

Metamorfosis del discurso histórico escolar: de la historia a la psicología en la reforma educativa de 1993 en México

Plá Pérez, Sebastián
Universidad Iberoamericana
spla@colegiomadrid.edu.mx

Resumen: El presente texto indaga sobre los trazos históricos que han influido sobre las reformas a la enseñanza de la historia en educación secundaria de 1993 en México. Demuestra cómo el discurso histórico escolar ha sufrido una metamorfosis dentro del currículo al pasar de ser una historia formativa, principalmente de la identidad nacional, a una asignatura instrumental, en su dimensión psicológica. Se analizan, además, las fuentes historiográficas y psicológicas en las que abrevan los cambios curriculares a la enseñanza de la historia en educación secundaria.

Palabras clave: reformas curriculares, enseñanza de la historia, historia formativa, historia instrumental, fuentes historiográficas y psicológicas.

Abstract: This paper investigates the historical traces that have influenced the reforms to the teaching of history in the secondary education in 1993 in Mexico. It demonstrates how the historic school speech has undergone a metamorphosis into the curriculum, going through a formative history, mainly of national identity, to an instrumental subject, in its psychological dimension. The sources and historiography in which psychological watering curricular changes to the teaching of history in secondary education, are also analyzed.

Keywords: Curriculum reform, Teaching history, Educational history, Instrumental history, Psychological and historiographical sources.

Résumé: Ce document étudie les traces historiques qui ont influencé les réformes de l'enseignement de l'histoire dans l'enseignement secondaire en 1993 au Mexique. Il montre comment le discours historique de l'école a subi une métamorphose dans le curriculum, dans une histoire de formation, principalement de l'identité nationale, à un thème instrumental, dans

sa dimension psychologique. Les sources de l'historiographie et de la psychologie dans lequel l'arrosage des modifications à l'enseignement de l'histoire dans l'enseignement secondaire, sont également analysées.

Mots-clés: réforme du curriculum, l'enseignement d'histoire, Histoire de l'éducation, Instrumental histoire, de psychologie et des sources historiographiques.

1. Introducción

El ciclo escolar 1992-1993 fue declarado de manera pomposa y oficial por el presidente mexicano Carlos Salinas de Gortari “Año para el Estudio de la Historia de México”, distinción que quedó sellada en el *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica* (ANMEB), firmado el 18 de mayo de 1992. Eran épocas de vanagloria política y educativa, “era un momento decisivo de nuestra historia en el que el cambio es el signo del tiempo” (ANMEB, 1992: 21) y cúspide del *Programa para la modernización educativa 1989-1994*, en el que la enseñanza de la historia sufriría modificaciones a la par que el resto de los programas de enseñanza primaria y secundaria, incluso, se le dio un énfasis especial. Es la única asignatura que tiene un párrafo específico dentro de todo el ANMEB. Básicamente, la Historia recuperaba su lugar como asignatura y el área de Ciencias Sociales desaparecía del currículo. Nación, ciencia, economía y educación se conjugaron en la política educativa para mostrar la seriedad de la transformación que se avecinaba. Sin embargo, los cambios serían mucho más profundos de lo que aparentaba el ANMEB, pues la epistemología de la historia, las nociones curriculares, la psicología y los libros de texto como centro del proceso didáctico dentro del aula se convertirían en su conjunción en una especie de conocimiento añejo y novedoso al mismo tiempo, pero sobre todo, como una nueva forma de saber: una historia fundamentada en la psicología o una historia psicológica y práctica. Se inició así la construcción de un nuevo discurso histórico escolar.

Mientras tanto, a nivel internacional las reformas educativas en América Latina se encontraban en un proceso acelerado de globalización. La inmensa mayoría de los países latinoamericanos atendió al llamado de los organismos internacionales y reformó sus leyes de educación.

La Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) y la Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) publicaron en marzo de ese mismo año *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*, un documento extenso sobre la importancia de vincular la educación al mercado laboral, en especial la educación secundaria y la capacitación de adultos con el ramo industrial, que delineaba las políticas que deberían dirigir las reformas educativas. Su propuesta, fundamentada en las discusiones acerca de la importancia de la formación de recursos humanos que emergen a mediados del siglo XX con la teoría del capital humano, plantea siete líneas a seguir: generar una institucionalidad del conocimiento abierta a los requerimientos de la sociedad; asegurar un acceso universal a los códigos culturales de la modernidad; impulsar la creatividad en el acceso, difusión e innovación científico-tecnológicos; propiciar una gestión institucional responsable; apoyar la profesionalización y el protagonismo de los educadores; promover el compromiso financiero de la sociedad con la educación y; desarrollar la cooperación regional e internacional. Aunque todos, de diferente manera, han estado presentes en las políticas educativas mexicanas de los últimos quince años, modernidad (con su necesaria reorganización curricular), gestión institucional (entiéndase descentralización) y protagonismo de los educadores (revalorización docente), son las tres líneas centrales del ANMEB.

A la enseñanza de la historia le correspondió, dentro de la reforma educativa en México, ser parte de las asignaturas que garantizaran el acceso a los códigos de la modernidad, específicamente

en su dimensión instrumental. La CEPAL entiende por códigos de la modernidad “el conjunto de conocimientos y destrezas necesarios para participar en la vida pública y desenvolverse productivamente en la sociedad moderna” (CEPAL-UNESCO, 1992: 19). Esta definición revela los dos objetivos estratégicos o ideas-fuerza del documento: ciudadanía y competitividad, objetivos a los cuales deben responder los conocimientos y destrezas, que son, “el manejo de las operaciones aritméticas básicas; la lectura y comprensión de un texto escrito; la comunicación escrita; la observación, descripción y análisis crítico del entorno; la recepción en interpretación de los mensajes de los medios de comunicación modernos; y la participación en el diseño y la ejecución de trabajos en grupo” (CEPAL-UNESCO: 157).

