

La enseñanza de la historia en México, o la fabricación del “último mexicano” (1993-2011)

The Teaching of History in Mexico or the Manufacture of the “Last Mexican” (1993-2011)

Sebastián Plá
Universidad Pedagógica Nacional (México)
sebastianpla@gmail.com

Abstract

This article sheds light on the narrative constructions of the teaching of history in primary and secondary education reforms taken place in the last twenty years in Mexico. It examines the similarities between the theoretical position defended in *The End of History and the Last Man* by Francis Fukuyama, on the one hand, and the proposals of narrative forms, historical events, and historical directionality implemented in the national curriculum, on the other. We shall argue that these meta-narrative structures imply a proposal of historical inevitability which leads to the idea of an end of history and to a model of competitive citizen based on the duality liberal democracy-free markets. Behind our hypothesis underlies the conviction that certain analytical tools of the theory of history are crucial to better understand the political uses of history, in this case, the teaching of history.

Key words

Teaching of history, curricular reform, political uses of history.

Resumen

En el presente artículo se arroja luz sobre las construcciones narrativas de la historia escolar contenidas en las reformas de la educación básica de los últimos veinte años en México. Se discute las similitudes entre el posicionamiento teórico de Francis Fukuyama, en *El fin de la historia y el último hombre*, y las formas narrativas, la selección de acontecimientos históricos y la direccionalidad histórica propuestas en los programas de estudio. Sostenemos que dicha estructura de metarrelato implica una propuesta de inevitabilidad histórica que conduce a la idea de un fin de la Historia y a un modelo de ciudadano competitivo que se sustenta a la vez en la dualidad democracia liberal y libre mercado. Detrás de nuestra hipótesis, subyace la convicción de que ciertas herramientas analíticas de la teoría de la historia son fundamentales para entender mejor los usos políticos de historia, en este caso, la enseñanza de la historia.

Palabras clave

Enseñanza de la historia, reforma curricular, usos políticos de la historia.

Introducción

En las pasadas dos décadas, México vivió cambios sustanciales en las políticas económicas y en la democratización del país. Por un lado, se abandonaron los principios del estado benefactor y se introdujeron las políticas neoliberales de reducción del gasto público, privatización de las paraestatales y liberalización de los mercados, y se dio paso, a finales de los ochenta y principios de los noventa, a una economía centrada en bienes y servicios. Por otro, en el ocaso del siglo, las luchas contra el unipartidismo del Partido Revolucionario Institucional (PRI) que gobernó México con diferentes nombres desde 1929,¹ consiguieron en el año 2000 la alternancia en el poder. El cambio de partido en la presidencia de la república no modificó las políticas económicas, pero permitió la imbricación de los conceptos de ciudadanía (democracia) y competitividad (mercado) que se convertirían en ejes de muchas de las transformaciones estructurales que las secundarían, entre ellas las políticas educativas y las nuevas configuraciones del discurso histórico escolar.

La realidad política y económica de inicios de los años noventa vio en el sistema educativo un instrumento central para conformar a un nuevo ciudadano y a un nuevo trabajador, o dicho en otras palabras, para la creación de un ciudadano competitivo. Para conseguir la adecuación del sistema educativo al nuevo modelo económico, durante el gobierno de Carlos Salinas de Gortari (1988-1994), se inició un proceso de reforma bajo el sello de la modernización educativa. Los objetivos centrales fueron federalizar el sistema educativo, promover la educación técnica y ampliar los años de educación básica y obligatoria. El tercer aspecto fue acompañado por una intensa reforma curricular que tenía como principio dar mayor carga horaria a la enseñanza de las asignaturas instrumentales, especialmente la lengua y las matemáticas, herramientas básicas del buen trabajador y del ciudadano informado. Los principios de esta reforma curricular no fueron modificados por el nuevo partido en el gobierno, el Partido Acción Nacional (PAN), pues, al igual que con los principios económicos, se mantuvo una continuidad con las ideas neoliberales, por lo que las reformas subsiguientes de 2006, 2009 y 2011 son en realidad un perfeccionamiento de la modernización educativa iniciada en 1992.

La enseñanza de la historia no pudo eludir estas transformaciones y se vio obligada, por un lado, a responder a su función tradicional de formación de la identidad nacional, y por otro, debió ofrecer las herramientas que exigía el nuevo ciudadano competitivo. La configuración del discurso histórico escolar se fue transformando paulatinamente en varios aspectos: la aparición de nuevas narraciones históricas escolares centradas en el desarrollo del capitalismo; la imbricación de conceptos provenientes de la economía, la administración, la psicología y la historiografía; y la introducción de la noción de competencias.² Esta

¹ En 1929 se fundó como partido de Estado el Partido Nacional Revolucionario (PNR), en 1938 cambió su nombre a Partido de la Revolución Mexicana (PRM) y en 1946 tomó el nombre que lleva hasta el día de hoy, Partido Revolucionario Institucional (PRI). Al ser un partido de Estado, surgido del consenso entre diferentes grupos de la guerra civil denominada Revolución Mexicana (1910-1920), logró estar en el poder desde su nacimiento hasta el año 2000, cuando el Partido Acción Nacional (PAN) consiguió la presidencia. Para la época que estudia este artículo, el PRI había perdido toda su tradición revolucionaria y estaba dirigido fundamentalmente por un grupo de tecnócratas.

² Una explicación más detallada puede verse en Sebastián Plá, "Metamorfosis del discurso histórico escolar", *Revista Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 13 (2008), 171-194; y en Sebastián Plá, "Las competencias: eje para la transformación del conocimiento histórico escolar en América Latina. Un estudio comparativo", *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de investigación*, 10 (2011).

combinación entre lo tradicional y lo nuevo, exigió la construcción de un nuevo metarrelato que se ajustara a formas de concebir la historia universal y las historias nacionales a modo de un continuo evolutivo que alcanza su clímax en el ciudadano competitivo o de manera más general, en la democracia liberal. El modelo de esta nueva estructura narrativa sería, implícitamente, el pensamiento de Francis Fukuyama esgrimido en su libro *El fin de la historia y el último hombre*.

