

**CURRÍCULUM Y ENSEÑANZA DE LA HISTORIA.
LA REFORMA A LA EDUCACIÓN SECUNDARIA EN MÉXICO 2006**

SEBASTIÁN PLÁ PÉREZ

El 26 de mayo de 2006 se publicó en el Diario Oficial de la Federación el Acuerdo 384 mediante el cual la Secretaría de Educación Pública promulgó la entrada en vigor de la Reforma a la Educación Secundaria (RES). A pesar de planearla y estructurarla en varias ocasiones y abandonar el nombre original de Reforma Integral a la Educación Secundaria (RIES), de vanagloriarse de una consulta pública a maestros e intelectuales y de tener en su cuerpo técnico a estudiosos de la educación secundaria, la reforma salió a la luz con la fuerza de los tiempos políticos desconociendo los mecanismos para implementar exitosamente los nuevos planes de estudio.

La Historia como asignatura de Educación Secundaria, que dos años atrás fue motivo de una fuerte discusión pública (Mac Master, 2004), al igual que el resto de los contenidos curriculares pasó casi desapercibida por el ruido electoral. Actualmente, la reforma se encuentra por concluir el primer año de aplicación y la asignatura de historia, con sus nuevos enfoques y contenidos, entrará en el siguiente ciclo escolar a las aulas.

Esta ponencia estudia las relaciones de la asignatura de Historia con su contexto curricular en la RES e indaga sobre los componentes internos que se modificaron en relación al Plan 1993. El trabajo se enmarca en una investigación doctoral centrada en la enseñanza de la historia durante las reformas educativas de los años noventa y en la actualidad que se realiza en el Colegio de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México.

I. Teoría y método

El referente teórico que engloba la investigación es lo que se ha denominado *discurso histórico escolar* (PLÁ, 2005), es decir, la construcción de significados sobre el pasado dentro de la escuela. El discurso histórico escolar no es una realidad tangible y ordenada dentro de los diferentes discursos que se disputan la supremacía dentro de la escuela. Los componentes son innumerables, desde los diseños curriculares, las tradiciones que definen una forma específica de enseñanza de la historia, las ceremonias cívicas y los libros de texto, hasta las historias de las comunidades en la que se encuentra la escuela, la posición del profesor hacia los acontecimientos y procesos enseñados y la historia personal del estudiante. Se limita aquí al currículum de educación secundaria y a los planes y programas de estudio publicados en 2006.

Para identificar al discurso histórico escolar se requiere de categorías analíticas definidas. La primera de ellas es el *currículum*. Se entiende aquí como una construcción histórica y cultural creada en los procesos de escolarización primero, y posteriormente en la teorización de éstos procesos, que tiene como primordial objetivo la de organizar y regular consciente y en ocasiones inconscientemente el ámbito escolar. Prescribe los procesos de enseñanza y aprendizaje y define el sujeto que debe formar para una sociedad. Los planes y programas de estudio son una de sus manifestaciones, pero tiene

de la historia es un espacio de lucha hegemónica queda *sobreterminado*, es decir, el resultado está compuesto de varias causas (LAPLANCHE y PONTALIS, 1987; 432) o de varias significaciones. Este proceso se da por el *desplazamiento* de un significado de una significante a otro y por la *condensación* o articulación de los significantes que constituyen un nuevo significado (BUENFIL, 1994). En relación al objeto de estudio del presente texto, el currículum para la enseñanza de la historia de 2006 es una nueva condensación de significantes desplazados de otros saberes disciplinarios como la economía, la psicología o la propia historia que lo sobredeterminan, diluyendo en parte a la historia escolar.

Por último, el método utilizado es el de la genealogía expuesta por Michel Foucault (1991). Se entiende por esto la búsqueda de las procedencias y emergencias de conceptos o nociones que han llegado hasta el presente, pero no necesariamente de manera continua y lineal.

La pregunta que guía la investigación es ¿Cuáles y cómo son los discursos que se articulan en la nueva propuesta para la enseñanza de la historia en la educación secundaria mexicana?