Para alcanzar el aprendizaje de estas destrezas o habilidades era necesario reformular los métodos pedagógicos, los currículos y los materiales didácticos (CEPAL-UNESCO: 159) y así desarrollar una sociedad moderna caracterizada no “sólo por la incorporación de la racionalidad instrumental y el progreso técnico, sino también por su conjunto orgánico de ciudadanos, capaz de reflexionar sobre sí mismos, de determinar sus demandas, de integrarse internamente, de responder a un entorno cambiante y de resolver problemas complejos” (CEPAL-UNESCO: 157).

En este contexto nacional e internacional en el que se vio inmersa la enseñanza de la historia y en su conjunto los diversos sistemas educativos latinoamericanos, cabe preguntarse cómo se plasmaron estas visiones de conocimientos, destrezas y de sociedad moderna en el currículo de historia de educación secundaria en México y cuáles son las transformaciones en el discurso histórico escolar.

El discurso histórico escolar (Plá, 2005: 49) es una realidad compleja, potente, matizada e intangible a la vez, que puede entenderse como la construcción deliberada en parte, inconsciente en otra, de las significaciones sobre el pasado dentro del ámbito

escolar. Es aquella encargada de normar sobre qué pasado se debe construir conocimiento y cómo deben construirse las significaciones. Es histórica y cultural. Poder, resistencia, psicología, disciplina, teoría curricular, escolarización y cultura son algunos aspectos que lo conforman. En el presente escrito se trabajan algunos discursos de poder concientes e historiables que componen al discurso histórico escolar. Especialmente, se analiza cómo lo curricular y su estrecha relación con las propuestas educativas internacionales que pueden rastrearse en algunos aspectos hasta el pensamiento de John Dewey; la epistemología de la historia o las distintas concepciones de historia que se amalgaman en el *Plan y programas de estudio*, con especial peso de la escuela de los *Annales*; y la psicología educativa, en la que destaca el constructivismo como posición epistemológica predominante, se conjugaron durante la reforma en el enfoque de la enseñanza de la historia en 1993, para iniciar un proceso histórico que redefine al discurso histórico escolar, alejándolo cada vez más de su tradicional función de conformación de la ciudadanía, la identidad y el nacionalismo. Esto sin perder de vista la dimensión histórica del proceso.

El estudio de la dimensión histórica del proceso educativo va más allá de la escritura de la historia de la educación construida desde la pedagogía y que tenga como centro los problemas educativos (Aguirre Lora, 2005) sino que debe ubicarse en un lugar intermedio, en una posición frontera entre la historia y la educación, en la que se encuentren los discursos varios, pedagógicos o no, que se entretelen en el devenir histórico hasta conformar el problema educativo que se interpreta y del que formamos parte, en este caso, las reformas a la enseñanza de la historia en educación secundaria durante la década de los noventa del siglo XX. La dimensión histórica del proceso educativo nos ayuda a comprender “la cuestión del suelo que nos ha visto nacer, de la lengua que hablamos o de las leyes que nos gobiernan, [...] para resaltar los sistemas heterogéneos, que, bajo

la máscara de nuestro yo, nos prohíben toda identidad” (Foucault, 1991: 27). De esta manera podemos entender la procedencia de muchas posiciones teóricas que emergen dentro de los sistemas educativos actuales.

Las reformas educativas, en su desesperado anhelo de innovación, no se miran a sí mismas en su historicidad. Se erigen en la inmediatez del presente y en la negación del pasado reciente. Hablan con palabras inéditas y reutilizadas a la vez. El presente trabajo es un esfuerzo por deshilvanar algunos de los hilos discursivos e históricos que componen el discurso histórico escolar en la actualidad.

2. Currículum

Las definiciones de currículum son tan diversas que no tiene sentido discutir las aquí. Baste con especificar que se entiende en el presente escrito como una construcción histórica y cultural surgida dentro del proceso de escolarización que, al ser todo lo que está organizado consciente o inconscientemente dentro del ámbito escolar (conocimientos disciplinares, prácticas culturales, usos de lenguajes, distribución del tiempo, discursos), tiende a orientar y a dirigir los procesos de enseñanza y aprendizaje y a prescribir lo que se entiende por sujeto educado en una determinada sociedad. Sus manifestaciones son diversas como son los planes y programas de estudio, las divisiones por asignaturas o por áreas del conocimiento, los enfoques de enseñanza, los conceptos de aprendizaje y las concepciones de qué es un estudiante y qué un docente. En el momento en que estudiamos algo dinámico y problemático como el currículum, es necesario observarlo en su dimensión cultural e histórica (Popkewitz, Franklin y Pereyra, 2003) y distinguir los dos tiempos que lo conforman y en los que se conforma a sí mismo: la planeación y el diseño curricular, por un lado y, por otro, su puesta en práctica o, en términos de Furlán (1998): el currículum pensado y el currículum vivido, en los que en la primera etapa el presente de la planeación

está en perspectiva con el futuro de la realización, y en la segunda, en la que el presente de la puesta en práctica del currículo, debe ajustarse al pasado de su planeación. Aquí se trabaja en primer lugar con su manifestación en el *Plan de estudios. Educación Secundaria 1993*, es decir, con parte del currículo pensado.