Sobre la base de la anterior afirmación surgen una serie de preguntas: ¿cómo se adapta el discurso histórico escolar a la reforma educativa surgida de las políticas neoliberales en México?, ¿cómo se imbrica en los metarrelatos históricos escolares las nociones de ciudadanía y competitividad? y ¿cómo se desplaza el modelo histórico de la democracia liberal expuesto por Fukuyama hacia el nuevo discurso histórico escolar? Como veremos, la imbricación de ciudadanía y competitividad se amalgama con la idea de democracia liberal. También podremos observar cómo las estructuras de los metarrelatos siguen vigentes en la escuela. Esta relación entre Fukuyama y los nuevos discursos históricos escolares, puede observarse en diferentes documentos para la educación básica producidos en las últimas dos décadas, y en especial, con notable sutileza, en la enseñanza de la historia. Por supuesto, su inclusión en los planes de estudio de educación primaria y secundaria y en los programas de estudio de la asignatura de historia ha sido paulatina y no siempre ha tenido el mismo éxito o ha aparecido con tanta obviedad. En 1993 se esboza tímidamente; en 2006 aparece con nitidez, y en 2011 se convierte sin tapujos en el sentido teleológico de la narración histórica del currículo.

Para demostrar lo anterior, he dividido el presente artículo en cinco apartados. En el primero explico brevemente el pensamiento de Fukuyama expuesto en *El fin de la historia y el último hombre*, resaltando el papel que otorga el autor al capitalismo neoliberal y al sistema democrático como componentes centrales de nuestra contemporaneidad occidental y universal. A continuación, describo escuetamente las últimas cuatro reformas de la educación básica en México (1993, 2006, 2009 y 2011), en las que se ha visto involucrada la enseñanza de la historia, y expongo las razones por las que las considero momentos de una misma reforma. El tercer apartado se centra en el análisis de las narraciones históricas curriculares (metarrelatos), es decir, examino los programas de estudio a modo de esqueletos narrativos que determinan direcciones teleológicas, tanto hacia un origen como hacia un fin. De ahí paso al estudio de las características del ciudadano competitivo o “último mexicano que se pretende fabricar”³ con la educación básica y, en especial, a través de la enseñanza de la historia. Por último, esbozo unas reflexiones finales sobre el papel de la historia en la formación de un último hombre poseedor de un equilibrio *isothymico* y *megalothymico*, característico de lo que aparentemente es el fin de la historia, o dicho con otras palabras, de un presente perpetuo en el que la ciudadanía liberal y la competitividad se convierten en los pilares inamovibles de nuestra existencia. En resumen, pretendo comprender cómo la enseñanza de la historia, en tanto uso político de la historia,⁴ se metamorfosea para responder a las concepciones de ciudadanía y de mercado que predominan en la actualidad mexicana.

³ Utilizo esta noción siguiendo a François Dubet y Danilo Martuccelli cuando aseveran que la escuela fabrica un tipo de actor social y de sujeto a partir de las infinitas relaciones que se dan entre conocimientos escolares, relaciones maestro-alumno y entre los mismos estudiantes. “La escuela no produce solo calificaciones y niveles más o menos certificados de competencias: produce también individuos con una cierta cantidad de actitudes y de disposiciones”, François Dubet y Danilo Martuccelli, *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar* (Buenos Aires: Losada, 1998), 11.

⁴ El uso político de la historia es un concepto discutido, por ejemplo, en las diferencias y semejanzas con el concepto de los usos públicos de la historia. No es mi intención profundizar en la discusión de este tema, por lo

El fin de la historia

Pocos artículos han generado tanta polémica como el *The end of History?* publicado por Francis Fukuyama en 1989 y que ampliaría después en forma de libro en 1992 con *El fin de la historia y el último hombre*. La cantidad de tinta que corrió en revistas de diversas partes del mundo es muestra de la fuerza del argumento de este autor norteamericano, pero también es el reflejo de la resistencia que provocó en muchas latitudes el optimismo que surgió de Washington tras la caída del muro de Berlín. Su tesis es muy concreta: tras el fin de la Guerra Fría, el capitalismo y la democracia, unidos bajo la noción de democracia liberal, habían vencido a sus principales enemigos, el fascismo y el comunismo, por lo que ya no existiría otra evolución ideológica de la humanidad.⁵ Lo que “había llegado a su fin no era la sucesión de acontecimientos, incluso de grandes y graves acontecimientos, sino ‘la historia’, es decir, la historia entendida – tomando en consideración la experiencia de todos los pueblos en todos los tiempos – como un proceso único, evolutivo y coherente”.⁶ Para Fukuyama, puede haber guerras, antagonismos, dictaduras, pero el sentido de la historia siempre tomará la dirección hacia la forma más avanzada de organización política y económica, la democracia liberal, compuesta por la igualdad política y la libertad económica.

En el libro se profundiza en esta idea. De ella me interesa resaltar tres componentes que considero centrales. El primero es la direccionalidad de la historia universal, es decir, la dimensión evolutiva de los procesos históricos; en segundo, el resultado del proceso evolutivo de la historia que no es otro, para Fukuyama, que la democracia liberal. Finalmente, la idea de la lucha por el reconocimiento que el último hombre debe poseer de una u otra manera. Cada uno de estos componentes exige cierta atención con objeto de poder identificar su presencia en los programas de historia en México.

A pesar de que los metarrelatos fueron defenestrados por el posmodernismo, en especial por Jean-François Lyotard, el texto de Fukuyama los revitaliza. Para Lyotard, los metarrelatos son “las narraciones que tienen función legitimante o legitimatoria”,⁷ pero a diferencia de los mitos, los metarrelatos “no buscan la referida legitimidad en un acto originario fundacional, sino en un futuro que se ha de producir, es decir, una Idea a realizar”.⁸ Esta Idea es la democracia liberal para Fukuyama, quien tiene la explícita intención de delinear las características generales de una historia universal que sea direccional, orientada y coherente. “Una historia universal de la humanidad no es lo mismo que una historia del universo. No es un catálogo enciclopédico de todo lo que sabemos acerca de la humanidad, sino más bien una tentativa de encontrar normas con significado en el desarrollo general de las sociedades humanas”.⁹ Y estas normas generales implican que las sociedades humanas han evolucionado hacia una sola forma de organización sociopolítica, la democracia liberal. Por tanto, para este autor, hemos llegado al fin de la historia.

que en este trabajo, siguiendo a François Hartog y Jacques Revel, entiendo por usos políticos de la historia la mirada de investigadora que hace inseparable los contextos políticos y sociales de las formas de conocimiento y representación del pasado. François Hartog y Jacques Revel, *Les usages politiques du passé* (Francia: Éditions de L'École des Hautes Études en Sciences Sociales, 2001).

⁵ Francis Fukuyama, “The end of History?,” *The National Interest*, Summer (1989), 3-18.

⁶ Francis Fukuyama, *El fin de la Historia y el último hombre* (Buenos Aires: Planeta, 1992), 12.

