los que se revisa el registro histórico, sino mayormente por las inferencias e interpretaciones que realizan los demás. A partir de las ideas anteriores, llegamos a la construcción propia del concepto literacidades históricas. Para nosotros, las literacidades históricas, son prácticas sociales no lineales, mediante las cuales se construyen nuevos significados a partir de contrastar críticamente diversos sistemas semióticos para reconstruir individualmente eventos históricos desde el contexto en el que se registraron, sobre la base del proceso dinámico de transformación de la cultura.

Acercamiento metodológico

El presente trabajo, forma parte de un Proyecto de mayor envergadura, denominado *Las literacidades históricas de los estudiantes de educación superior en México*. El abordaje del mismo, se planteó en cuatro fases. En este artículo se aborda **la primera fase** del trabajo, en la que nos propusimos describir los elementos de las literacidades históricas de estudiantes de educación superior, específicamente de los futuros maestros de educación básica, a partir de acontecimientos relacionados con tres procesos históricos: la conquista, la independencia y la revolución. Al respecto, consideramos particularmente necesario estudiar la influencia que ha tenido la modificación en el calendario civil mexicano a partir del año 2002 por parte de la autoridad federal, con el propósito de crear artificialmente los denominados 'fines de semana largos', aprovechando fechas históricas de alta significación histórica en México. Todo ello, en términos de literacidades históricas, específicamente de una generación de futuros docentes de dos Escuelas Normales, nacidos en el año 2000, mismos que cursaron la educación básica (secundaria) entre los años 2011 y 2014, años de la implementación de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB).

Esta fase del estudio se abordó desde una metodología cualitativa descriptiva (Taylor y Bogdan, 2002; Denzin y Lincoln, 2013), a partir de la identificación de las características del fenómeno de las literacidades históricas, desde los significados que los docentes en formación otorgan y en un espacio temporal concreto del curso escolar 2020-2021.

El contexto, los informantes y el instrumento

Para la identificación del espacio, se seleccionaron dos escuelas formadoras de docentes de dos estados de la república distintos, pero cuyas características fueran similares en términos de espacios físicos, de infraestructura tecnológica y de población estudiantil. Así, se incluyeron en el estudio dos escuelas normales. La primera, la Escuela Normal Superior Veracruzana "Dr. Manuel Suárez Trujillo", ubicada en Xalapa, Veracruz. En esta institución se ofertan las licenciaturas en enseñanza y aprendizaje en telesecundaria, enseñanza y aprendizaje de la formación ética y ciudadana en educación secundaria, enseñanza y aprendizaje del español en educación secundaria, y enseñanza y aprendizaje de las matemáticas en educación secundaria, así como la maestría en Docencia para Telesecundaria. La segunda, fue el Instituto "Jaime Torres Bodet", ubicado en el municipio de Cuautlancingo, Puebla. Esta escuela cuenta con la licenciatura en enseñanza y aprendizaje en Secundaria con especialidades en español inglés y matemáticas. Licenciatura en enseñanza y aprendizaje en telesecundaria y licenciatura en enseñanza y aprendizaje en Preescolar.

Con base en lo anterior, se tomaron de referencia dos grupos de las Licenciaturas en la Enseñanza y Aprendizaje en Telesecundaria de la primera institución, y de la Licenciatura en la Enseñanza y Aprendizaje del Español, en la segunda. En ambos casos, los colaboradores fueron 90 alumnos cuya fecha de nacimiento estuviera cercana al año 2000 y, por tanto, hubieran estudiado, en promedio, la primaria durante el periodo 2006-2012, y cursado la secundaria entre 2012 y 2015. Esto indicaría que fueron formados bajo el modelo por competencias, a partir de las reformas promovidas por el Programa Nacional de Educación 2001-2006, la Reforma a la Educación

Secundaria (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2006), y la Reforma Integral de la Educación Básica (SEP, 2011a). Esto no representa un dato menor si se considera que, al menos para el estudio de la Historia, se propuso un cambio más consistente en su enseñanza basado en abandonar la memorización y pasar a la comprensión, con el fin de desarrollar las tres competencias históricas: la ubicación en tiempo y espacio, el manejo de fuentes históricas, y el desarrollo de la conciencia histórica (SEP, 2011b).