Las transformaciones del *Plan de estudios* de secundaria llevada a cabo en 1993, como consecuencia del ANMEB, reubicaron a la historia como asignatura específica, a diferencia de otros países latinoamericanos como Argentina, Uruguay, Chile, Costa Rica y Ecuador entre otros, que tendieron a integrarla a las Ciencias Sociales o mantenerla unida a la geografía (Blas, 1996). Las tensiones entre lo disciplinario y lo interdisciplinario son una característica de todas las reformas educativas de América Latina durante el ocaso del siglo XX.

Las razones esgrimidas por la Secretaría de Educación Pública (SEP) para tomar una dirección tan particular eran que el estudio unitario de los procesos sociales generó una dispersión de los conocimientos disciplinares y dio como consecuencia el debilitamiento de la formación de los alumnos en lo referente a la comprensión del mundo social. Por tanto, el reestablecimiento de la historia como asignatura “permite organizar el estudio continuo y ordenado de las grandes épocas del desarrollo de la humanidad, los procesos de cambio en la vida material, las manifestaciones culturales y la organización social y política” (SEP, 1993: 99) y de esta manera “los estudiantes adquieran mejores elementos para entender los procesos de desarrollo de las culturas humanas” (SEP: 14). Además, el estudio de la historia “debe permitir la profundización de habilidades intelectuales y nociones [...] que son útiles no solo para el estudio del pasado, sino también para analizar los procesos sociales actuales: manejo, selección e interpretación de la información” (SEP: 99) y le continúan un listado sobre el tiempo histórico, el espacio histórico y otras nociones particulares de esta disciplina.

Lo que interesa resaltar es el papel instrumental que se les otorga a la historia por un lado, y al concepto de vida material por otro, estrechamente ligados entre sí. El peso al carácter instrumental de la enseñanza de la historia se puede identificar en la valoración, como uno de sus objetivos principales, del aprendizaje por parte de los jóvenes estudiantes de habilidades de pensamiento (o destrezas en términos de la CEPAL) genéricas en primera instancia (manejo, selección e interpretación de la información) y de la historia en particular (tiempo histórico, causalidad, espacio histórico, etc.) en segundo lugar. Lo formativo de la asignatura se diluye en aspectos de identidad nacional y en la formación de “valores éticos” (SEP, 1993: 103) como la tolerancia. Asimismo, el conocimiento histórico, es decir, las habilidades cognitivas que permiten desarrollar explicaciones e hipótesis sobre el presente tiene la intención de ayudar a “comprender los procesos históricos cuya influencia se extiende hacia el presente” (SEP: 101). Este carácter instrumental proviene de dos relaciones distintas con el pasado: la negación de unos orígenes y la identificación de nuevas procedencias intelectuales.

La negación tiene que ver con la reformulación del valor formativo de la historia como instrucción cívica y de su carácter nacionalista, o lo que es lo mismo, de su papel central en la conformación de los imaginarios colectivos de la nación. Josefina Zoraida Vázquez (2000) demostró ampliamente la función de la enseñanza de la historia en la conformación de la identidad nacional y de la construcción histórica del nacionalismo, además de señalar su importancia en la conformación del ciudadano mexicano que las sociedades de los siglos XIX y XX requerían.

La lucha sobre la definición del pasado nacional (entre el indigenismo y el hispanismo o la conformación del panteón de los héroes) fue encarnizada y el contenido de los programas de historia, por lo menos hasta el fin de la educación socialista, se definió por las posiciones ideológicas de los grupos de poder (hoy lo siguen haciendo

pero de una manera mucho más velada). El contenido de los programas estaba fuertemente ligado al régimen imperante (Sánchez Quintanar, 2004: 146) y definían al ser nacional y al ciudadano mexicano según sus intereses y visiones particulares.

A partir de las reformas educativas iniciadas en el sexenio de Manuel Ávila Camacho, los contenidos históricos de los programas se centraron en reconciliar las interpretaciones de los momentos álgidos de la historia nacional en busca de la unidad y de la conformación de un nuevo ciudadano mexicano (Vázquez, 2000: 242), heredero de los logros de la Revolución Mexicana. Todavía más, en los *Acuerdos de Chetumal* de 1974 y en los programas de Ciencias Sociales subsiguientes publicados por el Consejo Nacional Técnico de la Educación (CNTE), se recalca la valoración al patrimonio nacional y a la sólida formación moral de los estudiantes. El *Plan y programas de estudios* de 1993 no renuncia a este carácter formativo, sino que lo desplaza hacia un lugar secundario y se centra en el sentido práctico, específicamente, en sus elementos cognitivos y en la exclusiva relación entre el pasado y el presente. Lo primordial de la enseñanza de la historia ya no es lo que le dio origen como asignatura (la ciudadanía y el nacionalismo) sino su relación directa con la explicación del presente y con el desarrollo de habilidades cognitivas que permitan al educando desenvolverse en la sociedad contemporánea.

La estrecha conexión entre habilidades cognitivas y la idea de la relación entre el pasado y presente hacen referencia con nuevas fuentes teóricas que no son tan claras de observar: los organismos internacionales, en especial la CEPAL y la UNESCO. Los códigos de la modernidad, en los que se concentran la relación entre ciudadanía “democrática” y competitividad, han sustituido en la enseñanza de la historia a la dicotomía de ciudadanía “cívica” y nación. Hoy en día los discursos educativos se construyen explícitamente a partir de la discusión, continuidad y crítica de la teoría del capital humano de Theodore Schultz, pero implícitamente encuentran en el

pensamiento de Dewey una procedencia mucho más antigua pero no lineal ni causal. Ya en la época posrevolucionaria el sistema educativo mexicano utilizó las ideas de Dewey para promover la formación de ciudadanos trabajadores y productivos a través del método de proyectos y lo que se le denominó la escuela de la acción (Sosenski, 2005). En la reforma educativa de 1993 se puede observar del pensamiento de Dewey el *learning by doing* y el concepto de la asignatura, más instrumental y menos formativa o, lo instrumental como lo formativo.