⁷ Jean-François Lyotard, *La posmodernidad (Explicada a los niños)* (Barcelona: Gedisa, 2005), 31.

⁸ *Ibid.*, 30.

⁹ Francis Fukuyama, *El fin de la historia*, 93.

El segundo punto que quiero recuperar es su idea de ciencia moderna entendida como motor y organizador de la evolución histórica. En realidad, como el propio Fukuyama reconoce,¹⁰ se trata de una interpretación economicista de la historia. El desarrollo del pensamiento científico y el exponencial crecimiento tecnológico de las sociedades más avanzadas, que convergen en el racionalismo económico, dictan la evolución universal hacia el capitalismo. “La lógica de una ciencia natural moderna progresista predispone las sociedades humanas al capitalismo solo en la medida en que el hombre pueda ver claramente su propio interés económico”.¹¹ Sin esta ambición económica no hay libertad, por lo que tampoco hay posibilidad de democracia. De igual manera que el racionalismo económico se ha mostrado fundamental para la democracia, también ha demostrado históricamente que es el único camino posible hacia la modernización económica,¹² lo que da como resultado, un proceso de homogeneización entre todos los pueblos y naciones del mundo. De ahí que la ciencia moderna, o más bien la explicación económica de la historia, sea el motor de la historia universal según Fukuyama.

Por último, es necesario resaltar del pensamiento de Fukuyama el otro polo de la relación dicotómica que mueve la historia: la lucha por el reconocimiento o *thymos*. Este autor considera, siguiendo a Hegel, que la diferenciación social nace cuando un grupo de hombres arriesgan su vida para ser reconocidos por los otros, es decir, cuando se establece por la fuerza la relación entre señores y esclavos. La lucha por el reconocimiento se modificó a partir de la Ilustración, cuando el reconocimiento pasó de ser entre diferentes a ser entre iguales. Sin embargo este reconocimiento de la dignidad humana, que rompe la relación vertical para hacerla horizontal, no puede anular el impulso vital de un individuo por ser reconocido como superior. Al deseo de ser reconocido como superior a los otros Fukuyama lo llama *megalothymia*, y a su opuesto, el deseo de ser reconocido como igual a los demás, *isothymia*. “La *megalothymia* y la *isothymia* constituyen, juntas, las dos manifestaciones del deseo de reconocimiento que ayudan a comprender la transición histórica a la modernidad”.¹³ En otras palabras, existen dos fuerzas que impulsan a la evolución de la historia universal: la primera es la búsqueda de la igualdad ofrecida por la democracia, la segunda es la necesidad de buscar la superioridad de unos sobre otros a través de un sistema económico racional.

Fukuyama concluye: “Nuestro intento anterior de construir una historia universal produjo dos procesos históricos paralelos, uno guiado por la ciencia natural moderna y la lógica del deseo y el otro guiado por la lucha por el reconocimiento. Ambos culminaron en el mismo punto final, la democracia liberal capitalista”.¹⁴ Tomando como base lo anterior, se plantean dos nuevas preguntas: ¿De qué modo responde la enseñanza de la historia a esta filosofía? y ¿qué ciudadano se está intentando formar a partir de los metarrelatos históricos escolares?

Una reseña de las reformas a la educación secundaria 1993-2011

¹⁰ *Ibid.*, 16.

¹¹ *Ibid.*, 163-164.

¹² *Ibid.*, 149.

¹³ *Ibid.*, 254.

¹⁴ *Ibid.*, 389.

Los años noventa del siglo XX fueron convulsos para los sistemas educativos de América Latina. Impulsados por los organismos internacionales, especialmente por la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), los sistemas educativos nacionales centraron sus esfuerzos en conseguir la universalización de la educación básica, vincular más estrechamente la educación con el mercado laboral, imprimir a los contenidos del currículo un enfoque tecnológico y pragmático, llevar a cabo procesos de descentralización administrativa y financiera, reducir el gasto público en educación y promover una paulatina disminución de las responsabilidades del Estado en materia educativa.¹⁵ Se pueden resumir todos estos cambios, siguiendo a Juan Carlos Tedesco, en tres dimensiones: a) cambio en la estructura; b) cambios en los estilos de gestión y c) reforma curricular.¹⁶ Este último es el que aquí nos interesa.

México, bajo el gobierno neoliberal de Carlos Salinas de Gortari (1988-1994), no fue la excepción a la citada tendencia. En 1992 se firmó el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) que pretendía buscar el consenso entre los diferentes actores de la educación para implementar las reformas. Como consecuencia del ANMEB, se promulgó la Ley General de Educación, se elevó a rango constitucional la obligatoriedad de la educación secundaria – cambio en la estructura –, se reformaron los planes curriculares de primaria y secundaria – reforma curricular – y se inició un proceso de federalización educativa – cambios en la gestión. La presidencia de Ernesto Zedillo (1994-2000), y los presidentes que siguieron en la alternancia en el poder (Vicente Fox, 2000-2006, y Felipe Calderón, 2006-2012), profundizaron el proceso de reforma educativa, de la misma manera que también lo hicieron con las políticas económicas de reducción del gasto público, liberalización de los mercados, privatización de las empresas públicas y desplazamiento del eje económico hacia los bienes y servicios. Teniendo en cuenta lo descrito, se puede suponer que durante veinte años México ha vivido diferentes momentos de una misma reforma educativa.

Dada la cantidad de aristas de esta reforma, me interesa profundizar en los planes de estudio de educación básica, pues es ahí donde se puede distinguir como claridad los nuevos discursos históricos escolares. En México ha habido entre 1993 y 2011 cuatro importantes reformas curriculares de la educación básica, en las cuales la asignatura de historia ha visto modificado gran parte de su código disciplinar¹⁷ sin poder eludir plenamente sus propias huellas históricas. En 1993 se publicaron los *Planes y programas de estudio* para primaria y secundaria¹⁸ en el que se disolvían las áreas de conocimientos – Ciencias Sociales y Ciencias

¹⁵ CEPAL-UNESCO, *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad* (Santiago de Chile: CEPAL-UNESCO, 1992).

¹⁶ Juan Carlos Tedesco, “Problemas y tendencias de Reforma en América Latina” en RAMA, Germán (editor). *Alternativas de reforma de la educación secundaria*, ed. Germán Rama (Washington, D. C: BID, 2001), 151-156.

