

Los conceptos de las Reformas Borbónicas en educación media superior, una propuesta

The concepts of the Bourbon Reforms at High School, a proposal

Omar Cruz Azamar

RESUMEN

El presente artículo es una propuesta de educación de la historia en nivel medio superior en el caso del Estado de México. Se hace énfasis en que, a través de un esclarecimiento de los conceptos, tomando como ejemplo las Reformas Borbónicas los estudiantes pueden comprender de mejor manera su contexto, relacionando pasado y presente. Para realizar esta tarea se hace uso de la historia conceptual de Reinhart Koselleck y se demuestra que la historia a nivel básico y medio superior en el caso estudiado presenta rasgos completamente memorísticos. Se elabora una crítica a dicho modelo diseñado en la educación, para finalmente proponer una serie de conceptos que pueden reformularse para estudiar el caso de las Reformas Borbónicas en la educación media superior, lo que daría pauta a una propuesta de intervención posterior.

Palabras clave: Educación, historia conceptual, historia *magistra vitae*, historiografía.

ABSTRACT

This article is a proposal for education of history at high school level in the State of Mexico. Emphasis is placed on how the clarification of the concepts, using the Bourbon Reforms as example, can help to better understand their context, relating the past to the present. To accomplish this task, Reinhart Koselleck's conceptual history is used and it shows that History at the basic and high school levels in the studied case relies completely on memorization. A critique of this model designed in education is drawn up, to finally propose a series of concepts that can reformulate to study the case of the Bourbon Reforms at a high school education level, which would lay the grounds for our above proposed intervention.

Keywords: Conceptual history, education, historiographie, *magistra vitae* history.

Omar Cruz Azamar. Universidad Autónoma Metropolitana-Unidad Iztapalapa, Ciudad de México, México. Estudiante de doctorado en Humanidades, línea de Historia en UAM-I; actualmente realiza una investigación sobre la llegada de la mecánica cuántica a México y la institucionalización de la ciencia entre 1900-1961. Ha sido profesor de educación media superior durante ocho años. Correo electrónico: oca_aza@hotmail.com. ID: <https://orcid.org/0000-0001-9636-6768>.

Introducción

Las siguientes páginas presentan una propuesta que aún está desarrollándose, sobre el uso de los conceptos en una intervención educativa en una preparatoria oficial del Estado de México (EPOEM). Esta propuesta se centra en la enseñanza de la historia de México, por lo que se ha planteado como el sustento teórico de una secuencia educativa sobre las Reformas Borbónicas (RB). Acercar los conceptos es una tarea que aún está pendiente en la educación media superior (EMS), ya que, a pesar de los cambios en la enseñanza que han ocurrido en los últimos años, el estudio de la historia, tanto nacional como universal o mundial, en EMS, sigue en un plano memorístico, en muchos casos.

El texto aquí presentado es resultado del proyecto que lleva por título “Propuesta de intervención de enseñanza-aprendizaje en educación media superior: el caso de las Reformas Borbónicas para incentivar el pensamiento histórico” y que aún está desarrollándose, con la finalidad de dar a conocer los resultados posteriormente. El objetivo de este artículo es presentar la propuesta teórica sobre la que está sustentada la secuencia que se está llevando a cabo. De esta manera se plantea el valor que tiene el uso de los conceptos en la enseñanza de la historia.

En primer lugar se presenta la importancia de utilizar la historia conceptual en EMS a través de la diferenciación entre conceptos y definiciones. En la segunda parte se muestra el caso de las RB en EMS, mostrando que es un tema de poco interés en los planes de estudio. Como se verá, las RB ocupan poca carga horaria y temática en el programa de estudios en las EPOEM, acercarse a los programas y libros de texto utilizados sirve para demostrar que la historia escolar no se acerca a la historia científica, no obstante, recurre a la historia como maestra de vida que da lecciones morales a los estudiantes. En la tercera parte se elabora una propuesta de conceptos que pueden utilizarse en la enseñanza del tema de las RB a nivel bachillerato; en esta parte se señala la importancia de no dar definiciones estáticas para la explicación de procesos históricos. Finalmente, en la cuarta parte se elabora un esbozo de lo que se está llevando a cabo en la secuencia didáctica que se está desarrollando para poner en práctica el andamiaje teórico presentado en este artículo.

Hacia una historia conceptual en EMS

La adecuación de conceptos es un paso necesario si la intención del docente es que los estudiantes adquieran conocimientos perennes en su formación académica y cotidiana. Los conceptos son una abstracción de la realidad. El uso de conceptos permitirá que los alumnos entiendan mejor su contexto, razonamiento que valida explorar una alternativa que sea accesible para los alumnos. Ciertamente es que muchos conceptos son de difícil manejo para los estudiantes, ya que no tienen las herra-

mientas epistemológicas para adquirirlos. La finalidad es insertar conceptos para acercar la realidad a los estudiantes.