Para poder elaborar una lectura y comprensión de las literacidades históricas de los informantes, tamizamos la información que se proporcionó para su lectura y comprensión como una práctica letrada, tejiendo con tres conceptos de la propia especialidad de historia (Tabla 1). El formulario tiene un ritmo de acercamiento, a partir del contexto en el que nos movemos. En primer lugar, recurrimos al recuerdo de las fechas más importantes como un proceso de recuperación de la memoria, para posteriormente llevar a los informantes hacia eventos de cultura y conciencia histórica y de esa manera poder cerrar con participaciones respecto a la identidad nacional. En todo momento incluimos preguntas y respuestas en las que el concepto de aceleración está presente como parte del proceso de la vida social. Con ello, el uso de un formulario, como instrumento de acercamiento para la primera etapa de la investigación, nos ayuda a comprender la construcción de las literacidades históricas.

Tabla 1. Cuadro de tamizaje

Literacidades históricas		
Literacidad		
Cultura histórica	**Conciencia Histórica**	**Identidad nacional**
Aceleración		

Fuente: Elaboración propia, a partir de las ideas de Luna (2021).

RESULTADOS

Con base en las ideas anteriores, el cuestionario fue respondido por un total de 90 estudiantes. El número de informantes de cada institución se distribuyó equitativamente, es decir; 45 informantes de cada institución. La mitad de estos informantes se encuentra cursando el primer semestre, 24 estudiantes de tercer semestre, 13 de quinto semestre y el resto de séptimo semestre. En cuanto al género de los estudiantes que respondieron, ligeramente predominó el género femenino, con un total de 67.8 %. La mayor parte de estos estudiantes, nació entre los años 2000 y 2003. La mitad de los estudiantes participantes, se encuentran cursando el primer semestre y que la participación de los estudiantes de séptimo semestre fue menor al 10%. Una vez que obtuvimos las 90 contribuciones por parte de los futuros docentes, realizamos el procesamiento cualitativo de la información con el apoyo del software *HyperResearch.* Con esta herramienta, construimos **tres núcleos temáticos,** a partir de la naturaleza semántica de los datos. Partimos de los aportes teóricos, del objetivo general y de la propia propuesta de abordaje metodológico (Sautu, 2005).

El primer núcleo identificado, se refiere a la **cultura histórica** de los futuros docentes. Los elementos descriptivos identificados en las asociaciones semánticas, se clasificaron en dos categorías. La primera de ellas se ubica en la producción y reproducción, a partir de las narrativas tendientes a la construcción de sentido (Grever, 2008). En este caso, los estudiantes identificaron cinco fuentes principales que les han permitido acceder a hechos históricos, siendo la primera de éstas los maestros, seguidas por el internet, los documentales, los libros y finalmente, el cine. La segunda categoría se relaciona con la infraestructura social, como parte de la cultura histórica. En este caso, el ejercicio llevó a la identificación de fechas históricas en el calendario, como instrumento a través del cual se sostienen ‘oficialmente’ eventos históricos, independientemente de que éstos hubieran sido removidos para construir lo mencionado en líneas anteriores, relacionado con los denominados ‘fines de semana largos’. Así, los futuros docentes identificaron

las fechas conmemorativas con poca dificultad. Las respuestas se orientaron hacia tres eventos que no necesariamente aparecen en el calendario en la fecha en que tuvieron su registro. El cinco de febrero, ubicado el 1° de febrero como puente festivo. El 15 de marzo como alusión al 21 de marzo, natalicio de Benito Juárez. Y, por último, el 15 de noviembre como referencia del 20 de noviembre, fecha relacionada con el inicio del movimiento revolucionario de 1910.