Para Dewey la historia en la escuela tiene una fortaleza ética insustituible dado su potencial para explicar y demostrar, en especial con la historia económica, que “la cosa que la sociedad *tiene que hacer* es lograr que cada individuo dé su justa contribución al bienestar general y tratar que éste obtenga, a su vez, justa retribución” (Dewey, 1998: 186). En este sentido, la historia económica debe ocupar un lugar privilegiado en el plan de estudios pues “es más humana, más democrática y por tanto más liberalizadora que la historia política. No trata de la elevación y caída de los príncipes y potentados, sino del desarrollo de las libertades efectivas, mediante el dominio sobre la naturaleza, del hombre común sobre la naturaleza para quien no existen la realeza y los principados” (Dewey, 1998: 186). Finalmente, la historia industrial, como particularización de la historia económica, es la muestra “de la adaptación progresiva por el hombre de las fuerzas de la naturaleza a los usos sociales.” (Dewey, 1998: 186). Esto es, el presente es consecuencia del pasado y, sobre todo, es parte de su natural evolución. La historia encuentra su relevancia en la educación de los niños y los jóvenes en su proximidad con el sistema productivo. Lo formativo en Dewey tiene un componente esencialmente práctico.

Por otro lado el *learning by doing* actual ya no se encuentra en lo que Dewey consideraba como prioritario: la realidad cotidiana del educando y la construcción de la experiencia y el conocimiento

a través del quehacer manual. Lo que se distingue si se mira detenidamente, más allá de la aseveración de la CEPAL (1992: 31) es una transformación de lo manual a lo cognitivo en el *learning by doing*, en el que la escritura, el pensamiento matemático, las ciencias y la historia, son instrumentos para desarrollar el método que genera el conocimiento. En términos contemporáneos, la historia enseña a pensar mediante las habilidades de pensamiento genéricas del ser humano y particulares de la disciplina histórica. El responsable de esta transmutación es el constructivismo.

La enseñanza de la historia en el *Plan y programas de estudio* de educación secundaria de 1993 ha sufrido una fuerte ruptura en su sentido formativo para pasar a ser una asignatura instrumental, en la que los contenidos ya no son las interpretaciones de la historia nacional y universal, sino las habilidades de pensamiento. La procedencia de esta transformación del sentido de la historia dentro del currículo se puede encontrar en el pensamiento economicista de las propuestas educativas de los organismos internacionales y, de manera embrionaria, en el pensamiento pragmático de John Dewey. Es la nueva y vieja modernidad.

3. Epistemología de la historia

La disputa por el contenido de los programas de historia no sólo se ha concentrado en los grandes grupos de poder político o en las tendencias curriculares, económicas y psicológicas en boga. También los historiadores y las diferentes concepciones del quehacer histórico han buscado influir en la enseñanza de la historia en educación secundaria, aunque su influencia sea sutil o en algún caso tangencial. Positivismo, marxismo y escuela de los *Annales* han predominado en momentos distintos y algunos de sus elementos perduran a las reformas educativas, sea en el currículo o sea en el aula. Actualmente, a partir de los procesos de modernización educativa de los años setenta y con más nitidez en las reformas al enfoque de la

enseñanza de la historia de 1993, en donde las disputas ideológicas explícitas sobre la interpretación de la historia han cedido lugar a una visión científica de la educación en general y de la enseñanza de la historia en particular, la epistemología de la historia cobra un lugar importante en la definición del currículo y en los contextos para los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En el enfoque para la enseñanza de la historia expuesto en el *Plan y programas de estudio 1993* para la educación secundaria predomina la fuerza de los *Annales*, más aún, parecemos estar presenciando la repetición del discurso con el que, primero, Marc Bloch y Lucien Febvre y, posteriormente, Fernand Braudel, construyeron su posición teórica con base en la destrucción de la posiciones predominantes en la época inmediatamente anterior a ella. La posición de los *Annales* se erige sobre las ruinas de una forma positivista y tradicional de enseñar la historia representada por el manual C.V. Langlois y C. Seignobos *Introducción a los estudios históricos*. Sin embargo, el enfoque epistemológico de la SEP tiene otras fuentes que en ciertos casos se remontan hasta el racionalismo y el enciclopedismo ilustrado. Se puede señalar la influencia de la escuela de los *Annales* en el enfoque de la enseñanza de la historia por lo menos en cuatro puntos: la negación de la historia política, el concepto de vida material, el rechazo a la “historia eventual” y el tiempo y espacio histórico. Como se verá, no sobra decir el nexo no causal que se puede tender entre Dewey y Braudel en el peso de la vida material y económica en la historia y su relación con el mundo geográfico.

