

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

UNIDAD AJUSCO

**ELEMENTOS TEÓRICOS PARA CONSIDERAR A LA MEMORIA COMO
PROCESO SOCIAL EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA**

AUTOR

Gustavo López Mateo

T E S I S

PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADO EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA

MODALIDAD: TEXTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS TIPO: REFLEXIÓN CRÍTICA

ASESOR

DR. JORGE MENDOZA GARCÍA

CIUDAD DE MÉXICO

SEPTIEMBRE DE 2021

A Paulina y Juan

Agradecimientos

Elaborar esta tesis, no fue tarea fácil, sin embargo, durante su construcción, tuve la fortuna de recibir apoyos económicos, culturales y académicos de personas a las que les estoy eternamente agradecido, por tanto, es por su ayuda que hoy culmino una etapa de mi vida profesional. En primera instancia quisiera agradecer a mi director de tesis el Dr. Jorge Mendoza García, quien no sólo dirigió y asesoró esta tesis, sino también, corrí con la suerte de ser su alumno durante mi formación como psicólogo educativo, a él le debo gran parte de mis conocimientos y mi interés no sólo por la psicología educativa sino por las ciencias sociales. Sin duda fueron sus clases, charlas, y libros que abrieron mi panorama del mundo académico. Así mismo, merece una mención especial la Dra. Evangelina Sánchez Serrano, quien, a parte de pertenecer al jurado, también fue mi profesora en mi paso por la UACM y me integró a su grupo de trabajo en donde aprendí otras formas de hacer memoria, me brindó espacios de discusión en donde pude presentar algunas ideas prematuras de esta tesis y en todo momento me dio la disponibilidad de su valioso tiempo para orientarme, además de libros y conversaciones amenas. También agradezco al Dr. Amílcar Carpio y a la Mtra. María del Carmen Acevedo por su disposición al integrar mi jurado y realizar certeros comentarios que ayudaron a componer esta versión final de la tesis.

No puedo dejar de lado la ayuda de los académicos el Dr. Cesar Valdez y el Mtro. Carlos Alberto Ortega, coordinadores del Seminario de Investigación DEH-INAH, quienes además de aceptarme como miembro del seminario, me dieron la oportunidad de presentar algunos capítulos de la tesis y me hicieron críticas constructivas que llevó a culminar este trabajo.

Así mismo agradezco a los profesores que durante alguna etapa de la elaboración de la tesis se dieron el tiempo de leerla y aportar ideas, como lo fueron el Dr. Ernesto Aréchiga Córdova, el Dr. Edgar Mendoza García y la Dra. Marcela Dávalos López.

Fuera del ámbito académico, esta tesis no hubiera sido posible sin el apoyo incondicional de mis padres Paulina Mateo Martínez y Juan López Salgado, quienes brindaron todo su amor y medios posibles a su alcance para que yo pudiese estudiar, y en todo momento se mantuvieron presentes para no desistir. También agradezco el apoyo emocional de mis hermanos Bere y Beto quienes cargaron conmigo la responsabilidad de

estudiar. De igual manera agradezco a mis sobrinos Janeth y Mario quienes me dieron ratos de alegría y libertad en los momentos estresantes de mis estudios.

Agradezco también a mi tío Jaime López Salgado por su apoyo que dio durante mis años como estudiante y su insistencia en culminar esta tesis. También va una mención muy especial para mi abuelita Cristina Mateo, quien ya no pudo ver finalizado este proyecto, pero siempre estuvo presente y estará en mis agradecimientos.

Finalmente agradezco a Montse quien me dio el último empujón para terminar la tesis, su compañía incondicional, amor y cariño fue un factor importante para culminar la tesis. A todos ellos, Gracias.

Resumen

Existen objetos de estudio de carácter psicosociológico que permiten la explicación de diversos fenómenos que suceden en el ámbito educativo, como la memoria colectiva; sin embargo en la psicología educativa ha permanecido algo ausente, provocando la poca participación de ésta ante las problemáticas sociales, siendo que en la actualidad es necesaria su discusión, por lo cual el presente trabajo argumenta que la psicología social ha brindado aportes a la psicología educativa y a pesar de ello, muchos de sus objetos de estudio no se les ha dado gran relevancia o difusión en las posibles investigaciones, por lo cual, el trabajo se posiciona en que la memoria colectiva puede considerarse y trabajarse en la psicología educativa asumiendo que ésta se enriquece de las diversas corrientes psicológicas, y demostrar cómo es que desde su estudio se pueden hacer investigaciones en el ámbito de la educación, ejemplificado mediante la enseñanza de la historia en educación básica, para ello se toma la premisa de que la enseñanza de la historia en educación básica, es la enseñanza de la memoria nacional y debido a su estructura puede ser analizada y estudiada desde la psicología educativa. En este trabajo se toman como ejes las diversas teorías que expresan que la memoria tiene su origen de estudio en la psicología social y cómo se desarrolla en el ámbito educativo mediante la enseñanza de la memoria nacional.