El objetivo es que los conceptos se entrelacen entre diferentes áreas del conocimiento, de forma horizontal. De ahí la importancia de diferenciar entre conceptos, definiciones y denominaciones, como escribe López Austin: “Es conveniente separar el aspecto relativo a la construcción de conceptos y definiciones del aspecto de la denominación del objeto conceptuado o definido (...) El término o su rechazo pasan a ser parte de expresión poco seria y nada adecuada en los debates científicos” (López Austin, 2015, pp. 46-47). Los conceptos son construidos a partir de cargas históricas y filológicas, la definición deviene de la construcción histórica, pero en ningún momento puede suplir al concepto ya que para que este se modifique es necesaria una revisión historiográfica.

Esta dinámica tiene como objetivo que los alumnos no describan cada parte de la realidad bajo los supuestos previos del relato plano, literal y maniqueísta que se presenta en las redes sociales u algún otro medio, sino que ellos se atrevan a llevar esa tarea a cabo. La propuesta es que los conceptos les sirvan a los estudiantes para reconstruir una parte de la realidad con elementos conceptuales básicos.

Se hace uso de la historia conceptual de Koselleck al proponer la relación entre los conceptos de la historia económica y la historia política. La historia y la realidad son construcciones lingüísticas, los conceptos que atraviesan y forman parte de la comprensión histórica son el espacio de experiencia y el horizonte de expectativa. Según Koselleck, estas categorías no explican por sí mismas un proceso histórico, sino que solo perfilan las historias posibles (Koselleck, 1993, p. 334), de ahí que los conceptos no determinen la historia, pero se transforman al mismo tiempo que las sociedades y el lenguaje. Al ser una construcción, marcan las etapas temporales de los procesos históricos (Oncina, 2000, pp. 27-28) que engloban a las sociedades:

Permite la configuración de un análisis que deja entrever las problemáticas que constituyeron el pasado, no solo en historia social, económica, política o de las ideas, sino también como sociedades, economías, políticas e ideas distintas con historia en campos de experiencia y horizontes de expectativa dados [González, 2016, p. 9].

Esta perspectiva presenta una complejidad de la historia de las ideas, al comparar desde una arqueología temporal sociedades temporalmente lejanas. La renovación de la conciencia histórica-conceptual identifica la propuesta radical de los conceptos, su aportación histórica y contingente, lo que echa abajo la noción de *magistra vitae* que la historiografía tradicional ha dotado a la historia y que aún perdura en la EMS de México. Esto significa que la historia es única e irrepetible, lo cual tampoco desecha las experiencias que las sociedades han acumulado, ya que como afirma Koselleck a partir de Burckhardt: “que no se pueda aprender nada de las *Historien* sigue siendo, finalmente, una certeza de experiencia, una enseñan-

za histórica que puede hacer a los iniciados, más agudos, más inteligentes o más sabios” (Koselleck, 1993, p. 48).

El autor resalta que si bien las sociedades aprenden no se puede dejar el futuro como una enseñanza plena del pasado, sino que el futuro y el pasado se tocan a través del presente y la única manera de hacerlo es a través de los conceptos (Palti, 2001, pp. 9-32). De dicha argumentación se extrae que “el planteamiento de una resemantización [...] en el espacio iberoamericano ha sido fundamental para la reconsideración de la radical historicidad que las sociedades americanas tienen en relación con –e independientemente de– la Europa occidental” (González, 2016, p. 17). Esto se relaciona con conceptos que van de la mano a la RB, como el surgimiento de ideas como autonomía, ciudadanía, liberalismo y gobernabilidad, todas atravesadas por un fuerte componente económico.

Para Immanuel Wallerstein, el cambio social es el eje principal del sistema mundial (1999, p. 13). Esto significa que identificar a las RB dentro del escenario mundial es hacerlas partícipes de la situación en otras partes del mundo. No solo se trata de entender la dinámica de la historia en que un proceso determinado esté inserto en otras regiones, sino –y es aquí lo valioso de la referencia al sistema mundial– enunciar como eje rector la idea del centro y la periferia, alejándose de los análisis que presentan una historia americana socio-genética de la historia española a través de sus formas de estructuras de conciencia y cohesión social. Como señala Mandalios, apoyándose en Elias, las sociedades tienen esos componentes, pero las generalizaciones no dejan observarlos en los estudios de caso (Mandalios, 2003, p. 71).