¹⁷ Para Raimundo Cuesta el código disciplinar es “una tradición social que se configura históricamente y que se compone de un conjunto de ideas, valores, suposiciones y rutinas, que legitiman la función educativa atribuida a la Historia y que regulan el orden de la práctica de su enseñanza”. Dentro de él, se albergan el “valor educativo, los contenidos de enseñanza y los arquetipos de práctica docente” que la cultura dominante considera valiosos y legítimos. Por lo general, al referirnos a la enseñanza de la historia, el código disciplinar está compuesto por tres fundamentos: lo memorístico, el nacionalismo y el elitismo de los personajes que protagonizan sus narraciones. Raimundo Cuesta, *Clío en las aulas. La enseñanza de la Historia en España entre reformas, ilusiones y rutinas* (Madrid: Akal, 1998), 8-9.

¹⁸ La educación básica se consideró a partir de 1993 a la educación primaria (6 a 12 años de edad en seis grados) y a la educación secundaria (12 a 15 años de edad en tres grados). Ya con los gobiernos panistas la obligatoriedad

Naturales – vigentes desde los años setenta. De esa manera, las Ciencias Sociales dejaron paso a la Historia, la Geografía y el Civismo, se introdujo un constructivismo de base cognitiva y no filosófica – que se imbricó con presupuestos de la escuela historiográfica de los *Annales*, segunda generación, es decir, de base braudeliana¹⁹ –, y se mantuvo un conocimiento temático de corte enciclopédico, a pesar de declararlo explícitamente superado. Lo que queda de la reforma de 1993 en la enseñanza de la historia actual, más allá de los aspectos mencionados explícitamente por la Secretaría de Educación Pública (SEP) – como reforzar su carácter formativo y la visión de la historia como conocimiento en constante construcción –,²⁰ es el enfoque cada vez más procedimental de la disciplina histórica, representado en el aula por la enseñanza y el aprendizaje de habilidades de pensamiento, base de lo que posteriormente se denominarán competencias históricas.

En la primera década del siglo XXI, ya bajo gobiernos provenientes de la alternancia política, las modificaciones se dieron de manera regular. En 2006 salieron los nuevos programas basados en el enfoque por competencias, del que la asignatura de historia no se pudo escapar. Este es un momento clave, pues la enseñanza de la historia va a llevar consigo nuevos contenidos históricos, verdaderas creaciones didácticas, resultado de un proceso de transposición.²¹ A ese respecto, se inventarán tres competencias básicas del pensamiento histórico: a) comprensión del tiempo histórico, b) manejo de información histórica y c) formación de una conciencia histórica para la convivencia democrática e intercultural.²² Las competencias históricas se crearon a partir de nociones y habilidades diseñadas por el constructivismo cognitivo – tiempo y espacio –, la atracción de cierto pensamiento historiográfico francés – tiempo, espacio y amplitud de fuentes históricas – y, sobre todo, atrayendo a la historia perspectivas economicistas de la educación – como la teoría del capital humano. Una nueva enseñanza de la historia, menos nacional, más eficiente y mensurable, se plasmó por lo tanto en los programas de estudio.²³

Las dos siguientes reformas son reajustes y perfeccionamientos a la alcanzada en 2006. Bajo el nombre de Reforma Integral a la Educación Básica (RIEB), el año 2009 trajo un nuevo plan y programas de estudio para primaria, en un esfuerzo por generar un mejor

se amplió. En 2002 se incluyó a la educación preescolar (4 a 6 años de edad en dos grados) y en el 2011 a la educación media superior (15-18 años de edad en tres grados).

¹⁹ Sebastián Plá, “Metamorfosis del discurso histórico escolar”.

²⁰ SEP, *Reforma Integral a la Educación Básica. Planes y programas de estudio de 1993 y 2009 (puntos de continuidad y/o cambio)* (México, SEP: 2009), 20.

²¹ Para Chevallard la trasposición didáctica es un proceso mediante el cual “un contenido de saber ha sido designado como saber a enseñar [por lo que sufre] un conjunto de transformaciones adaptativas que van a hacerlo apto para ocupar un lugar en los *objetos de enseñanza*”. Yves Chevallard, *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado* (Argentina: Aiqué, 1992), 45. Este concepto ha generado un importante debate sobre la relación entre el conocimiento científico (saber sabio) y el conocimiento escolar (saber enseñado). Resumiendo y simplificando el debate, están de un lado aquellos que consideran a la transposición como una perversión o falsificación del saber científico y por otro, aquellos que ven la producción del conocimiento escolar como formas particulares de significar diferentes saberes, por lo que es dueño de su propia epistemología. Aquí me inclino por la segunda interpretación, pues la historia en la escuela, a pesar de tener un vínculo de derivación con el conocimiento profesional, es muy distinta a él. Para un mayor debate al respecto puede ver Sebastián Plá, “Desplazamientos en la didáctica de la historia o la transposición psicológica de una asignatura escolar” en *Análisis Político de Discurso. Herramientas intelectuales en la investigación social*, Reinalda Soriano Peña y M^a Dolores Ávalos Lozano (coord.) (México: Juan Pablos, 2009), 313-327.

²² SEP, *Educación Secundaria, Historia. Programas de Estudio* (México: SEP, 2006), 9.

²³ Es necesario tener en cuenta que el proceso de tercerización de la economía exigió a los sistemas educativos la fabricación de egresados capaces de desempeñarse en mercados laborales flexibles. Por tal razón, el centro de la formación básica fue la definición de habilidades básicas tales como escritura y pensamiento matemático.

continuum entre los niveles educativos – preescolar, primaria y secundaria. La historia reafirmó las tres competencias básicas y reordenó los contenidos por grado, impartiendo en tercero de primaria historia de la entidad federativa,²⁴ en cuarto y quinto, historia de México, y en sexto grado, historia de México y el mundo – hasta el siglo XVI. En secundaria se retomaron los contenidos en segundo grado, después de un año de ausencia de la asignatura. Los contenidos de historia universal abarcaban desde el siglo XVI hasta la actualidad y, en el último año de educación secundaria, se retomó la historia de México desde la etapa virreinal hasta el presente. 2011 no ha modificado esta estructura ni las competencias, pero ha realizado un loable esfuerzo por reducir el número de temáticas de trabajo, lo que le permite centrarse en aspectos procedimentales del aprendizaje de la historia. Con esto, después de casi veinte años, la historia en los programas de historia en México ha sufrido una transformación radical en sus entrañas, pasando de una historia de fuerte corte nacionalista y memorístico, a una historia práctica, procedimental y basada en la metodológica del quehacer de los historiadores profesionales.