El enfoque de 1993 especifica la urgencia de “reducir la atención que tradicionalmente se ha prestado a la historia política y militar” y más adelante explica que cuando “ha sido necesario optar entre el estudio de un proceso social y cultural relevante y el de un evento político o militar se ha optado por lo primero” (SEP, 1993: 101). Más allá de las contradicciones que tiene el enfoque con el programa de estudio (Quiroz, 1995: 97), cabe destacar el intento

reiterado por restarle espacio a la historia “efemérica” y acartonada para imprimirle un toque más social y cultural. Ya Enrique Rébsamen y Carlos A. Carrillo lo hicieron en pleno positivismo porfirista de finales del siglo XIX y principios del XX y Marc Bloch criticaba esa historia que confundía filiación con explicación (Bloch, 1992: 30). Es decir, la historia política en la investigación y en la enseñanza corre el riesgo, en el que normalmente cae, de convertirse en un panfleto político repleto de anacronismos nacionalistas o patrióticos (Febvre, 1992, 128-129) y no en una explicación del pasado que trata de hacer al estudiante o al lector comprender los procesos históricos. Sin embargo, queda abierta la pregunta si reducir lo político de los contenidos de los programas de estudio elimina la función política de la enseñanza de la historia.

El papel de la vida material en la historia, la negación de la historia “eventual” y el papel de espacio y del tiempo histórico hacen referencia directa a Fernand Braudel. Este historiador francés, especialista en economía y geografía, pugnó siempre por una reducción de los acontecimientos (tiempo corto) o *histoire événementielle* en los trabajos históricos y sustituirlos por el estudio de los grandes procesos históricos de larga duración. La vida material, en sus interrelaciones con lo económico y lo geográfico, sufre, argüía Braudel, procesos de larga duración en los que las transformaciones se dan lentamente, imperceptibles para la mirada del lego, como las transformaciones en el paisaje generada por los fenómenos naturales. Sus libros *El Mediterráneo y el mundo mediterráneo en la época de Felipe II* y *Civilización material, economía y capitalismo. Siglos XV-XVIII*, son dos ejemplos de esta posición historiográfica. “La larga duración” (Braudel, 1989), es su artículo fundamental en el que explica las distintas temporalidad del tiempo histórico y del tiempo social. Resumiendo en exceso, en este ensayo el autor menciona que existen tres tiempos: el tiempo corto que es el del acontecimiento, el del periódico; el tiempo coyuntural o medio, que hace referencia a los ciclos políticos y económicos y; la larga duración, que es el

tiempo de la vida social, de las tradiciones, de las costumbres, de las estructuras mentales, de la relación de las sociedades con su entorno geográfico: es el tiempo de las permanencias.

En el *Plan y programas de estudio 1993* de educación secundaria en México, puede leerse el pensamiento braudeliano: “organizar el estudio continuo y ordenado de las grandes épocas del desarrollo de la humanidad, los procesos de cambio en la vida material, las manifestaciones culturales y la organización social y política” (SEP, 1993: 99); que los alumnos identifiquen “las transformaciones que han transcurrido en la vida material”, “la influencia del entorno geográfico en el desarrollo de la humanidad” e “identificar y analizar procesos de cambio, continuidad y ruptura en el desarrollo de la humanidad”, son algunos ejemplos. Finalmente existe un último componente braudeliano en el enfoque que es la historia total en el que se integra el “estudio de las diversas manifestaciones de la actividad humana” (SEP, 1993: 103). Esta oposición a la “historia eventual” o *histoire événementielle*, ha sido actualmente cuestionada por los narrativistas, tanto en historia como en educación, ya que se considera a la narración como condición necesaria para la explicación histórica profesional y escolar y dado que la narración no es exclusiva de la historia política-militar, argumento sobre el que se erigieron la escuela de los *Annales* y el enfoque para la enseñanza de la historia en México en 1993.

Lo presentado aquí no asevera que el discurso se repite en el tiempo, como si presenciáramos, al estilo Jean-Baptiste Vico, una historia de la enseñanza de la historia en forma de espiral, sino que afirmamos que el enfoque para la enseñanza de la historia de 1993 es una reutilización, en otro contexto histórico y con otra intencionalidad, de un discurso generado en la primera mitad del siglo XX. La escuela de los *Annales* fue en su tiempo revolucionaria y ha sido fundamental en las formas de interpretación histórica del

siglo XX, no solo en Francia, sino en gran parte del mundo donde se realiza investigación histórica profesional. Lo que se observa, es cómo la epistemología de la historia dentro del currículum escolar, sobre todo a partir de la consolidación de la ciencia histórica en las universidades, comienza a repercutir en los diseños curriculares años después de las discusiones teóricas de los ámbitos académicos. Cuando se consolida un grupo de poder, un lugar epistemológico específico, particular de la epistemología de la historia, llega su discurso años o décadas después a la escuela, modificado, adaptado, moldeado conjuntamente con discursos psicológicos y pedagógicos. El poder disciplinar influye filtradamente en el diseño curricular y en el conjunto del discurso histórico escolar.

Introducir en el currículo de historia a la escuela de los *Annales*, independientemente de las transformaciones y avances de la historiografía contemporánea, es una importante propuesta del enfoque de la enseñanza de la historia. Pero hacer de sus instrumentos de análisis y de sus construcciones conceptuales, el conocimiento histórico escolar, lleva a convertir a la historia escolar en una disciplina más próxima a la psicología que a la historia. El constructivismo es el encargado de esta metamorfosis.

4. Constructivismo

Se ha observado la relación no lineal ni causal entre el pensamiento de Dewey y las reformas curriculares en México durante la década de los noventa de manera general y el pensamiento braudeliano con las reformas al enfoque para la enseñanza de la historia en educación secundaria. Asimismo, se recalcó la influencia de los organismos internacionales, en especial de la CEPAL, en los planteamientos generales de la reforma. Ahora cabe preguntarse sobre el nexo entre estos tres componentes y la psicología educativa, en especial el constructivismo, en el diseño del enfoque de la enseñanza de la historia.