II. La historia en la RES

La RES tiene como finalidad que los alumnos logren la “adquisición de los conocimientos, el desarrollo de habilidades, así como la construcción de valores y actitudes; es decir, la formación de competencias propuestas por el currículum común”

(SEP, 2006; 8) y las necesidades de aprendizaje “se relacionan con la capacidad de Asimismo define un perfil de egreso en el que el estudiante desarrolle competencias reflexión y el análisis crítico; el ejercicio de los derechos civiles y democráticos; la para la vida: aprendizaje permanente, manejo de información, manejo de situaciones, producción y el intercambio de conocimiento [...], el cuidado de la salud y el ambiente, convivencia y actuar en la sociedad.

así como la participación en un mundo laboral cada vez más versátil” (SEP, 2006; 8).

Basado en competencias, el nuevo enfoque profundiza y da continuidad a la reforma de 1993 (SEP, 1993) especialmente en el papel relevante que juegan las habilidades de pensamiento y los contenidos procedimentales por sobre los declarativos; la articulación con la primaria para hacer de la secundaria educación básica; la interculturalidad; el reconocimiento de la realidad de los estudiantes; contenidos fundamentales entendidos como la construcción del conocimiento por la disciplina (SEP, 2006; 20); contenidos transversales (valores, educación ambiental y sexualidad y equidad de género); y las tecnologías de la información.

La dimensión histórica de la reforma se revela en la continuidad del Plan 93. La década de los noventa fue muy importante para la educación en América latina. En menos de siete años, 15 países reformaron su educación secundaria y más de la mitad la elevó al rango constitucional de obligatoria. Todas estas reformas respondieron a los organismos internacionales, en especial después de la publicación de *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad* por parte de 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), de fuerte

El mapa curricular también se modificó. La Historia pasó de nueve horas en 1993 a ocho horas en 2006 y sólo se impartirá en segundo y tercer grado. Por supuesto los contenidos históricos se redujeron. Esta fue una de las causas de la polémica de 2004, pues argumentando el estudio de los pueblos mesoamericanos en primaria, se eliminaban de secundaria. Un olvido deliberado.

Además de esa omisión, recuperada muy parcialmente en 2006, ya que se incluyen los pueblos indios pero exclusivamente en su relación con la Nueva España, la estructura de los contenidos también cambió. Desapareció la lista cronológica, que era uno de los rezagos de 1993, eliminaron todos los nombres de héroes o villanos destacados y borrarón todas las civilizaciones antiguas de oriente y occidente y la Edad Media. Ambos programas inician en el siglo XVI y están divididos en cinco bloques.

Cada bloque está compuesto por los objetivos, los aprendizajes esperados, un panorama del periodo, una pregunta para entender el bloque, los temas para comprender el periodo, temas para reflexionar y conceptos claves (SEP; 2005). A grandes rasgos los temas históricos del programa trabajan los cuatro ámbitos de análisis: económico, social, político y cultural (SEP; 2005; 15), lo que amplía la perspectiva de estudio hacia una historia *globalizadora o totalizante*.

La enseñanza de la historia económica suplantó a la historia política. Esto se puede ver en dos componentes del programa de historia: el primero es el peso relevante que se le da a las competencias, significado desplazado desde la economía a la educación como se puede observar en el lenguaje utilizado en las propuestas de Philippe Perrenoud (2004) que imbrica el mundo del trabajo con el educativo. En la RES se educativo hace referencia a un conocimiento meramente instrumental, es decir, ya no es prescriben competencias “específicamente históricas” como la comprensión del tiempo enseñar a comprender el pasado, sino “formar” en el tiempo histórico y; ya no es leer y del espacio histórico, el manejo de información histórica y la formación de la historia sino manejar testimonios (definición dada a las fuentes históricas) (SEP, 2005). conciencia histórica para la convivencia. La noción de competencia en el ámbito Por otro lado el peso de la historia económica es notorio, pues baste decir que un quinta parte del programa de historia de México está dedicado a las reformas borbónicas que⁵ fueron transformaciones administrativas, económicas y políticas (SEP; 2005; 65-66).

III. Los saberes disciplinarios y la historia

Las transformaciones curriculares en la enseñanza de la historia condensan discursos desplazados de otros saberes. Hemos visto ya los desplazamientos de la economía, sobre todo en el papel de las competencias como eje de la enseñanza de la historia. Esto es importante, al ser un ejemplo de cómo la historia, dentro de la escuela, encuentra su sentido ya no en la historia nacional o la identidad mexicana sino al poder enseñar competencias para un mercado laboral flexible o versátil. No se olvide que la secundaria está diseñada como terminal en el sistema educativo mexicano. Sin embargo la enseñanza de la historia económica en la educación tiene otra procedencia, además de las reformas globales a la educación secundaria y se puede encontrar a inicios del siglo XX en John Dewey (1998). Para Dewey la historia económica enseña lo que el hombre ha hecho en su libertad y por tanto es una enseñanza democrática. Esta visión de enseñanza

historia *total*, que abarque todos los aspectos de las sociedades a través del tiempo. La nueva distribución de los contenidos y el peso del tiempo y el espacio históricos son dos muestras de esta procedencia (SEP, 2005, 10-14).