Aunque 2011 no revoluciona la enseñanza de la historia de 2006, sí permite suponer que concluye el proceso global de las reformas a la educación básica iniciada en 1993. La muestra de ello es que los parámetros del perfil de egreso de los estudiantes son una combinación entre lo nacional y lo internacional, entre los estándares internacionales definidos por *Programme for International Student Assessment* (PISA) y los aprendizajes esperados.²⁵ Estos parámetros determinan el perfil de egreso, que es manifestación explícita de lo que se quiere fabricar en la escuela. El producto es una idea de ciudadano capaz de hablar y escribir correctamente, de pensar matemáticamente, de explicar fenómenos sociales de manera compleja, de seleccionar información, de ejercer sus derechos humanos para la vida democrática, de asumir la interculturalidad, de ser emprendedor y de ser capaz de apreciar diversas manifestaciones artísticas.²⁶ Todo esto debe ser perfectamente medible o evaluado, por lo que podemos afirmar que el estudiante abandona la educación obligatoria convertido en el producto de una etapa que podemos llamar, de manera provisional, de “racionalidad eficientista” en educación.

Pero, ¿cómo se vinculan esta transformación del conocimiento histórico escolar, el perfil de egreso de la educación básica en México y el pensamiento de Francis Fukuyama en relación a la historia? En mi opinión, en dos aspectos centrales: la pervivencia de los metarrelatos en la enseñanza de la historia y la formación de un ciudadano competitivo, es decir una especie de último mexicano.

La pervivencia de los metarrelatos

Todo metarrelato tiene un fin que se presenta como tangible o en su caso como alcanzable o realizable. Dicho fin puede pertenecer el tiempo presente o a un futuro cercano,

²⁴ México es una república federal dividida en 31 estados y un Distrito Federal. La federalización educativa solo se refirió a temas vinculados con el financiamiento, pues la SEP mantuvo la atribución de prescribir los contenidos curriculares a nivel federal, por lo que el currículum escolar es único y obligatorio, con excepción de las asignaturas estatales (historia y geografía de la entidad).

²⁵ SEP, “Acuerdo número 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica,” *Diario Oficial de la Federación* (México), 19 de agosto de 2011. Los aprendizajes esperados son definiciones puntuales y evaluables de lo que debe saber un estudiante al terminar un grado o un nivel educativo.

²⁶ SEP, *Programas de estudio 2011. Guía para el maestro. Educación Básica. Secundaria. Formación Cívica y Ética*. Educación Básica (México: SEP, 2011), 39-40.

próximo, casi corpóreo. Tanto el pensamiento de Fukuyama como los programas de historia en México, en tanto formas narrativas acerca del pasado, comparten esta característica. También se asemejan en que su configuración temporal es lineal y evolutiva, en constante progreso hacia la consecución del objetivo. En el autor norteamericano, como ya se ha dicho, la meta es el advenimiento de la democracia liberal, mientras que en los programas de la enseñanza de la historia de 1993 a 2011, el ideal de un ciudadano con características competitivas. Para llegar a éste, la SEP ha ido puliendo paulatinamente la organización cronológica de los programas y la selección de acontecimientos y personajes históricos que le facilitan construir esta evolución histórica.

En el apartado de los metarrelatos escolares de los programas de estudio, el tema del origen es el primer aspecto en que interesa profundizar. En dichos metarrelatos siempre se menciona un inicio, un mito fundacional que habría dado nacimiento al presente y que señalaría la dirección futura cuyo seguimiento sería inevitable. En México, este mito ha tratado tradicionalmente de fundar la “mexicanidad”, lo que ha acarreado a lo largo de la historia nacional serios pleitos.²⁷ Resumiendo, y por tanto corriendo el riesgo de simplificar, durante el siglo XIX cierto grupo de liberales luchó por considerar a las civilizaciones prehispánicas como el origen de lo mexicano (antes de 1521), por lo que se enfrentó a los conservadores, quienes valoraban a la época colonial y virreinal (1521-1821) como pilar fundacional. Pero existía un tercer grupo, también de corte liberal, que promovió una historia de refundación, en la que México nacía independiente y moderno (1821) – a imagen de los Estados Unidos de América –, que negaba lo colonial y en cierta medida también a la tradición indígena. El siglo XX trajo consigo una tendencia hegemónica que sintetizó la idea única de un pueblo mestizo, interpretación histórica directamente vinculada a la consolidación de un partido único y de Estado surgido de la Revolución Mexicana de 1910.²⁸ Sin embargo, los programas de 1993 y posteriores responden a otras prioridades políticas y a nuevos contextos históricos: el acceso de la tecnocracia al poder, la introducción de las políticas neoliberales y finalmente en el año 2000, la alternancia política en la presidencia de la república. ¿Qué nuevo origen requería la narración de esta nueva etapa histórica?

La respuesta a la pregunta anterior es la globalización. El origen de nuestro presente parecería encontrarse en los viajes de descubrimiento del siglo XV europeo. En 1993 el proceso histórico de expansión europea sirvió para separar Historia I de Historia II en secundaria, pero en 2006 dicho proceso comenzó a cobrar relevancia de manera clara,²⁹ pues se explicó que el programa se iniciaba en los viajes de exploración por ser el “primer periodo de integración mundial, impulsado por las conquistas de la Europa mediterránea”.³⁰ En 2009, se incluirá el tema en sexto de primaria y con un sentido explícito: “La globalización económica y la nueva idea del mundo y de la vida”,³¹ que se describe cómo “el aumento de las relaciones económicas, sociales, tecnológicas y culturales entre los países del mundo, las

²⁷ Edmundo O’Gorman, *La supervivencia política novohispana. Monarquía y república* (México: Universidad Iberoamericana, 1986).

²⁸ Josefina Vázquez, *Nacionalismo y educación* (México: El Colegio de México, 1970).

²⁹ Entre 2004 y 2005 surgió una polémica sobre los programas piloto para la enseñanza de la historia. Las versiones preliminares eliminaron el estudio de las civilizaciones mesoamericanas en educación secundaria. El resultado de la polémica es que, a manera de paliativo, se incluyó un repaso general del mundo prehispánico al inicio del curso de tercer grado de secundaria. Esta discusión es muestra que el origen ya no estaba ni en los meosmaericanos, ni en la conquista de México y en la independencia nacional, si no en la globalización.

³⁰ SEP, *Educación Secundaria, Historia. Programas de Estudio* (México: SEP, 2005), 21.