El segundo núcleo que se construyó a partir de los datos, fue el de **conciencia histórica**. Para este segmento, elaboramos un constructo analítico a partir de las ideas que Rüsen (2004), aporta en el terreno de la conciencia histórica. Para ello, las categorías de análisis relacionadas con las formas de conciencia histórica, fueron desde la tradicional, la ejemplar, la crítica hasta la genética. Dentro de la primera forma de conciencia, los estudiantes señalaron como la fecha más importante para los mexicanos, al 15 de septiembre, con un total cercano al 90%, misma que ubican claramente dentro del terreno histórico mexicano. Respecto a la segunda forma de conciencia, y ante lo sucedido en el castillo de Chapultepec el 13 de septiembre de 1847, tres de cada cuatro futuros maestros, señalaron el combate entre estadounidenses y mexicanos como el eje del evento histórico. Dentro de esta misma forma, ubicaron a los franceses como aquellos contra quienes se libró la batalla del 5 de mayo de 1862. Cabe señalar que, dentro de las formas de conciencia crítica y genética, no se registraron argumentos. Dentro de este mismo núcleo, integramos las respuestas sobre la iniciativa presidencial de pedir perdón a los pueblos indígenas. En este caso, basamos el análisis en las ideas de Rüssen (2004), sobre la ética de la historia y la conciencia histórica, así como los acontecimientos relacionados con el perdón como una “moda”. Así, las categorías resultantes fueron:

1. Suceso latente, con 13 respuestas
2. Ejercicio de memoria, con 25 respuestas
3. Moda política, con 38 respuestas, y
4. Determinismo, con 14 respuestas.

El tercer núcleo temático, se refirió a la **identidad nacional**. En este caso, el tema de la identidad se dividió en **tres conjuntos** con base en su amplitud y profundidad. El **primero** de ellos se enlazó con el tema relativamente reciente por parte de la presidencia de la república, sobre el penacho que presuntamente perteneció a Moctezuma. En el **segundo** se analizó el tema de la relación entre su identidad y el regreso del penacho. En el **tercer** grupo se planteó una pregunta general sobre lo que significa ser mexicano para los futuros docentes.

En relación con el **primer conjunto** temático, la pregunta inicial se orientó hacia la fecha probable de dicha solicitud, encontrando 22 respuestas equivocadas. Sobre la ubicación de dicho penacho, el número de respuestas erróneas se incrementó a 32. En cuanto a la fecha aproximada en que el gobierno mexicano solicitó por última vez su regreso a territorio nacional, 59 alumnos no pudieron identificar de manera cercana dicha fecha. Por último, ante la pregunta sobre si estos estudiantes estarían de acuerdo en que el penacho se trasladara a México, 54 estudiantes declararon que sí, mientras que 36 afirmaron que no. Dentro del **segundo conjunto**, se cuestionó sobre la relación entre la identidad de los estudiantes y el regreso del penacho. Se identificaron tres categorías a partir de las respuestas:

a. Creer en la sociedad, con 30 respuestas.
b. Sin sentido de pertenencia con 44 respuestas.
c. Indiferencia por lo que sucede en la sociedad con 16 respuestas.

En el tercer conjunto, sobre el significado que tiene para los futuros docentes ser mexicano. De las once opciones, la más frecuente fue la de ‘dar voz a los pueblos indígenas’ con 74 elecciones. Enseguida, ‘leer literatura mexicana’ se presenta con 69. ‘Hacer fiesta en las fechas conmemorativas’ fue la opción que más veces se presentó como primera opción (53 respuestas), pero nunca apareció después de ese primer lugar. Otras dos expresiones culturales importantes ofrecen o fortalecen el sentimiento

de mexicanidad: cine mexicano (52) y comunicarse con expresiones populares (53), mismas que pueden significar “lugares de la memoria”, a partir de los cuales se fortalece la conciencia histórica y el sentido de pertenencia. Por último, ‘escuchar a los mariachis’ (30) y ‘comer chile’ (25) fueron las dos opciones que menos repeticiones tuvieron, salvo ‘ponerme la camisa de la selección’ (9), ‘sentir amor y orgullo por mi país’ (1), y ‘conocer museos’ (1).

DISCUSIÓN

Las literacidades históricas de los futuros docentes.