Reconstruir una historia para alumnos de bachillerato en la que las RB se presenten como parte de una economía-mundo europea implica describir “un tipo de sistema social que el mundo en realidad no había conocido anteriormente, y que constituye el carácter distintivo del moderno sistema mundial” (Wallerstein, 1999, p. 21). La relación de las RB se da a través de reconocer que no era la Nueva España el lugar donde se decidían las políticas para las colonias (aunque sí se adaptaban a los intereses de los grupos dominantes), la cual era la periferia; ese lugar le correspondía a Madrid, esfera central de la dinámica política y económica del imperio. La economía-mundo que significan las políticas del imperio español en América “es el vínculo básico entre las partes del sistema económico, aunque esté reforzado en cierta medida por vínculos culturales y eventualmente (...) por arreglos políticos e incluso estructuras... (Wallerstein, 1999, p. 21).

Lo que explica las RB como parte de la dinámica mundial es comprender el proceso por el que pasó el imperio español como parte de una historia global, entendida como aquella que ofrece perspectivas temporales con la finalidad de comparar la transición de las múltiples civilizaciones que tuvieron como catalizador la colonización con todas sus consecuencias (Ferro, 2000, p. 29-31).

Para insertar las RB como parte de una historia mundial es necesario recordar que

Todo acto de historiar empieza con el deseo de buscar sentido a los acontecimientos que la historia abarca, es decir, la historia en tanto que metabolismo gigantesco que insume [...] todas las historias individuales para convertirlas en un sinnúmero de procesos, cada uno con sus características y significados específicos, que en su conjunto constituyen algo que se está creando y está siendo llamado, de manera general, “Historia Mundial” [Knauth y Ávila, 2010, p. 13].

Esta cita muestra que, más allá de los principios teóricos de los cuales parta el historiador y el docente, la historia es un acto creativo permanente que tiene un alto nivel de abstracción. La historia es una pregunta que se realiza desde el presente hacia el pasado en búsqueda de explicaciones del proceso del que es resultado, pero que de ninguna manera tiene una respuesta única y válida *per se*. La importancia de la historia mundial como eje explicativo de los procesos locales está en función de la integración de los procesos local y global, lo que significa que los acontecimientos no se pueden entender de forma aislada sino como parte de todo un andamiaje teórico, conceptual, metodológico y epistemológico. Los estudiantes de EMS no se acercan a este esquema teórico de la historia, lo cual no es necesario para que ellos entiendan y construyan conceptos para comprender su realidad. La historia mundial inserta a los eventos locales, como las RB, en la lógica de su comprensión para lograr que la Nueva España sea entendida como parte del imperio español.

El caso de las reformas borbónicas en EMS

Las RB forman un hito de la historiografía mexicana, a pesar de ello, también es cierto que es uno de los episodios menos mencionados en las clases de historia, casi siempre el tiempo asignado es breve. En los libros de historia de México de primaria no es mencionado en ninguna ocasión y es entendible debido a la edad que tienen los educandos. El conocimiento a edades tempranas debe darse por medio del descubrimiento, esta actividad debe entenderse como una “actividad dirigida o intencional” (Urzúa, s.f., p. 1), la acción seguida es construir el andamiaje del proceso entre el experto y el aprendiz (Urzúa, s.f., p. 1); el tema de las reformas por la dificultad que ostenta no es de fácil acceso, además de que lo primordial debe ser la comprensión del tiempo histórico, por llamarlo de alguna manera. Lo importante en este nivel es que los estudiantes entiendan las divisiones temporales que existen para la historia de México.

En la educación secundaria el tema forma parte de la lección 3 intitulada “La transformación de la monarquía española y las reformas de Nueva España”, la lección abarca aspectos como la decadencia del poderío naval español, el absolutismo ilustrado, las reformas en Nueva España y nuevo estilo de gobierno,

división política, establecimiento del ejército y la apertura del comercio libre todo ello en relación con las RB (Trejo, García y Matute, 2013, pp. 78-83). En pocas páginas se insertan conceptos de difícil acceso para los estudiantes: emancipación, absolutismo, ilustración, modernidad, identidad, intendencias, el propio concepto de reforma, y uno que es de sumo complicado y usado por los profesores sin el menor reparo: imperio.

En la educación secundaria no hay un libro de texto exclusivo, sino que existen distintos libros de diferentes editoriales, al menos para el caso del Estado de México. El objetivo para los docentes es:

...conseguir que los conocimientos y la guía de cada uno de ustedes enriquezca el recorrido de este viaje por el pasado de México [...] Los acontecimientos notables, así como los procesos representativos de la historia de la nación mexicana toman su lugar en medio de un panorama en el que abundan elementos destinados a apreciar la vasta experiencia que ha caracterizado a nuestros pueblos [Trejo, García y Matute, 2013, p. 2].

Continúa:

Hemos reunido aquí textos, imágenes, mapas, gráficas y actividades con el afán de suscitar en los lectores jóvenes el interés por averiguar todo aquello que los ayude a precisar su lugar en esta historia particular, siempre en construcción, y a recuperar de los diversos legados aquellos que conviene tener presente [Trejo, García y Matute, 2013, p. 2].