El enfoque de la enseñanza de la historia y del resto de los programas de educación secundaria de la reforma de 1993 tiene un marcado tinte constructivista. Actualmente nadie lo discute, incluso la Reforma a la Educación Secundaria (RES) que se comenzó a implementar a partir del ciclo escolar 2006-2007 que incluye el concepto de competencias, reitera y consolida el enfoque epistemológico del constructivismo. Sin embargo, aunque existe una predominancia del constructivismo en las reformas educativas de América Latina, no se puede afirmar con displicencia que es un término monolítico.

Existen posiciones radicales que se ubican en la construcción del conocimiento a partir de la autorreferencia subjetiva absoluta, aquellos que centran los procesos de aprendizaje en la construcción de esquemas por parte del individuo de manera objetiva pero fundamentalmente personal y aquellos que señalan los procesos sociales o de socialización como el fundamento de la construcción del aprendizaje. A pesar de la diversidad “el constructivismo puede ser descrito esencialmente como una teoría acerca de los límites del conocimiento humano, es la creencia de que todo conocimiento es necesariamente un producto de nuestros propios actos cognitivos”, de que “el conocimiento se construye activamente por sujetos cognoscentes” y que “el acto de conocer es un proceso adaptativo que organiza el mundo experiencial del individuo” (García, citado por Díaz Barriga Arceo, 1998: 21-22). No se puede hablar de constructivismo de una manera genérica sin correr el riesgo de caer en una imprecisión, pues hay que determinar a cuál de ellos se hace referencia (Díaz Barriga Arceo, 1998: 25). El psicogenético iniciado por Jean Piaget, el cognitivo de David Ausubel y el sociocultural cuyas ideas primigenias provienen de Lev Vygotsky, son los que más han influido en la investigación educativa y en la definición del enfoque de la enseñanza de la historia desarrollado en la década de los noventa y en su futura transposición didáctica.

La relación entre constructivismo y educación se puede sintetizar, como lo hizo Díaz Barriga Arceo (1998: 26-27), en los siguientes puntos: el desarrollo psicológico del individuo está en intersección con los aprendizajes escolares; la identificación de los diversos intereses de los alumnos y de sus conocimientos previos para los procesos de enseñanza y aprendizaje; el replanteamiento de los contenidos curriculares, centrado en el aprender a aprender; la importancia de la interacción entre el docente y los alumnos y los alumnos entre sí para guiar los procesos de aprendizaje y; revalorizar el papel docente como mediador en el aprendizaje de los alumnos.

Un autor que conjunta estas posturas del constructivismo, con especial atención en lo psicogenético y que ha influido notoriamente en los procesos de construcción del enfoque de la enseñanza de la historia es Mario Carretero. Hoy en día es asesor de la SEP en la reforma de la RES. Obras como *La enseñanza de las Ciencias Sociales* (1989), *Cognitive and Instructional Processes in History and the Social Sciences* (1994), *Construir y enseñar. Las ciencias Sociales y la Historia* (1997), *Constructivismo y educación* (1999), y *Aprender y pensar la historia* (2004) son algunas muestras de su prolífico y serio trabajo.

A riesgo de simplificar demasiado, podemos decir que el trabajo de Carretero se ha centrado en el estudio de los esquemas mentales que llevan al aprendizaje de nociones históricas como el tiempo y la causalidad histórica. El conocimiento, nos dice este autor, no es una copia de la realidad sino una construcción del individuo, construcción que se fundamenta en los esquemas de pensamiento que ya posee. “De esta manera podemos comparar la construcción del conocimiento con cualquier trabajo mecánico. Así, los esquemas serían comparables a las herramientas. Es decir, son instrumentos específicos que por regla general sirven para una función muy determinada y se adaptan a ella y no a otra” (Carretero, 1997: 21).

Por tanto, el tiempo histórico, el espacio histórico y la causalidad histórica son nociones, representaciones o esquemas específicos que se deben desarrollar en los estudiantes para la comprensión y el aprendizaje significativo de la historia.

El conocimiento histórico, afirma Carretero, requiere de niveles de abstracción elevados, lo que lo hace difícil para los niños y adolescentes. El tiempo histórico, por ejemplo, demanda para su comprensión de un desarrollo importante en el joven por lo que sólo lo puede alcanzar alrededor de los 16 años y se construye sobre el tiempo personal, físico y social (Carretero, 1989: 133). Esto no implica que baste con el sólo desarrollo psicológico para alcanzar a dominarlo, ya que entra en juego una compleja relación entre desarrollo y aprendizaje. En el caso del espacio histórico afirma que se siguen los mismos pasos estructurales que el acceso de la representación temporal (Carretero, 136). Sobre la causalidad, Carretero ha realizado diversas investigaciones (1989, 1997) en las que comparar la explicación histórica entre expertos y novatos, lo ha llevado a la conclusión de que los expertos en historia consiguen explicaciones estructurales de los acontecimientos, mientras que los adolescentes se centran más en la intencionalidad del actor o sujeto histórico. Esto resalta la importancia de los procesos de enseñanza y aprendizaje sistemáticos para la adquisición de las nociones históricas. El desarrollo psicológico es una condición necesaria pero no suficiente.