³¹ SEP, “Acuerdo número 494 por el que se actualiza el diverso número 181 por el que se establecen el Plan y los Programas de Estudio para la Educación Primaria”, *Diario Oficial de la Federación* (México), 7 de septiembre de 2009, 278-279.

cuales abren sus fronteras nacionales al comercio internacional para construir un mercado único”.³² El año 2011, por su parte, reafirma el tema en secundaria, pues uno de los aprendizajes esperados es describir “el proceso de integración económica del mundo en el siglo XVI”.³³ Incluso, el programa de Historia de México en tercero de secundaria se inicia con los viajes de exploración. En síntesis, el mito fundacional de la historia escolar contemporánea en México, a pesar de no abandonar su sentido nacionalista, ha dejado de ser la “mexicanidad” para dar paso a la globalización como proceso universal.

Pero en todo metarrelato el origen requiere continuidad y linealidad en dirección al presente. Ésta se plasma en los programas de historia a través de nuevos acontecimientos históricos y con nuevos personajes, o más bien *cuasipersonajes*.³⁴ Mercado, capital financiero, consumo, liberalismo, comercio, ciudadanía global, democracia, son algunos conceptos o sujetos históricos que cobran fuerza en los nuevos programas. Por ejemplo, llama la atención cómo en secundaria el capital financiero pasa a ser un contenido relevante. En 1993 no aparece, pero en 2006 y en 2011 sí lo hace tanto en Historia como en Geografía. Si tomamos en consideración que la Geografía se da en primer grado de secundaria y la Historia en segundo y tercero del mismo nivel educativo, el estudio del capital financiero ya hace acto de presencia a lo largo de los últimos tres años de este nivel. Además, llama la atención cómo los organismos internacionales financieros roban progresivamente protagonismo a otras formas de organización internacional. Así, se valora más el Fondo Monetario Internacional (FMI) o el Banco Mundial (BM) que la Organización de las Naciones Unidas (ONU) y la UNESCO.

Sin embargo, los “cuasipersonajes” no están solos. Se encuentran inmersos en contextos narrativos que les proporcionan su sentido de la temporalidad. El capital financiero cobra fuerza si se le vincula con la globalización y con momentos específicos del capitalismo. Por eso se lo hace aparecer a finales del siglo XIX y principios del XX³⁵ y vuelve a reaparecer con fuerza en los contenidos referidos a la segunda mitad del siglo XX³⁶ y, sobre todo, a la actualidad.³⁷ Pero dicho “cuasipersonaje” no solo se debe entender como una narración histórica escolar aislada, también es recomendable observarlo como parte de una construcción discursiva curricular en la que el mundo financiero se convierte en protagonista a través de tres expresiones diferentes: como contenido transversal denominado educación financiera;

³² SEP, *Historia. Sexto grado* (México: SEP, 2010), 168.

³³ SEP, “Acuerdo número 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica,” *Diario Oficial de la Federación* (México), 19 de agosto de 2011, sp.

³⁴ Los *cuasipersonajes* son, para Paul Ricoeur, entidades transicionales entre la literatura y la historia. Es decir, “el lugar del personaje puede ocuparlo *cualquiera que* sea designado en la narración como sujeto gramatical de un predicado de acción, dentro de la frase narrativa de base “X hace R”. [...] El individuo responsable es solo el primero de una serie de análogos entre los que figuran los pueblos, las naciones, las clases y todas las comunidades que ejemplifican la noción de sociedad singular” Paul Ricoeur, *Tiempo y narración. Configuraciones del tiempo en el relato histórico*, vol. 1 (Madrid: Ediciones Cristiandad: 1987), 326. Dicho de otra manera, los *cuasipersonajes* ocupan el antiguo lugar de los individuos como motores del devenir histórico. Si utilizamos esta categoría analítica de Ricoeur, podemos percatarnos fácilmente cómo, los héroes patrios dejan su lugar entre principalmente al libre mercado y a la democracia liberal, como se verá más adelante.

³⁵ México vivió entre 1876 y 1910 la dictadura de Porfirio Díaz. Su gobierno se caracterizó por el desarrollo de grandes latifundios, por el primer proceso de industrialización, por la introducción de inversiones extranjeras y por un importante crecimiento de las redes de comunicación, sobre todo el ferrocarril, que permitió el crecimiento del mercado interno. Sin embargo, también se caracterizó por generar una profunda desigualdad entre los diversos sectores sociales y por impedir el acceso democrático al poder.

³⁶ A mediados del siglo XX se inició un proceso de segunda industrialización y crecimiento económico basado en la sustitución de importaciones.

³⁷ A finales de los años ochenta se introdujeron con fuerza las políticas neoliberales.

como contenido considerado relevante para la sociedad – a la par que educación sexual, consumo, prevención de riesgos y educación ambiental entre otros –; y a modo de proceso de la realidad – junto a lo social, lo económico, lo cultural y lo natural.³⁸ Es decir, el capital financiero se presenta como un contenido factual identificable en la sociedad contemporánea, pero sobre todo, al ser un contenido transversal de currículum, se lo ve como un valor estrechamente relacionado con los contenidos actitudinales, por lo que también aparece en la asignatura de Formación Cívica y Ética, esto es, en la asignatura dedicada a la formación ciudadana.³⁹

La globalización de los mercados – siglo XVI al XXI – constituye el eje temporal en torno al cual se construye el metarrelato. El capital financiero en los programas es un ejemplo de cómo la selección de *cuasipersonajes* históricos está directamente relacionada al sentido teleológico del discurso histórico escolar. Ambos se vinculan estrechamente con el pensamiento de Fukuyama, en los tres aspectos citados. El primero es la direccionalidad de la historia. El segundo, la idea de que el motor de la historia es el racionalismo económico que explica, a su vez, la evolución universal hacia el capitalismo – y por lo tanto se presenta como una de las lógicas constitutivas de la historia universal. Y el tercer aspecto, la tesis de que la ambición económica, el deseo de desigualdad entre los hombres, inherentes a la naturaleza humana y que Fukuyama ha denominado *megalothymia*, encuentra una de sus expresiones emblemáticas en el acaparamiento de la riqueza por parte del capital financiero. Al convertir la referencia al capital financiero en un importante eje en los programas de educación básica en México, lo que se está fomentando es la formación de ciudadanos que justifiquen, histórica, geográfica y moralmente, la desigualdad económica como consecuencia justa del mérito individual. Pero ¿qué pasa con la *isothymia*, la búsqueda de reconocimiento entre iguales?