ÍNDICE

RESUMEN	3
INTRODUCCIÓN	8
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	11
JUSTIFICACIÓN.....	12
CAPÍTULO 1	13
PERSPECTIVAS INDIVIDUALISTAS EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA (PSICOGENÉTICA, CONDUCTISMO Y COGNITIVISMO)	13
1.1 LA TEORÍA PSICOGENÉTICA	14
1.2 TEORÍA CONDUCTISTA.....	17
1.3 TEORÍA COGNITIVA	19
1.4 LA INDIVIDUALIZACIÓN DE LA MEMORIA	21
CAPÍTULO 2	27
LA PROPUESTA: UNA VISIÓN PSICOSOCIOLÓGICA	27
2.1 LA PSICOLOGÍA SOCIAL COMO PSICOLOGÍA EDUCATIVA	30
CAPÍTULO 3	38
EL ESTUDIO SOCIAL DE LA MEMORIA	38
3.1 ORÍGENES DE LA MEMORIA	39
3.2 LA MEMORIA COLECTIVA.....	41
3.3 LOS MARCOS SOCIALES	43
3.5 EL ESPACIO: LUGARES.....	46
3.6 EL TIEMPO: LAS FECHAS	48
3.7 ARTEFACTOS	50
3.8 EL LENGUAJE COMO MARCO MÁS IMPORTANTE DE LA MEMORIA	52
3.9 EL GIRO LINGÜÍSTICO	53
3.10 LA INFLUENCIA DEL GIRO LINGÜÍSTICO EN LA CONSTRUCCIÓN DE LA MEMORIA SOCIAL	57
CAPÍTULO 4	64
HISTORIA, MEMORIA Y EDUCACIÓN	64
4.1 LA IMPORTANCIA DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA	65
4.2 LA HISTORIA COMO MEMORIA EN LA EDUCACIÓN	71
4.3 LOS MARCOS SOCIALES Y LA EDUCACIÓN BÁSICA EN MÉXICO.....	81
4.3.1 El tiempo (las efemérides).....	81
4.3.2 El espacio. La escuela y museos.	91

4.3.3 El Lenguaje. El discurso de los libros de texto gratuito en la materia de historia de México	97
REFLEXIONES FINALES	112
ALCANCES Y LIMITACIONES.....	117
REFERENCIAS.....	120

Introducción

Chamamanda Ngozie Adichie escribió un pequeño libro titulado *El peligro de la historia única*, en su obra hacía referencia a la representación que se tiene sobre África en el mundo occidental, vislumbrando lo conflictivo que resulta sólo conocer una cara de la historia, debido a múltiples factores como los medios de comunicación, el cine, la propaganda y muy peculiarmente de los libros que se han escrito y difundido sobre el tema. Por ello la autora escribió lo siguiente: “Así es como se crea una historia única, se muestra a un pueblo solo como una cosa, una única cosa, una y otra vez, y al final lo conviertes en eso” (Adichie, 2018, p.8). En México sucede algo similar con la historia nacional que se enseña en educación básica, aquella historia única que difunde el Estado mediante diferentes formas, pese a que existen muchos institutos de investigación donde se trabajan diferentes caras de la historia nacional, el Estado ha optado por transmitir, enseñar y difundir una sola versión, aquella que se presenta al mundo como su pasado oficial. Sin embargo, este pasado nacional, se inserta en la mentalidad de los mexicanos con la finalidad de crear ciudadanos patriotas, orgullosos de una nación libre y soberana, con la intencionalidad de consolidar los diversos valores cívicos difundidos desde las instituciones que pertenecen al Estado.

Esta transmisión del pasado nacional, más que la enseñanza de la historia, es una manera de hacer memoria, en particular una memoria política nacional. Dicha memoria goza de un lugar privilegiado para su difusión y es nada menos que la educación pública y en parte también la educación particular, ya que ambas se rigen bajo la normatividad que impone la Secretaría de Educación Pública (SEP), institución fundamental del Estado creada en 1921, y encargada generar las condiciones necesarias para permitir el acceso a la educación de toda la sociedad mexicana. En suma, es la responsable de difundir y proporcionar tanto los materiales educativos, así como crear y seleccionar los contenidos incluidos en los programas educativos.

Pese a la solides que en apariencia muestra dicha institución para la transmisión de sus objetivos, en la práctica y al paso de los años la educación es un proceso social que se encuentra en constante disputa por sus contenidos curriculares, de igual manera la logística escolar, los planes de estudio y las reformas educativas. Estas se modifican y controlan en función de las necesidades del gobierno en turno y en algunos casos argumentando que esto es en relación con las demandas de la sociedad, sin embargo, no siempre es así, sólo hace

falta echar un vistazo a cualquier artículo de investigación en las diversas revistas arbitradas en dónde el objetivo sea medir la funcionalidad del sistema educativo mexicano con relación a las demandas reales de la sociedad mexicana. De esta manera la educación se encuentra librando batallas en el momento en que llega otro cambio administrativo del Estado y más aún, en el momento que se discuten los contenidos apropiados para los estudiantes de educación básica.