Como se desprende de estas citas, la historia en la secundaria es anecdótica, desde ese paradigma la historia no tiene utilidad en la vida de los estudiantes y, como si eso no fuera suficiente, la sentencia “de los diversos legados aquellos que conviene tener presente” es de orden aleccionador, lo que se ha caracterizado en este escrito de ser *magistra vitae*. Por lo que la historia en la secundaria es solo una actividad memorística.

En el nivel medio superior hay una gama de libros de texto bastante amplia. En el tema de las RB los subtemas suelen ser similares y los conceptos utilizados son los mismos que aparecen en los libros de texto de secundaria. En ese sentido el objetivo no es de sumo diferente:

[Los] objetivos de este programa es establecer una didáctica que ayude a desarrollar el máximo nivel de competencias genéricas, básicas y extendidas es decir: expresar y comunicar, pensar críticamente, participar con responsabilidad en la sociedad, auto determinarse y cuidar de sí mismo, y el aprender de forma autónoma, todas ellas enfocadas al trabajo colaborativo basado en competencias relacionadas con el Proyecto Internacional para la Evaluación del Rendimiento de los Alumnos (PISA) y también por los lineamientos establecidos por la UNESCO en torno a la necesidad de propiciar el aprendizaje permanente y la construcción de competencias adecuadas para contribuir al desarrollo cultural, social y económico en la Sociedad de la Información [EPOEM, 2009, s.f.].

Como se desprende del objetivo, la historia a nivel bachillerato forma ciudadanos, lo cual nuevamente se acerca a la historia maestra de vida, una historia de visión estatal. No es que formar ciudadanos esté mal, sino que la historia debe ser más que solo esa actividad, ya que la escritura de la historia no está en función del liberalismo y la democracia, a lo que se añade que la democracia y el liberalismo no están como ejes articuladores de las diversas cosmovisiones de las diferentes sociedades, al contrario, los conceptos sirven para presentar diferentes aspectos de la realidad ya sean mágicos, religiosos, míticos o modernos.

Los conceptos que utilizan los docentes parecen inamovibles; da la impresión de que nunca cambian durante el tiempo. No obstante, los conceptos al igual que los seres humanos y las sociedades, las cuales son su objeto de estudio, cambian, no permanecen estáticos. A lo largo de este escrito se ha insistido en que los conceptos son una abstracción de la realidad, a lo cual hay que sumar que dicha abstracción es la realidad concreta en su proceso histórico en construcción permanente en la cosmovisión (López Austin, 2015, p. 37). La abstracción se crea a partir de la praxis cotidiana; a su vez, la abstracción crea los prototipos y la normatividad para la praxis. De esta manera la cosmovisión/realidad está en perpetua transformación. Entonces, ¿por qué aferrarnos a contar durante el proceso de enseñanza-aprendizaje una historia sin conceptos? Si la contamos, de esa manera es imposible una reconstrucción y análisis cercano a la realidad, lo que sí se puede extraer de los hechos pasados es la repetición de estructuras, que no es lo mismo que asegurar que la historia se repite.

La historia tiene como objetivo incentivar la memoria colectiva de los pueblos, la cual se entiende, según la Sharing European Memories at School (SEM@s) como:

La memoria histórica es cómo recordamos el pasado y de qué forma. El campo de la memoria histórica está a menudo relacionado con conmemoraciones, por medio de eventos, lugares, textos, objetos y símbolos que son significativos para el grupo. Las memorias se construyen y se olvidan constantemente. Pueden ser manipuladas y cambiadas. Hay memorias individuales, las de cada persona, y memorias sociales. La memoria social, es donde se comparte un relato común con un grupo específico de personas es clave en crear, transmitir y mantener la identidad individual y comunitaria. Tenemos que ser conscientes que el desacuerdo sobre los eventos que ocurrieron en el pasado, y como deben recordarse es algo común. Las élites y grupos de poder de una sociedad pueden dominar las historias que nos llegan sobre determinado evento [SEM@s, 2012, p. 4].

Los estudiantes para adquirir esa memoria histórica tienden a reconstruir un pasado mexicano, que curiosamente va en dos sentidos: algunos piensan que la historia de México es grandiosa y otros que es una tragedia, una historia de llena de derrotas. Ambas posiciones son extremas, ni la historia de México es tan grandiosa como nos cuentan las historias de héroes inmaculados, ni es una historia solo de

derrotas, como dicen los pesimistas. Los extremos se tocan cuando los conceptos entran a desentrañar la historia mexicana sobre la génesis del México moderno:

...la revisión de los procesos de la independencia y emergencia de la nación; en indagar y cuestionar las transformaciones semánticas de palabras y conceptos para describir el mundo. Por ejemplo, términos como Nueva España y México requieren una explicación semántico-histórica para entender las implicaciones del paso de una denominación referida a la dominación de la monarquía borbónica a otra denominación que hace de “México” una entidad soberana, autosuficiente, dueña de su destino y por tanto responsable de sus éxitos y fracasos [Zermeño, 2011, p. 1449].