Los estudiantes que participaron en el estudio, futuros docentes de educación básica, pertenecen a dos instituciones formadoras, ubicadas en Xalapa, Veracruz y en Cuautlancingo, Puebla. Como señalamos líneas arriba, con base en los elementos teóricos, construimos el concepto de literacidades históricas, mismas que son: prácticas sociales no lineales, mediante las cuales se construyen nuevos significados a partir de contrastar críticamente diversos sistemas semióticos para reconstruir individualmente eventos históricos desde el contexto en el que se registraron, sobre la base del proceso dinámico de transformación de la cultura. Partiendo de este concepto, consideramos pertinente desagregarlo con fines meramente explicativos en este apartado, considerando como eje transversal, el tema de la aceleración (Rosa, 2018).

a) **En primer lugar, nos referimos a las literacidades históricas como prácticas sociales.** En este caso, es indudable que los maestros siguen siendo la fuente más importante para el acercamiento a los hechos históricos, aunque los acercamientos a la historia mediante el uso de la web, cada vez son más intensivos. En efecto, la generación que respondió el formulario, ha vivido con los cambios establecidos en los calendarios oficiales a partir del Programa Nacional de Turismo 2002-2006 (DOF, 2002) en el que se acordó mover las fechas de celebración nacional a los lunes más cercanos, con el fin de contar con varios fines de semana largos, acción que tenía como objetivo impulsar el turismo nacional. La visión de un turismo

de clase mundial en México para 2025, dejó de lado las afectaciones en cuanto a memoria y conciencia histórica de las nuevas generaciones.

Sin embargo, el proceso de aceleración social que vivimos nos lleva a desapegarnos de las fechas con contenidos poco cercanos a nuestra realidad. La primera es que en su aprendizaje memorístico, las fechas históricas se desdibujan por la falta de consistencia en los calendarios oficiales. Y en segundo, aunque teóricamente aprenden a partir de procesos de reflexión sobre los hechos históricos, el tiempo destinado a abordar los contenidos no es suficiente para que permanezcan en la memoria de largo plazo. Si a eso se le agrega que hoy vivimos en una sociedad acelerada (Rosa, 2011) resulta que, si no aparece en internet, no es cercano a sus redes o no tiene ningún impacto inmediato en su vida el hecho pasa inadvertido y se olvida por estar más atentos a vivir un presente que exige la inmediatez.

En el mismo terreno de las prácticas sociales, se manifiesta el **orgullo por las raíces indígenas**, específicamente las prehispánicas. Moctezuma es observado como “un gran representante de México que nos hace sentir orgullosos de nuestras raíces”. Es claro que resulta más importante el personaje que el objeto. Además, el regreso del penacho provocaría “felicidad” porque formaría parte de la identidad nacional, y del “orgullo de ser mexicano”, esto porque “nos representa” y sería más si se encuentra “dentro del territorio”. Pero el orgullo se basaría en que el penacho es “una clara demostración de que los pueblos indígenas fueron alguna vez los *más ricos en cultura y materiales*”, lo que lleva a pensar en éxito del discurso identitario nacional que tiene como uno de sus pilares fundamentales a los pueblos prehispánicos, mesoamericanos en particular, a los que se han presentado con apología de sus logros.

De igual manera, **implica un signo de representatividad,** ya que para varios estudiantes el penacho “nos representa como mexicanos”, es “algo que nos caracteriza”, o es “un emblema” de la nacionalidad, pero además consideran injusto se

lo hayan llevado y, por tanto, es obligatorio regrese a México. Llama poderosamente la atención cómo se le da tanto valor a un objeto que nunca ha estado en el país, desde la construcción de estado-nacional, y al cual tampoco se le dedica ningún espacio en los contenidos de la educación básica, al menos no recientemente.

Además, resalta un **sentido de pertenencia,** que puede visualizarse en uno de los argumentos más utilizados por los estudiantes. Así, el penacho regresaría a su "tierra de origen" y por ello "sería algo grande para nosotros, los mexicanos", sería, además, un orgullo "tener de vuelta el penacho de Moctezuma, ya que nos pertenece" como parte de "nuestro legado histórico" y forma parte de lo que "fue nuestra historia". Aquí se pueden observar, al menos, dos cosas. Por una parte, el sentido de pertenencia colectiva ofrecido al penacho: "nos pertenece", pero también la idea del sentido pasado de la historia, lo cual es significativo porque en realidad el posible regreso del penacho actualizaría la historia, la haría presente. No es menos importante recordar que la historia nacional, la "identidad del mexicano", se construyó hasta el siglo XIX, y hablar que antes México "tuvo una historia" podría resultar anacrónico. Como consecuencia, estas prácticas nos llevan hacia la construcción de una i**dentidad imaginaria** como una práctica social de determinados grupos en México, claramente determinados por rangos etáreos, estratos socioculturales, niveles de escolaridad, entre otros.