En el enfoque para la enseñanza de la historia del *Plan y programas de secundaria 1993* se pueden distinguir algunos aspectos de corte constructivista. En los propósitos de la enseñanza de la historia se declara que “los alumnos desarrollen habilidades intelectuales y nociones que les permitan comprender la vida social actual” (SEP, 1993: 100) como el tiempo y el espacio histórico, y más adelante se explica que la organización del programa

...tiene entre sus intenciones orientar la enseñanza y el aprendizaje de la historia hacia el desarrollo de habilidades intelectuales y nociones

que permitan a los alumnos ordenar la información y formarse juicios propios sobre los fenómenos sociales actuales. La enseñanza de la historia deberá propiciar que los alumnos comprendan nociones como tiempo histórico, causalidad, proceso, influencia mutua, herencia, cambio, continuidad, ruptura, sujetos de la historia, diversidad y globalidad del proceso histórico. [Y se concluye] ...El dominio de estas habilidades es más significativo para la formación intelectual de los estudiantes, que la memorización de datos, fechas y lugares. En consecuencia, la prioridad de la enseñanza será lograr que los alumnos formulen explicaciones e hipótesis en las que utilicen datos en forma congruente y ordenada para explicar situaciones específicas (SEP, 1993: 102).

Lo importante ya no es el pasado, ni siquiera cómo se aprende a pensar ese pasado, sino cuáles son los instrumentos psicológicos y los esquemas mentales que permiten comprender el pasado.

De vuelta a Dewey. El filósofo norteamericano define la ciencia en *Democracia y educación* con base en el método de investigación y de comprobación, distanciándolo de la información ya generada. El conocimiento es el uso práctico de la información para dar significado. “Lo que delimita las ciencias no es la organización, sino el *tipo* de organización que se establece mediante métodos adecuados de descubrimiento comprobado” y “la materia científica está organizada con una referencia específica al desarrollo satisfactorio de la tarea de descubrir, a conocer en cuanto tarea especializada” (Dewey, 1998: 166). La historia como ciencia, más allá de la función escolar que se le pueda otorgar dentro del currículo, también tiene una organización propia y esta organización es delimitada para su enseñanza por el constructivismo. Lo importante, pues, es mantener la información necesaria para pensar la historia y definir cuáles son los instrumentos psicológicos y los esquemas de pensamiento que se necesitan para dicha función, o en términos de Dewey, cuál es el método de la ciencia histórica.

La relación entre Dewey, constructivismo y reformas educativas contemporáneas fue identificada ya por Thomas Popkewitz (2003).

En su ensayo “Dewey y Vygotsky: ideas en espacios históricos” este autor analiza el vínculo entre los conceptos de “Comunidad” de Dewey y de “Zona de Desarrollo Próximo” de Vygotsky” en donde encuentra relaciones no causales con las reformas educativas de la actualidad y ve en el constructivismo la epistemología que realiza la “alquimia” mediante la cual se ubican estos conceptos en un contexto de universalización del pensamiento, que son a su vez, formas actuales de gobernación del niño. Aunque el texto de Popkewitz profundiza sobre otros aspectos: poder, conocimiento y exclusión/inclusión en la pedagogía, no profundiza sobre el proceso de transformación de los contenidos disciplinares en conceptos cognoscitivos esgrimidos por el constructivismo.

A su vez Raimundo Cuesta (1998) describe el proceso sucedido en España durante la década de los ochenta y en las reformas educativas de inicios de los noventa destacando lo que denomina “la pista psicológica” (Cuesta, 1998: 154). Con este concepto analiza las posiciones teóricas, básicamente la psicología piagetiana representada por Carretero, que vinculan de manera estrecha la epistemología de la historia y psicología, pero no profundiza sobre la metamorfosis del conocimiento histórico, sino sobre la redisciplinarización del currículo que implica esta corriente, al tratar de definir a la historia como conocimiento específico. Para este autor español, la investigación sobre la enseñanza de la historia debe ser por la rama sociológica, no psicológica.

El lazo entre Braudel y el constructivismo fue arrojado por el proceso de metamorfosis del discurso histórico escolar en el que la tradicional función de la enseñanza de la historia como formadora de identidades nacionales fue transformada en un discurso histórico escolar fundamentado en la psicología. Lo relevante ya no es el pasado estudiado por Braudel, por ejemplo, el papel de Ámsterdam como centro de una economía-mundo durante el siglo XVII y la influencia del trigo, el maíz y el arroz en el desarrollo y esplendor

de grandes civilizaciones en el mundo, sino las categorías de análisis inventadas por él. Sus construcciones teóricas sobre el tiempo histórico y su interacción con el espacio, sus duraciones (corta, coyuntural y larga), son ahora nociones históricas, esquemas de pensamiento, son los nuevos contenidos de la asignatura de historia para la educación secundaria. El nuevo discurso histórico escolar toma a la historiografía y no al pasado como el contenido de la enseñanza de la historia. Ya no es la conquista de un pueblo sobre otro o la explotación de los recursos naturales hasta su extinción, sino la ruptura, la relación pasado-presente, la causalidad (en ocasiones más relacionada con la ciencia de la física que con la causalidad histórica) lo que hay que llevar al aula. Irónicamente, si uno lee a Braudel, sus textos desparrraman pasado.

El constructivismo ha sido la corriente de pensamiento que más explícitamente ha determinado sobre los enfoques de la enseñanza de la historia surgidos de la reforma educativa de 1993. Su función no se ha limitado a definir los cambios estructurales de los programas de estudio, centrando más la atención en los procesos cognitivos que en las particularidades de la historia, sino que ha construido paralelamente todo un corpus discursivo donde la historia ya no es historia, sino psicología. La didáctica, tema que no se alcanza a estudiar en el presente texto, es la construcción de los contextos de aula en los que se intenta llevar a la práctica la metamorfosis del discurso histórico escolar.