De la cita anterior se extrae que la palabra “México” necesita un rastreo, y todos los otros conceptos dieron un marco político-jurídico-económico por el cual transitara la nación en los años venideros. Por ejemplo, se comenzó a hablar de una ciencia mexicana, y hasta se justificó el crecimiento poblacional con la estadística como herramienta que evidenciaba a la novel nación como una posible potencia, situación que se modificó con la derrota mexicana ante los Estados Unidos en 1847 (Mayer, 1999, pp. 23-37).

Es cierto que existen historiadores y docentes que imparten la clase de Historia de México que afirman que la historiografía plantea que la modernidad en México comienza con la Guerra de Reforma (1858-1861), la guerra contra Francia que dio paso al Segundo Imperio Mexicano (1861-1867) y se consolidó con el Porfiriato (1877-1910); el paso anterior a todas estas transformaciones se encuentra en las RB que son un antecedente directo de la Independencia (1810-1821), el paso entre el Antiguo Régimen y el liberalismo, y que se consolidó con estos acontecimientos. Las RB son la primera legislación que se usó en la otrora Nueva España para minar el poder de la Iglesia e ir secularizando a la población (Bustamante, 2010, pp. 145-146), dicha legislación no se echó para atrás del todo y algunas partes, sobre todo las más radicales, perduraron con el nacimiento de México como nación independiente. De ahí la constante disputa entre la Iglesia y el Estado en la primera mitad del siglo XIX y los bandos que apoyaban los diferentes intereses de las instituciones involucradas y cuyo documento es *El Programa de los Principios Políticos del Partido del Progreso* de 1833.

Propuesta de conceptos a trabajar en EMS

Los conceptos que se proponen en este artículo, de acuerdo con el nivel bachillerato, son cuatro por la complejidad que abarcan; no es que muchos otros conceptos no lo sean, pero se consideran parte importante en el desarrollo de la temática de RB en EMS. Sin embargo, estos se enuncian con la intención de mostrar un ejemplo de propuesta conceptual, a saber: imperio, libertad, modernidad e identidad. La

tarea es relacionar estos conceptos con la historia económica de la Nueva España, ya que trascendieron el plano político y pasaron al plano económico, para ello es invariable observar que este cuarteto de conceptos se relacione con las RB. En la historiografía se habla de libertad económica y política, ambos términos provenientes del liberalismo de John Locke (1632-1704) que ya había sido asumido por las Trece Colonias, Inglaterra y la Francia revolucionaria.

Uno de los conceptos por definir más complicados dado el amplio margen temporal en el que ha sido trabajado es el de imperio, el cual:

...ha sido para designar un sistema político que comprende amplios territorios, relativamente muy centralizados, y en el cual el centro, personificado tanto en la persona del emperador como en las instituciones políticas centrales, constituye una entidad autónoma. Más aún, aunque los imperios han estado habitualmente basados en una legitimación tradicional, han abrazado a menudo una orientación política y cultural más amplia, potencialmente universal, que iba más allá de cualquiera de sus componentes [Eisenstadt, 1968, p. 41, citado en Wallerstein, 1999, p. 21].

El imperio tienen como característica la centralización política, lo que lo dotaba de fuerza y debilidad al mismo tiempo, dicha particularidad le garantizaba su flujo económico y a la vez la burocracia exagerada, que tenía como parte integral de su existencia, le garantizaba explotación y represión de sus recursos materiales y humanos (Wallerstein, 1999, p. 22).

En el léxico político los novohispanos comenzaron a construir, a partir del concepto de emancipación, una relación con la libertad, según se entiende desde el liberalismo, con ello resignificaron términos tales como Estado, sociedad civil, público, pueblo, gobierno, sociedad y ley (Lampèrièrre, 2008, p. 35). En el fondo de la discusión estaba el debate sobre el soberano y su reino, lo que era inteligible como “el ciudadano, la nación, las elecciones, el régimen representativo, la igualdad ante la ley, los derechos del hombre” (Guerra, 1999, p. 33), elementos que constituyen los modelos políticos actuales; estos elementos derivaron en la noción de gobernabilidad y ciudadanía, la cual traía para los novohispanos más instruidos un fuerte componente económico (Annino, 1999, pp. 82-85). Para estos novohispanos, pertenecientes a la élite, era común que la libertad fuera entendida como parte integral de los monopolios, dados los intereses de quien fuera más cercano al grupo dominante peninsular (Marichal, 1999, pp. 63-69) y que dio origen al nacionalismo político y económico que estalló en las Cortes de Cádiz (Vizcaíno, 2010, pp. 45-47).