b) **En segundo lugar, se encuentran los sistemas semióticos desde los que se manifiestan las literacidades históricas.** Los sistemas semióticos con lo que convivimos y en los que realizamos nuestras actividades cotidianas, nutren al tiempo que son nutridos por las prácticas sociales. Al respecto, Pickel (2018), desde la mirada ontológica del sistemismo, señala que los sistemas semióticos son el resultado de diversas combinaciones de sistemas simbólicos en relación con las actividades humanas. En este sentido, los sistemas simbólicos están formados por signos (ya sean lingüísticos, en imágenes o íconos, por ejemplo), el contexto en que se producen

(es decir, desde donde son interpretados), y las normas que los rigen (Pickel, 2018; pp.12, 13). Queda claro que el contexto juega un papel determinante en la memoria histórica desde el plano simbólico, contextual y estructural. Resulta evidente que el hecho de que se haya elegido al 15 de septiembre como la fecha más importante para los mexicanos está en relación con lo que se vive y experimenta como parte de la cultura histórica; misma que desde la perspectiva de Sánchez (2009), es el modo en que una sociedad transmite y representa la historia. Desde la aceleración (Rosa, 2011); lo que se busca es vivir la celebración, hacer del momento una experiencia, aunque no se tenga claridad de lo que históricamente se está conmemorando.

c) En tercer lugar, se encuentra la reconstrucción de eventos históricos. Como hemos apuntado, los tipos de narrativas son sumamente variadas en términos de estructuras. La tradición oral utilizada en la escuela a través de las 'clases' de historia predomina, aunque su análisis deberá integrar aspectos diversos relacionados con la metodología didáctica, los planes de estudio, los recursos, el capital profesional del docente, etc. Sin embargo, las narrativas del internet, es decir, las literacidades digitales (Luna, 2019), plantean un tema sumamente complejo en términos de diversidad narrativa. Asimismo, los documentales representan formas de relación tiempo-espacio-imagen cuya gramática puede promoverse de formas diversas, tanto desde el espacio escolar como fuera del mismo. Así, el tema de los libros con los que se han formado los estudiantes representa un tema específico de infraestructura social: las ideas plasmadas en ellos, su iconografía, su narrativa, la congruencia de los mismos con los planes de estudio y con el currículum, etc.

De este modo, la infraestructura social representada por el libro de texto (Grever, 2008), permite identificar, por ejemplo, que, en el libro de sexto de primaria, ciclo escolar 2015-2016, existe un apartado llamado "encuentro de América y Europa" (p. 124-125), en el que solo se habla de Colón y su llegada a América. El asunto del penacho, que como narrativa oficial ha sido recientemente sobreexplotada, no se

aborda de manera específica. Por ejemplo, en el apartado del libro de *Historia 2* de ediciones Castillo (2021), “Cuestión de interpretación ¿descubrimiento, invasión o encuentro?” (p. 33), no se habla de Moctezuma, ni de Cortés, y mucho menos del penacho.

d) **En cuarto lugar, nos referimos al proceso dinámico de transformación de la cultura.** Un dato sobresaliente se refirió al significado que tiene para los futuros docentes ser mexicano, al decidir que es ‘dar voz a los pueblos indígenas’. Esto no es un dato menor, tomando en cuenta que la identidad del mexicano se basa en los pueblos originarios, aunque aquí se puede inferir que no sólo interesa el indígena “muerto”, sino también en el vivo. Este proceso de transformación de la cultura, es muy importante como resultado del momento histórico actual, donde se ejerce con mayor facilidad la libertad de expresión que en el pasado.

e) Por último, resalta una a**parente contradicción,** en el sentido de que varios alumnos afirmaron que el regreso o no del penacho no les afecta en su identidad, pero reconocen que “como mexicanos nos representa mucho, ya que fue un guerrero en su época”, que “mientras la gente extranjera no se apropie diciendo que [es de] ellos” están bien, y que “es parte de los mexicanos y nuestra cultura e historia”. En realidad, según los registros, sí existen elementos identitarios asociados a Moctezuma, que fue un “gran guerrero” (habría que reflexionar más sobre porqué un guerrero “nos representa”); además, de que se reconoce con fuerza la propiedad cultural, con la implícita originalidad, del penacho.