Hacia una ciudadano competitivo

En un cartel con el que se difunde el Acuerdo secretarial 592 sobre la articulación de la educación básica⁴⁰ se puede observar un cuadro que trata de sintetizar visualmente la RIEB. En el cuadrante superior izquierdo se lee “Ser nacional y ser humano”, a cuya formación apoyan las asignaturas de Tecnología, Educación Física y Artística, la Asignatura Estatal,⁴¹ la Tutoría y lo que en muchos casos se llama área de ciencias sociales: Geografía, Historia y Formación Cívica y Ética. En el cuadrante izquierdo inferior se puede leer “Ser universal y competitivo. Base para las evaluaciones internacionales” y son las asignaturas de los ámbitos de Lengua, Comunicación, Pensamiento matemático, Ciencias y Habilidades digitales las que permitirán alcanzar este objetivo. Ser humano, nacional, universal y competitivo son los componentes de un ciudadano democrático, crítico y creativo.⁴² ¿Qué significa este desaguizado? ¿Cómo interpretarlo? ¿Cuál es la responsabilidad de la historia para apoyar la formación de este tipo ciudadano?

³⁸ SEP, “Acuerdo número 592”, sp.

³⁹ SEP, *Programas de estudio 2011*, 27.

⁴⁰ SEP (2011). *Material de difusión*. SEP,

<http://basica.sep.gob.mx/reformaintegral/sitio/pdf/materiales/materialDif2011.pdf> [Consulta 25 de septiembre de 2012]

⁴¹ Los contenidos de esta asignatura son prescritos para la Secretaría de Educación de cada entidad federativa. Se pueden escoger entre otros contenidos, historia y geografía de la entidad, aprender a aprender y educación ambiental.

⁴² SEP, *Programas de estudio 2011*.

Ha sido constante que, desde finales del siglo XIX hasta el presente, la asignatura de historia en México tiende a formar una dicotomía muy marcada entre lo propio y lo ajeno, entre el nosotros y los otros, entre lo nacional y lo extranjero. Las reformas de 1993 a 2011 no son la excepción, aunque sí modifican sustancialmente esta relación al considerar como objetivo la formación de una ciudadanía global basada en una serie de competencias.

La dimensión nacional tiene la intención de favorecer “la construcción de la identidad personal y nacional de los alumnos, para que valoren su entorno, y vivan y se desarrollen como personas plenas”,⁴³ por lo que se requiere que se formen en “la conciencia de la nacionalidad y de la soberanía, el aprecio por la historia, los símbolos patrios y las instituciones nacionales, así como la valoración de las tradiciones y particularidades culturales de las diversas regiones del país”.⁴⁴ La enseñanza de la historia cumple así una función importante, sobre todo en el aprendizaje de lo que se denomina desde el 2006 conciencia histórica para la convivencia.

Dicha conciencia histórica consiste en desarrollar los conocimientos, las actitudes y las habilidades necesarias para “comprender cómo las acciones, los valores y las decisiones del pasado impactan en el presente y futuro de las sociedades y de la naturaleza. Asimismo, fomenta el aprecio por la diversidad del legado cultural, además del reconocimiento de los lazos que permiten a los alumnos sentirse parte de su comunidad, de su país y del mundo”.⁴⁵ Esta competencia, estrechamente relacionada con la idea de ciudadanía, es lo que podríamos llamar en términos de Francis Fukuyama la formación de un reconocimiento entre iguales, entre los miembros de una comunidad, principalmente nacional, pero también global, es decir, el principio de *isothymia*.

“Por su parte, la dimensión global se refiere al desarrollo de competencias que forman al ser universal para hacerlo competitivo como ciudadano del mundo, responsable y activo, capaz de aprovechar los avances tecnológicos y aprender a lo largo de la vida”.⁴⁶ La idea de los otros, tradicionalmente plasmada en los programas de historia para la educación básica, se pierde; se diluye en una idea de globalidad narrada a través de metarrelatos, lo que es claramente una ruptura con la tradición de la historia escolar. Además, el observar detenidamente esta definición de lo global permite comprender cómo el discurso curricular se asemeja a las propuestas de Fukuyama, pues el carácter competitivo que se impone a la formación de los nuevos ciudadanos mexicanos, no puede más que responder a la idea de que en un mundo capitalista liberal todo está regido por el deseo de reconocimiento de los demás en tanto seres superiores, es decir a la *megalothymia*.

La asignatura de historia, además de naturalizar esta idea de ser humano competitivo a través de la narración, se ve obligada a proporcionar las herramientas prácticas que le permitan sobrevivir como contenido curricular en el México contemporáneo. Para esto, inventa dos competencias específicas más: la comprensión del tiempo y espacio histórico y el manejo de información histórica. La primera consiste en el hecho de que los alumnos comprendan las dimensiones espaciales y temporales de los procesos históricos, y la segunda es la capacidad de seleccionar, organizar y clasificar información, así como la capacidad de

⁴³ SEP, “Acuerdo número 592”, sp.

⁴⁴ *Ibid.*, sp.

⁴⁵ SEP, *Plan y programas de estudio 2011. Educación Básica* (México: SEP, 2011), 24.

⁴⁶ SEP, “Acuerdo número 592”, sp.

explicar los acontecimientos del pasado utilizando distintas fuentes de información.⁴⁷ Esta última competencia tiene la finalidad de apoyar el perfil de egreso de la educación básica, pero también responde a la exigencia de los estándares curriculares que “establecen cierto tipo de ciudadanía global, producto de herramientas y lenguajes que permitan al país su ingreso a la economía del conocimiento e integrase a la comunidad de naciones que fincan su desarrollo y crecimiento en el progreso educativo”.⁴⁸ Esto se consigue a partir del aprendizaje de habilidades genéricas de selección y procesamiento de la información. Esta competencia trata de responder directamente a las exigencias de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) y a sus evaluaciones estandarizadas como la prueba PISA.

El extraño cartel de la SEP parece cobrar sentido, pero todavía hay un cabo suelto difícil de anudar. Queda claro que la dicotomía ciudadanía-competitividad está estrechamente vinculada a los conceptos de *isothymia* y *megalothymia*, y que dicha dicotomía se vincula de una manera particular a la dualidad nacional-universal. La dimensión global de los programas de estudio se basa en una noción de competitividad de los mercados internacionales que obliga al sistema educativo a desarrollar en los jóvenes las competencias necesarias para desenvolverse en él. El ser universal es un ser competitivo. La dimensión nacional se concentra en la conformación de ciudadanos iguales ante la ley, poseedores de identidad nacional, y capaces de ser creativos y críticos. Sin embargo, el ser nacional es democrático, pero parece no ser humano. Tampoco parece serlo el ser universal, pues el concepto de ser humano aparece de manera independiente. En síntesis, al concluir la educación básica los jóvenes mexicanos serán “seres nacionales”, “seres universales” y “seres humanos”. Esta última entidad ontológica aislada, es a mi parecer, filosófica y pedagógicamente compleja de interpretar.