La construcción de conceptos políticos derivó en la construcción de significados económicos, las RB fueron el catalizador que necesitaron los ilustrados novohispanos para que el Estado tuviera atribuciones económicas del *laissez faire* (dejar hacer, dejar pasar). Para ellos el Estado era una construcción que no apoyaba el comercio y deterioraba la economía en la Nueva España, y eso se comprobaba

con el estado que tenía la minería de la colonia más importante durante el siglo XVIII para la metrópoli (Marichal, 2015, p. 87).

El tercer concepto es el caso de la modernidad, que resulta interesante ya que la noción actual de modernidad política vinculada al progreso económico es parte integral del concepto. Justo parte de ese precepto surgió en la época del liberalismo, el cual era la bandera de las RB, se desprende pues que “la idea de progreso exonera a la modernidad del lastre de su propio pasado y anticipa el futuro al imprimir una marcha vertiginosa. La originalidad del porvenir ínsito en el progreso es la premura con la que nos sale al encuentro y su carácter enigmático al calcinar el hilo conductor de nuestra experiencia” (Koselleck, 1993, p. 80).

Dicho proceso en la Nueva España se dio a través de la relación entre la instauración de la ordenanza de intendentes de 1786 con la cual se les atribuían a los intendentes cuatro ejes: guerra, policía, impuestos y comercio. Estos últimos dos ejes fueron los que dieron origen a la relación entre el ámbito político con el económico, el cual no deja fuera de la ecuación la relación con el municipio libre, como nodo de las Reformas (Pietschmann, 1996, pp. 119-151). El progreso convertido en modernidad, como eje que acelera la percepción temporal de la realidad (Löwith, 1949, pp. 8-9), dio como resultado que la economía entrara como articuladora del progreso; a menor injerencia del Estado mayor autonomía económica y progreso tendrían las colonias (Ibarra, del Valle y Alcántara, 2017, pp. 7-23), pero se les olvidó que el mercado tiene en la economía moral un sustento social, de ahí la importancia de que los estudiantes conozcan este concepto. La economía moral persiste en nuestras sociedades, basta ver los movimientos de resistencia hacia la avanzada del capitalismo en las regiones indígenas del país y de diversas partes del mundo.

Según Stuart Hall, la identidad se forma a través de un discurso hegemónico de índole política para transitar hacia los demás niveles de masificación en la identificación de la semántica en una constante construcción social (Hall, 2006, pp. 225-253). Los novohispanos sintieron que las Reformas no atendían las exigencias de los criollos, al contrario, el sentimiento de enojo por dejar de acceder a puestos en el gobierno que les dejaran crecer en sus respectivos negocios fue el ápice que terminó de construir una identidad que los separaba de los españoles.

Las Reformas transformaban a los criollos en un grupo distinto, no por ello semejante a los indígenas, africanos y asiáticos que estaban en la colonia, aunque en un ejemplo de historia *magistra vitae* recurrieron al mito indígena que se había construido durante la época del barroco novohispano (Ortiz, 1999, pp. 107-126) para dar origen a la novel nación. Nuevamente se observa que el concepto político trascendió la frontera de lo enteramente político para acercarse al plano económico. Por lo tanto, los extremos se tocan una vez más. Lo político y lo económico se entendieron en el plano de los conceptos, todo propiciado por la introducción

de las RB en la sociedad novohispana, lo que aceleró la percepción del tiempo e introdujo la modernidad política a la Nueva España. Existen estudios que muestran esa injerencia disruptiva en todo el mundo hispánico hacia el siglo XIX, en una lucha por la identidad heredada de la ilustración novohispana que incluyó las Reformas (Aguilera, 2000, pp. 57-94).

Llevar a la práctica

Los docentes tienen el serio problema de cómo llevar las propuestas a la práctica, por lo que resulta importante elaborar una propuesta de secuencia didáctica que derive en que los estudiantes comprendan los conceptos que hacen énfasis en la dinámica política-económica que proveyeron las RB, pero también en incentivar que generen sus propios conceptos a través de una secuencia en la cual se problematice antes que dar definiciones.

En ese sentido se asume que en este artículo se ha recurrido a diferentes elementos teóricos, metodológicos y conceptuales, lo que en la teoría dio un andamiaje resistente a la puesta en práctica de la intervención, lo que significa que es posible en la implementación de la intervención educativa como se planteó. No obstante, el problema real es implementarla para dar resultados concluyentes.

La propuesta se basa sobre supuestos teóricos y epistemológicos de la historia y la educación que en este momento están en comprobación a través de distintas rúbricas y secuencias didácticas que se realizan en una preparatoria del oriente del Estado de México, por lo que presentar un análisis de los resultados en este momento aún queda pendiente. Es una tarea que espera realizarse en un texto posterior. En ese sentido se harán las siguientes conclusiones.