CONCLUSIONES

Las literacidades históricas, como constructo epistémico, representan para el campo de la investigación en México, una importante fuente para generar conocimiento. El trabajo hasta aquí descrito, forma parte de la primera fase del proyecto denominado *Las literacidades históricas de los estudiantes de educación superior en México.* En este

sentido, es necesario señalar que nos hallamos en un contexto educativo en el que, desde 2019 comenzó a utilizarse el concepto de literacidad en el discurso educativo oficial. Este hecho representa un parteaguas, relacionado con la forma tradicional de entender el ejercicio de la lectura y la escritura. Así, la enseñanza de la literacidad constituye uno de los más grandes esfuerzos para que los actores y sujetos de la educación en todos los niveles, asuman que se lee y se escribe para algo. Si en la educación básica se forma 'para la vida' (SEP, 2017), el ejercicio de la lectura y la escritura deben dejar de verse como fines en sí mismos.

En el presente artículo se ha mostrado que pese a la existencia de la aceleración contemporánea (Rosa, 2011), que no permite la reflexión del pasado, el régimen de historicidad presente (donde el pasado poco importa para explicar la actualidad) y políticas dirigidas a la pérdida de la memoria histórica (como los cambios al calendario), los alumnos normalistas han desarrollado diferentes literacidades históricas. Las relacionadas con la identidad nacional son unas de las más poderosas. La frecuente alusión a la vena indígena como constituyente de la identidad es muy importante, y representa un largo ejercicio identitario por reconocer como central de la constitución del mexicano al "indio muerto" que, además, es siempre mesoamericano. Hay, sin embargo, una novedad relevante sobre este tema: una buena parte de los futuros docentes que participaron en el estudio, también se mostraron interesados en la "voz de los pueblos originarios", lo que los sitúa como intérpretes del presente por medio de un posicionamiento de la moda política del "perdón" en el que se inscribe la petición del regreso de la antigüedad precolombina (el penacho).

Es necesario puntualizar que, esta acción no es generalizada, y también se presentaron con cierta frecuencia indicadores que dan pie a un sentimiento de no pertenencia, lo que podría ser un indicio que cuestione la eficacia de la identidad nacional construida, principalmente, durante la educación básica. También se pudieron identificar huellas de las cuatro formas de conciencia histórica que señala Rüsen (2004), a saber: la

tradicional estaría presente cuando se acepta el “canon” como se presenta en algunas respuestas sobre el regreso necesario del penacho de Moctezuma como parte de la mexicanidad; ejemplar porque este producto cultural se considera “ejemplo” de la grandiosidad de la cultura mexica; crítica porque iría en contra de la “tradición” de sólo valorar al “indio muerto”; y genética porque existe un posicionamiento propio sobre la diferencia y la similitud con el pasado. Lo anterior, no excluye las respuestas relacionadas con lo alejado que les parecen ciertos elementos de la realidad, por sentir que no les pertenecen. En este sentido, valdría la pena considerar qué tan cercana está la educación normal de formar a los ciudadanos que se requiere, ante el difícil escenario de romper con el presentismo y el individualismo que se presenta frecuentemente entre los jóvenes estudiantes. Además, no se puede perder de vista que si bien el modelo educativo en el que se formaron los colaboradores de este estudio es el de competencias, no queda suficientemente claro ni generalizado el desarrollo de las tres competencias que intentan desarrollarse con la enseñanza de la Historia: ubicación en tiempo y espacio, manejo de fuentes históricas, y conciencia histórica, lo que permitiría el fortalecimiento de la comprensión dejando a un lado la memorización, cuya existencia aún parece bastante viva.