La economía y la historiografía de los *Annales* se imbrican con naturalidad y congruencia en el programa de historia gracias a la psicología constructivista. Este pensamiento psicológico, responsable del desplazamiento de los contenidos históricos desde 1993, sostiene que lo más importante es el desarrollo de habilidades y nociones históricas por sobre el conocimiento del pasado. Es el encargado de dar una base “científica” a la enseñanza y aprendizaje de la historia. Las habilidades de pensamiento constructivistas son esquemas mentales que rigen el mecanismo con el cual pensamos el pasado (CARRETERO, 1997). Así lo que la escuela debe hacer es desarrollar los esquemas mentales para que se piense la historia tal y como lo demuestran las investigaciones constructivistas.

Finalmente la historia escolar no olvida su propio contexto institucional y educativo o lo que algunos llaman *código disciplinar* (CUESTA, 1997). Desde su fundación en el siglo XIX en los sistemas educativos nacionales la historia escolar ha tenido tres funciones primordiales, fomentar la identidad nacional, crear el mito fundacional de la nación, y justificar la realidad presente como evolución natural del proceso histórico nacional. Las tres funciones se observan en intensidades distintas dentro del programa. La primera se puede ver en el mapa curricular, al mantener la Historia de México como asignatura específica, la segunda renueva con sutileza una antigua discusión decimonónica, en la que los antagonistas políticos (liberales y conservadores) se disputaban el origen de la nación: para los liberales estaba en los pueblos indios y en la refundación liberal del siglo XIX; los conservadores España, es la búsqueda de un nuevo mito fundacional. Finalmente, la estructura de los contenidos del programa es una continuidad ininterrumpida de globalización desde el siglo XVI a la actualidad. Esta explicación evolutiva de la historia es *presentista*, de ahí la prescripción de vincular todos los con el presente.

IV. Conclusiones

Como se ha podido observar, el nuevo currículum de historia prescrito por la RES está sobredeterminado, pues contiene significantes desplazados desde diferentes ámbitos: economía/competencias, *Annales*/larga duración, constructivismo/habilidades de pensamiento, e historia escolar/mito fundacional, presentismo e identidad nacional. El resultado es un proceso de condensación de las fuerzas que sostienen la lucha hegemónica dentro del currículum de enseñanza de la historia en educación secundaria que da como significado una historia pragmática, es decir, basada en competencias y habilidades de pensamiento.

V. Bibliografía

CARRETERO, M. (1997) *Construir y enseñar las Ciencias Sociales y la Historia*, 2ed., Buenos Aires, Aique, 157 pp.

- FOUCAULT, M. (1991) "Nietzsche, la Genealogía, la Historia" en *Microfísica del poder*, Madrid, La piqueta, pp. 7-30.
- FURLÁN, A. (1998) *Curriculum e institución*, Cuadernos del IMCED, Morelia, México
- LAPLANCHE Y PORTALIS (1987) *Diccionario de psicoanálisis*, Barcelona Labor
- MAC MASTER, M. *et.al* (2004) "Reprueban intelectuales la *visión* histórica de la SEP"
La Jornada. 18 de junio de 2004
<http://www.jornada.unam.mx/2004/06/18/048n1soc.php?printver=0&fly=1>
(Consulta: 30 de abril de 2007)
- O'GORMAN, E. (1986) *La supervivencia política novohispana. Monarquía o república*, México, UIA.
- PERRENOUD, PH. (2004) *Competencias para enseñar*, México, SEP
- PLÁ, S. (2005) *Aprender a pensar históricamente. La escritura de la historia en el bachillerato*, México, Colegio Madrid-Plaza y Valdés.
- SEP (1993) *Plan y Programas de estudio 1993. Educación básica. Secundaria*, México, Secretaría de Educación Pública
- SEP (2005) *Educación secundaria. Historia. Programas de Estudio. Primera implementación 2005-2006*
- SEP (2006) *Plan de Estudios 2006. Educación básica. Secundaria*, México, SEP.