Se debe realizar el proceso de enseñanza-aprendizaje con la finalidad de incluir conceptos que muestren la interrelación entre la historia económica y la historia política con el propósito de que los estudiantes comprendan que las categorías tienen dualidad en sus significados y pertenecen a distintos campos historiográficos. La enseñanza de la historia se enfrenta a una dualidad que al principio parece antagónica, a saber: historia-verdad versus historia ciencia, en la cual el uso de fuentes y lecturas críticas son nodales para presentar una historia cercana a una metodología científica.

Parte fundamental de la propuesta es evitar que los estudiantes confundan un concepto con una definición. Este es un problema común, los estudiantes a menudo piensan que un concepto es inamovible en el tiempo y sirve para todas las épocas de la misma manera. También piensan que un concepto es una definición extraída de un diccionario. Sin embargo, se propone evitar este tipo de actitudes a través de una secuencia didáctica que aún está en desarrollo, en la cual los conceptos sean propuestos a los estudiantes como una forma de abstracción de la realidad, lo que

significa dejar de pensar en los conceptos como un ente con un significado estéril que no puede ser aplicado a la realidad.

Una de las técnicas que es importante para los historiadores, y que es útil en el caso de la docencia, es el método comparativo. La comparación entre sociedades, regímenes políticos o situaciones económicas, entre otras, son parte esencial de la investigación histórica, por esa razón es que se propone en esta investigación como parte de la intervención educativa. La comparación permite identificar las variables dependientes e independientes del proceso que se está estudiando, sirve para entender por qué los procesos tuvieron unas características y no otras; la comparación delimita el objeto de estudio.

Hasta este momento parece clara la importancia que tiene el método comparativo en la propuesta realizada, sin embargo los problemas para el docente comienzan desde el momento en que se solicita, por ejemplo, un cuadro comparativo, esto significa evitar que el estudiante entregue una actividad sin organización de la información, lo cual conlleva que el vaciado de esta en el cuadro se haga sin el menor reparo, esa es una de las tareas que el docente debe evitar fomentar; por el contrario, el método comparativo indica que los casos comparados pueden ser diversos pero no son ilimitados, porque en muchos casos no existen categorías que puedan ser comparadas, aunque una característica de ellos sea la flexibilidad que tienen para ser utilizadas con diferentes metodologías.

Como la propuesta didáctica versa sobre las RB y al tratarse de un estudio de caso, es viable que sean comprendidas a través de secuencias didácticas que estén en el marco del método comparativo, en el cual se busca evitar todos los problemas señalados. La primera actividad sería acercar a los estudiantes un núcleo de conceptos y para ello es necesario partir del concepto más general que tengan como mayor referente conceptual, con la intención de analizar que conforme vayan adquiriendo mayores elementos argumentativos y conceptuales podrán adquirir el resto de los conceptos que se van entrelazado en derredor de las RB y el proceso que desataron. Es decir, entre mayor número de referentes cercanos a su realidad tengan en el concepto más amplio, más fácil será acceder al resto de los conceptos.

Las páginas precedentes permiten afirmar que los conceptos son la base para entender, analizar y reconstruir la historia en EMS con la finalidad de hacer a los estudiantes parte de la construcción del conocimiento.

Referencias

- Annino, A. (1999). Ciudadanía versus gobernabilidad republicana en México. Los orígenes de un dilema. En H. Sábato (coord.). Ciudadanía política y formación de las naciones. Perspectivas históricas de América Latina (pp. 62-92). México: FCE.
- Aguilera Rivera, J.A. (2000). En pos de la quimera. Reflexiones sobre el experimento constitucional atlántico. México: FCE/ CIDE.