Este trabajo permite comprender a las literacidades históricas como prácticas sociales, pues es posible identificar cómo los alumnos no solo se relacionan con diferentes tiempos y fuentes que alimentan su memoria histórica en el contexto de todas las respuestas, sino que recuperan elementos constituyentes de su cultura en la que ellos mismos participan. Asimismo, fue evidente la reconstrucción de eventos históricos desde el presente, destacando una concepción de la historia que reproduce algunos anacronismos (como creer que “a nosotros nos conquistaron”), así como la conciencia de ser actores históricos que pueden transformar la cultura, lo que indicaría una reflexión del presente, asunto que, lamentablemente, no se presentó en la mayoría de los casos. Esta generación de estudiantes normalistas, como ya se presentó a lo largo de la investigación, se vincula con los sucesos del pasado de forma diferente a otras

generaciones. De ahí que sus literacidades históricas, la manera de reconstruir los hechos o acontecimientos históricos para ligarlos con su vida cotidiana o bien con los conceptos que deben enseñar, son intermitentes. Es importante destacar que la memoria ya no es tan valorada como antes. Sin embargo, al tener claridad sobre el conjunto de los acontecimientos como un proceso que forma parte de la conciencia y cultura histórica, para posteriormente poder 'buscar' los detalles, puede permitir a los estudiantes poner en marcha sus literacidades históricas como medio para descubrir aquello que, en su momento, no fue de utilidad pero que les permitió anclar las bases para cuando requieran de éstos.

Por último, dentro de las ventajas de manifestar las literacidades históricas, está el hecho de ver los acontecimientos desde un contexto específico y con ello estar en posibilidades de definir su utilidad o validez, como lo evidenciaron con las respuestas del penacho a partir de la pregunta sobre su identidad. Ese ejemplo puso de manifiesto la capacidad crítica de los futuros docentes y su compromiso con la sociedad a la que, en un futuro no tan lejano, tendrán que sorprender con su participación a través de la formación de las nuevas generaciones, para seguir conformando una memoria colectiva acorde con el tipo de ciudadanos que queremos en México.

REFERENCIAS

Arteaga, B. y Camargo, S. (2012). ¿Cómo se enseña y estudia historia hoy en las escuelas normales públicas de México? Una aproximación desde las miradas de los estudiantes. En *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, (11), 99-112.

De la Torre, C. (2011). *Identidad, identidades y ciencias sociales contemporáneas: conceptos, debates y retos*. [Blog: Letra joven]. Disponible en https://letrajoven.wordpress.com/2011/09/02/identidad-identidades-y-ciencias-sociales-contemporaneas-conceptos-debates-y-retos/

Denzin, N. y Lincoln, Y. (2013). *Manual de Investigación Cualitativa. Vol. I-V*. Argentina: GEDISA.

Diario Oficial de la Federación [DOF]. (2002, 22 de abril). *Programa Nacional de Turismo 2001-2006.* Disponible en https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=734655&fecha=22/04/2002#gsc.tab=0

Diario Oficial de la Federación [DOF] (2019, 15 de mayo). *Decreto por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de los artículos 3o., 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia educativa.* Disponible en https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5560457&fecha=15/05/2019#gsc.tab=0

Giménez, G. (1997). *Materiales para una teoría de las identidades sociales*. México: UNAM.

Grever, M. (2008). The Gender of Patrimonial Pride. En Wieringa, S. (ed.), *Travelling Heritages. New Perspectives on Collecting, Preserving and Sharing Women's History.* p. 287. Amsterdam: Aksant.

Hartog, F. (2007). *Regímenes de historicidad. Presentismo y experiencias del tiempo*. México: Universidad Iberoamericana.

Iglesias, J. Trinidad, A. y Soriano, R. (2016). *La sociedad desde la sociología. Una introducción a la sociología general.* España: TECNOS.

Lankshear, C. y Knobel, M. (2010). *Nuevos alfabetismos. Su práctica cotidiana y el aprendizaje en el aula.* España: Morata.

Latapí, P. (2012). *Investigación en enseñanza de la historia: acopio de materiales 2000-2010. Tercer encuentro nacional de docencia, difusión y enseñanza de la Historia, y primer encuentro internacional de enseñanza de la historia*. México: UPN.