La enseñanza de la historia para la fabricación del último mexicano

En ninguno de los programas de historia formulados en las reformas entre 1993 y 2011 se cita a Francis Fukuyama. Tampoco hay mención explícita de que la historia conlleve un proceso evolutivo lineal, o que su explicación más exacta pueda encontrarse en el racionalismo económico, ni que en los programas de estudio deba considerarse relevante la necesidad de reconocimiento de los individuos como seres iguales o como seres superiores, para poder comprender la ambición de la naturaleza humana y una organización social democrática. Y muchos menos, hay referencia alguna a un final de la historia. Mencionarlo, sería políticamente incorrecto. Por tanto, lo que sostengo, cuando afirmo que el pensamiento de Fukuyama está muy presente en quienes diseñaron las reformas a la educación básica estudiadas aquí, no es que exista una mención expresa, sino más bien el hecho de que se hace un mismo uso público de la historia para justificar la formación de ciudadanos competitivos que puedan desenvolverse en la democracia liberal y el libre mercado. Esto implica dos aspectos centrales: el primero es la estructura de la narración histórica como justificación de un devenir político y económico a través del tiempo; el segundo, la conformación de un ideal al que se ha llegado en parte y que hay que completar a través de la educación; y el tercero, el resultado de todo esto: una propuesta educativa excluyente.

⁴⁷ SEP, *Programas de estudio 2011. Guía para el maestro. Educación Básica. Secundaria. Historia. Educación Básica*, (México, SEP: 2011), 23-24.

⁴⁸ SEP, “Acuerdo número 592”, sp.

La estructura narrativa de la historia escolar es un metarrelato. Éste se caracteriza por definir un mito fundacional y explicitar la meta que se pretende alcanzar. Para llegar a dicha meta, la historia escolar selecciona acontecimientos y personajes que le permitan encontrar líneas transhistóricas que pasan de una época a otra. En los programas de estudio mexicanos diseñados entre 1993 y 2011 se encuentra dicho origen en los viajes de descubrimiento europeos del siglo XV, es decir, lo que se interpreta como la primera globalización. De ahí se pasa a insistir en la importancia de la revolución industrial, la expansión del capital financiero en el siglo XIX, la conformación de los organismos financieros internacionales en la segunda mitad del siglo pasado y, finalmente, la globalización contemporánea. Al observar esto, la similitud entre las formas narrativas, la selección de personajes de la historia escolar y el pensamiento de Fukuyama es sin duda notable.

El segundo aspecto es la idea, el ideal, la meta que se intenta alcanzar con la narración de esta historia de una forma evolutiva y basada en nociones de economía racional. Como creo haber mostrado suficientemente, lo que se busca es alcanzar un ciudadano competitivo que posea la capacidad de usar las mismas competencias para el ejercicio ciudadano o para desempeñarse como trabajador eficiente. Esta homologación de competencias da como resultado “el último mexicano”, dado que, siguiendo a Fukuyama, se habría alcanzado la plenitud ideológica de la humanidad – compuesta por un ser nacional capaz de amar a su patria y un ser altamente competitivo, capaz de competir en el mercado de trabajo tanto en el ámbito local como en el internacional. Este mexicano posee un principio de reconocimiento entre iguales, *isothymia*, por su ser nacional, al mismo tiempo que acepta la condición desigual de la sociedad, *megalothymia*, gracias a los méritos laborales y educativos de cada individuo.

El resultado es una propuesta excluyente, a pesar de que la conciencia histórica que fomentan los programas de estudio abarque, entre otros aspectos, el reconocimiento de la interculturalidad. Lo excluyente consiste en que solo existe un futuro posible y por tanto solo un pasado, una única manera de pensar la idea de ser humano, de ser sociedad y de establecer relaciones económicas. El ciudadano competitivo, “el último mexicano”, puede aceptar cierto nivel de diferencia – étnica, cultural, de preferencia sexual –, pero no puede imaginar, ni luchar por una sociedad sin *isothymia* y sin *megalothymia*, con aparente igualdad ante la ley y con desigualdad económica justificada. Esto se debe a que llegamos, según la nueva historia escolar en México, al final de la historia, al final de las ideologías. Debido a lo anterior, a veces y solo en forma de intuición difusa, tengo la impresión que las reformas educativas contemporáneas en México se niegan a renunciar a una veta funcionalista que subyace en las entrañas de su noción de sociedad.

Profile

Doctor en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México, investiga sobre sobre la enseñanza de la historia en la educación media. Obtiene mención honorífica en las tesis de maestría y de doctorado. Ha impartido cursos en educación básica, media y superior. Fundador y co-director del Seminario Permanente de Investigación en Enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales con sede en la Universidad Pedagógica Nacional (México), es autor del libro *Aprender a pensar históricamente. La escritura de la historia en el bachillerato* (México D. F: Plaza y Valdés editores, 2005), de varios libros de texto y diversos artículos académicos en México, Argentina, España y Venezuela. Actualmente es Profesor

Titular C de la Universidad Pedagógica Nacional- Unidad Ajusco, docente en la UNAM y miembro del Sistema Nacional de Investigadores, Nivel I.

Phd in Education from the Universidad Nacional Autónoma de México, his research deals with the teaching of history in secondary education. He earns honorable mention with theses and dissertations. He has taught in primary, secondary and higher education. Founder and co-director of the Seminario Permanente de Investigación en Enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales based at the Universidad Pedagógica Nacional (Mexico), he is the author of the book *Aprender a pensar históricamente. La escritura de la historia en el bachillerato* (México D. F: Plaza y Valdés editores, 2005), several textbooks and many research papers in Mexico, Argentina, Spain, and Venezuela. He is currently Professor at the Universidad Pedagógica Nacional (México), UNAM teacher, and member of the National System of Researchers, Level I.

Fecha de recepción: 10 de octubre de 2012

Fecha de aceptación: 8 de diciembre de 2012

Publicado: 31 de diciembre de 2012

Para citar este artículo: Sebastián Plá, “La enseñanza de la historia en México, o la fabricación del ‘último mexicano’ (1993-2011)”, *Historiografías*, 4 (julio-diciembre, 2012): pp. 47-61, <http://www.unizar.es/historiografias/historiografias/numeros/4/pla.pdf>