5. Conclusiones

El discurso histórico escolar para la educación secundaria, vive hoy día con las reformas educativas de los años noventa y de la presente década, un proceso de transformación iniciada hace ya trece años. Sus entramados históricos pueden remontarse hasta la pedagogía moderna del capitalismo norteamericano de John Dewey, la historiografía francesa de la escuela de los *Annales* y

las investigaciones psicológicas de Piaget y Vygotsky, simientes del constructivismo. El cambio ha tratado de dejar atrás una historia fundamentada en el nacionalismo, la identidad nacional y la formación ciudadana, para centrar los ejes de la enseñanza en los esquemas mentales o nociones históricas que se requieren para pensar históricamente. La historia es ahora una asignatura instrumental, pero no en su sentido manual, físico, como la propuesta de Dewey, sino instrumental en su aspecto mental, psicológico, como lo requieren los códigos de la modernidad del nuevo sistema educativo global que representado aquí por la CEPAL y la UNESCO. Cuauhtémoc, Miguel Hidalgo, Benito Juárez y Lázaro Cárdenas dejan su lugar al tiempo, al espacio y a la causalidad histórica definida por la psicología, no por la historiografía. Ni siquiera son sustituidos por las revoluciones, los conflictos, las culturas o las mentalidades. Gregorio Samsa es una buena metáfora de este proceso.

Referencias

- ACUERDO NACIONAL PARA LA MODERNIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN BÁSICA (ANMEB) (1992). México, 21 pp. Autor
- AGUIRRE LORA, M. E. (2005). Educación e Historia, Historia y Educación: un asunto de lealtades e infidelidades en **Mares y puertos. Navegar en aguas de la modernidad**. 23-52. México: UNAM-CESU-IMCED-PyV.
- BLAS, P., GONZÁLEZ MUÑOZ, M. C., ROCA, E. y SERUÁ, M. J. (1996). **Los planes y programas para la enseñanza de la historia en Iberoamérica en el nivel medio**. Madrid: Marcial Pons-OEI.
- BLOCH, M. (1992). **Introducción a la historia**. México: Fondo de Cultura Económica.
- BRAUDEL, F. (1989). La larga duración en **La Historia y las Ciencias Sociales**. 60-106. México: Alianza Editorial.
- CARRETERO, M. (1993). **Constructivismo y educación**. Buenos Aires: Aiqué.

- CARRETERO, M. (1997). **Construir y enseñar las Ciencias Sociales y la Historia**. 2ed. Buenos Aires: Aiqué.
- CARRETERO, M. y J. F. VOSS. (1994). **Cognitive and Instructional Processes in History and the Social Sciences**. New Jersey: Lawrence Erlbaum associates.
- CARRETERO, M. y J. F. VOSS (2004) **Aprender y pensar la historia**. Buenos Aires. Amorrortu.
- CARRETERO, M., POZO, J. I. y ASENSIO, M. (comps.). (1989). **La enseñanza de las Ciencias Sociales**. Madrid: Visor.
- CEPAL-UNESCO. (1992). **Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad**. Santiago de Chile.
- CUESTA FERNÁNDEZ, R. (1998). **Clío en las aulas**. Madrid: Akal.
- DEWEY, J. (1998). **Democracia y Educación**. Madrid: Morata.
- DÍAZ BARRIGA ARCEO, F. (1998). **El aprendizaje de la historia en el bachillerato: procesos de pensamiento y construcción del conocimiento en profesores y estudiantes del CCH/UNAM**. México: Tesis doctoral inédita. UNAM.
- FEBVRE, L. (1992). Ni historia de tesis ni historia-manual. Entre Benda y Seignobos en **Combates por la historia**. pp. 123-150. Barcelona: Ariel.
- FOUCAULT, M. (1991). "Nietzsche, la Genealogía, la Historia" en **Microfísica del poder**. pp. 7-30. Madrid: La piqueta.
- FURLÁN, A. (1998). **Curriculum e institución**. México. Cuadernos del IMCED
- PLÁ, S. (2005). **Aprender a pensar históricamente. La escritura de la historia en bachillerato**. México: Colegio Madrid/Plaza y Valdés.
- POPKEWITZ, T., FRANKLIN, B. y PEREYRA, M. (2003). Historia, el problema del conocimiento y la nueva historia cultural de la escolarización: una introducción en T. POPKEWITZ, B. FRANKLIN y M. PEREYRA. **Historia cultural y educación. Ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización**, pp. 15-58. Barcelona: Pomares.
- POPKEWITZ, T. (2003). Dewey y Vygotsky: ideas en espacios históricos en T. POPKEWITZ, B. FRANKLIN y M. PEREYRA. (Comp.) **Historia cultural y educación. Ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización**. pp. 359-400. Barcelona. Pomares

- QUIROZ, R. (1995). Del plan de estudios a las aulas en: **La Educación secundaria. Cambios y perspectivas**. pp. 89-109. México: Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca.
- SÁNCHEZ QUINTANAR, A. (2004). **Reencuentro con la historia. Teoría y praxis de su enseñanza en México**. México: UNAM-PAIDEIA
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (1993). **Plan y programas de estudio 1993. Educación Básica. Secundaria**. México
- SOSENSKI, S. (2005). El trabajo infantil y la educación. México: Texto mecanografiado.
- VÁZQUEZ, J. Z. (2000). **Nacionalismo y educación en México**. México: El Colegio de México.