- Bustamante López, C. (2010). Los propios y bienes de comunidad en la provincia de Tlaxcala durante la aplicación de las Reformas Borbónicas, 1787-1804. *Estudios de historia novohispana*, (43), 145-181.
- EPOEM (2009). Programa de estudios.
- Ferro, M. (2000). *La colonización. Una historia global*. Madrid: Siglo XXI.
- Guerra, F. X. (1999). El soberano y su reino. Reflexiones sobre la génesis del ciudadano en América Latina. En H. Sábato (coord.). *Ciudadanía política y formación de las naciones. Perspectivas históricas de América Latina* (pp. 33-61). México: FCE.
- González Florit, M. (2016). Revisión de la enseñanza económica a lo largo de la historia: críticas y propuestas [Trabajo de grado]. Universidad Internacional de La Rioja, Menorca. Recuperado de <http://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/4538/GONZALEZ%20FLORIT%20C%20MARIA.pdf?sequence=1>.
- Hall, S. (2006). Introducción: ¿Quién necesita identidad? En V. Torres Septién (coord.). *Producciones de sentido. El uso de las fuentes en la historia cultural* (pp. 225-253). México: FCE/Universidad Iberoamericana.
- Ibarra, A., del Valle, G., y Alcántara, Á. (2017). Introducción. En G. del Valle y A. Ibarra (coords.), *Redes, corporaciones comerciales y mercados hispanoamericanos en la economía global, siglos XVII- XIX* (pp. 7-26). México: Instituto Mora.
- Koselleck, R. (1993). *Futuro pasado. Para una semántica de los tiempos históricos*. Barcelona: Paidós.
- Knauth, L., y Ávila, R. (2010). *Historia mundial creándose*. México: Universidad de Guadalajara.
- Lampèriére, A. (2008). Reflexiones sobre la terminología política del liberalismo. En B. Connaughton, C. Illades y S. Toledo (coords.), *Construcción de la legitimidad política en México* (pp. 35-56). México: UAM/UNAM/El Colegio de Michoacán/El Colegio de México.
- López Austin, A. (2015). Sobre el concepto de cosmovisión. En A. López Austin y A. Gámez Espinosa (coords.), *Cosmovisión mesoamericana. Reflexiones, polémicas y etnografías* (pp. 17-51). México: El Colegio de México/Fondo de Cultura Económica/Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Löwith, K. (1956). *El sentido de la historia. Implicaciones teológicas de la filosofía de la historia*. Madrid: Ediciones Aguilar.
- Mandalios, J. (2003). Civilizational complexes and processes: Elias, Nelson and Eisenstadt. En G. Delanty y E. F. Isin (eds.), *Handbook of historical sociology* (pp. 65-79). Londres/Nueva Delhi/Thousand Oaks: Sage Publications.
- Marichal, C. (1999). *La bancarrota del virreinato. Nueva España y las finanzas del imperio español, 1780-1810*. México: FCE/El Colegio de México.
- Marichal, C. (2015). *Historia mínima de la deuda externa de Latinoamérica*. México: El Colegio de México.
- Mayer Celis, L. (1999). Entre el infierno de una realidad y el cielo de un imaginario. *Estadística y comunidad científica en el México de la primera mitad del siglo XIX*. México: El Colegio de México.
- Ortiz Escamilla, J. (1999). Entre la lealtad y el patriotismo. Los criollos al poder. En B. Connaughton, C. Illades y S. Toledo (coords.), *Construcción de legitimidad política en México* (pp. 107-126). México: El Colegio de Michoacán/UAM/UNAM/El Colegio de México.
- Oncina Coves, F. (2000). Introducción. En R. Koselleck, *Aceleración, prognosis y secularización* (pp. 11-36). Valencia: Paidós.
- Palti, E. (2001). *La nación como problema. Los historiadores y la "cuestión nacional"*. México: FCE.
- Pietschmann, H. (1996). *Las reformas borbónicas y el sistema de intendencias en Nueva España. Un estudio político administrativo*. México: FCE.
- SEM@s (2012). *Sharing European Memories at school*. Recuperado de <http://educacionparalapazgt.org/2012/03/03/secuencia-didactica-trabajando-con-la-memoria-historica-en-el-aula/>.

- Trejo Estrada, E. M., García Millé, L., y Matute, Á. (2013). *Travesía en el tiempo 2*. México: SM Ediciones.
- Urzúa, M. del C. (s.f.). Recuperado de http://divisionposgrado.unadmexico.mx/pluginfile.php/3040/mod_resource/content/18/Unidad_1/docs/06ObjetivosConductuales.pdf.
- Vizcaíno, F. (2010). El nacionalismo en las Cortes de Cádiz. En M. L. Rodríguez-Sala, A. M. Carrillo, V. Ramírez y G. Zamudio, *Independencia y Revolución, contribuciones en torno a su conmemoración* (pp. 45-71) México: UNAM-Instituto de Investigaciones Sociales.
- Wallerstein, I. (1999). *El moderno sistema mundial. La agricultura y los orígenes de la economía-mundo europea en el siglo XVI*. México: Siglo XXI.
- Zermeño, G. (2011, ene.-mar.). Presentación. Algunos conceptos de la modernidad mexicana 1750-1850. *Historia Mexicana*, 60(3), 1445-1452.

Cómo citar este artículo:

Cruz Azamar, O. (2020). Los conceptos de las Reformas Borbónicas en educación media superior, una propuesta. *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, 2(1), 55-68. DOI: <https://doi.org/10.29351/amhe.v2i1.301>.



Todos los contenidos de *Anuario Mexicano de Historia de la Educación* se publican bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional, y pueden ser usados gratuitamente para fines no comerciales, dando los créditos a los autores y a la revista, como lo establece la licencia.