Luna, E. (2019). *Caracterización de las prácticas docentes con literacidades digitales de profesores de secundaria desde un abordaje etnometodológico*. Tesis de doctorado en educación. Puebla: Universidad Iberoamericana. https://repositorio.iberopuebla.mx/handle/20.500.11777/4319

Navarrete, F., Ribó, E., y Llamas, E. (2021). *Historia 2*. México: Ediciones Castillo.

Nokes, J. (2013). *Building Students' Historical literacies. Learning to read and reason with historical texts and evidence.* New York & London: Routledge.

Nora, P. (1998). *Les lieux de mémoire*: *t. 3, Les France*. París: Gallimard.

Ortega y Medina, J. (2001). *Polémicas y ensayos mexicanos en torno a la historia.* México: UNAM-Instituto de Investigaciones Históricas.

Ortiz, L. A. (1999). Acción, Significado y Estructura en la teoría de A. Giddens. En *Convergencia, Revista de Ciencias Sociales*, *6 (*20), 57-84.

Pickel, A. (2018). La cultura como sistema semiótico: una redefinición de la idea de cultura desde la perspectiva sistemista. En *Revista Cultura y Representaciones Sociales, 13* (25), 9-47.

Rosa, H. (2011). Aceleración social: consecuencias éticas y políticas de una sociedad de alta velocidad desincronizada. En *Persona y Sociedad, 25* (1), 9-49.

Rosa, H. (2018). La "resonancia" como concepto fundamental de una sociología de la relación con el mundo. En *Diferencia(s). Revista de teoría social contemporánea.* (7), 71-81.

Rüsen, J. (2001). What is Historical Consciousness? A Theoretical Approach to Empirical Evidence*.* En *Congreso Canadian Historical Consciousness in an International Context: Theoretical Frameworks.* p. 2. Vancouver: University of British Columbia.

Rüsen, J. (2004). Historical Consciousness: Narrative Structure, Moral Function, and Ontogenetic Development. En Seixas P. (Eds.) *Theorizing Historical Consciousness* (63-85). Canada: University of Toronto Press.

Sánchez, A. (2002). *Reencuentro con la Historia. Teoría y praxis de su enseñanza en México.* México: Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, Colección Paideia.

Sánchez, F. (2009). La cultura histórica. Una aproximación diferente a la memoria colectiva. En *Pasado y Memoria. Revista de Historia Contemporánea*, (8), 267-286.

Sautu, R. (2005). *Todo es teoría. Objetivos y métodos de investigación*. Argentina: Lumiere.

Secretaría de Educación Pública. [SEP] (2006). *Reforma a la Educación Secundaria* (RES). México: SEP.

Secretaría de Educación Pública. [SEP] (2011a). *Reforma Integral a la Educación Básica* (RIEB). México: SEP.

Secretaría de Educación Pública. [SEP] (2011b). *Programas de Estudio 2011*. México: SEP.

Secretaría de Educación Pública. [SEP] (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral.* México: SEP.

Street, B. (1984). *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge: University Press.

Street, B. (1995). *Cross-cultural approaches to literacy*. Cambridge: University Press.

Street, B. (2008). Nuevas alfabetizaciones, nuevos tiempos. ¿Cómo describimos y enseñamos los conocimientos, las habilidades y los valores acordes con las nuevas formas de alfabetización que las personas necesitan para los nuevos tiempos? En *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, *30* (2), 41-69.

Taboada, E. (2003). Introducción. En López y Mora (coord.), *Saberes científicos, humanísticos y tecnológicos: procesos de enseñanza y aprendizaje. Tomo II. Didáctica de las Ciencias histórico-sociales, Tecnologías de la información y comunicación.* Colección de investigación educativa en México. 1992-2002*.* México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa/SEP/Centro de estudios sobre la Universidad.

Tajfel, H. (1984). *Grupos humanos y categorías sociales*. Barcelona: Herder.

Taylor, S. y Bogdan, R. (2002). *Introducción a los métodos cualitativos en investigación. La búsqueda de significados.* Barcelona: Paidós.

Traverso, E. (2007). *El pasado, instrucciones de uso. Historia, memoria y política*. España: Marcial Pons.