Uno de estos contenidos es la historia como materia obligatoria destinada para educación básica. Pensar la historia como forma de conocimiento que funciona como brújula para orientar el mundo presente, así como manera de autoconocimiento de las diversas sociedades resultaría lógico su enseñanza y su comprensión en todos los aspectos posibles. Sin embargo, lo que se transmite por medio de las materias, auxiliada con herramientas para su mejor comprensión y aunada a diversas actividades, más que una simple materia de historia es una forma de construir memoria; es decir una memoria nacional que sostiene los intereses que el Estado considera relevantes para la identidad nacional, así como los valores y la convivencia cívica. Dada la complejidad de la función social de la historia, el proceso de enseñanza-aprendizaje que se vive en el ámbito educativo que de inicio incitaría al conocimiento social, político y cultural de la sociedad mexicana, se ve superado por intereses políticos e ideológicos impulsados desde la estructura del Estado mexicano, ante ello, surge mi interés por estudiar y analizar cuál es la función social de la materia de historia que se transmite mediante todas vías posibles hacia la sociedad mexicana.

Ante estos tiempos de fuertes confrontaciones políticas, movimientos sociales e inconformidad de la sociedad, surge la necesidad de mirar hacia pasado del país, y así dimensionar las situaciones sociales que se están viviendo. Dentro de las posibles rutas de explicación nos encontramos con los hechos del pasado que aún se mantienen vivos, una de las maneras de explicar este proceso desde un punto de vista psicológico es la memoria; este proceso es de índole social, ya que se construye y se mantiene por la sociedad, dicho proceso en el campo de las ciencias sociales ha sido debatido y teorizado desde diferentes posturas, sin embargo, todas ellas tienen un acuerdo común; que su origen de estudio es psicológico.

Este proceso tiene los elementos necesarios para trabajarse en el ámbito de la educación ya que el presente trabajo parte de la premisa de que la psicología educativa es una disciplina que se alimenta de las diferentes corrientes psicológicas, en especial de la psicología social, ésta, a su vez ha permitido la reflexión sobre los procesos grupales, de

aprendizajes y construcción del conocimiento y pese a ello, no han tenido el reconocimiento que gozan algunas otras posturas como la psicogenética o la conductual.

A pesar de la posición que tiene frente a otras corrientes, que en apariencia apenas es notoria, siguen saliendo diversos estudios desde las teorías psicosociológicas que se hacen presentes en la educación, demostrando su pertinencia al campo. Uno de esos objetos de estudio es la memoria colectiva, ésta ha carecido de personas que se interesen en ella en el campo de la psicología educativa (en especial en la UPN) ya que existen escasas tesis dedicadas al tema (sólo una en la carrera de psicología educativa). Por lo tanto, esta tesis tiene como objetivo argumentar que la memoria colectiva es un objeto de investigación de la psicología educativa.

Para lograr tal objetivo, esta tesis se divide en dos partes, que a su vez se segmentan en cuatro capítulos, más las reflexiones finales. La primera parte puede considerarse como la explicación teórica de cómo se construye la memoria desde una perspectiva psicosocial, mostrando las corrientes psicológicas que en ella influyen para su total constitución, todo esto fragmentado a lo largo de tres capítulos. La segunda parte es la explicación de cómo hace su aparición la memoria en el contexto educativo, es decir la parte pragmática de la tesis, en donde se explica y analiza cómo la memoria se construye en el ámbito educativo, separado en un capítulo.

En cuanto a la división de los capítulos, será de la siguiente manera, el primero va destinado a la descripción de forma general sobre las teorías preponderantes en el quehacer de la psicología educativa (conductual, psicogenética y cognitivismo) para mostrar el por qué de su dominio en este campo, de igual manera exponer cómo han sido los estudios de la memoria desde estas perspectivas; el capítulo dos muestra la propuesta que se hace desde la psicología social, aduciendo al trabajo de esta disciplina en su labor dentro de la psicología educativa, así mismo generar un espacio para adentrar al conocimiento de la memoria colectiva; el capítulo tres muestra un bosquejo histórico sobre la forma de estudio que ha tenido la memoria desde un enfoque social, desde los griegos hasta la edad contemporánea, para aterrizar en la construcción de la memoria colectiva por medio de sus marcos, que son el espacio, el tiempo y el lenguaje, siendo éste último el más importante de los tres, por lo cual, se desarrolla un apartado que se nutre de otra teoría psicosociológica llamada construcción social, que ayuda a explicar la relevancia de la construcción del discurso y su relación con el pasado, aunado a los aportes teóricos que se han visto desde otras

disciplinas, como la historia, la sociología y la antropología, considerando a la memoria como un proceso colectivo, así mismo se agrega un apartado destinado a los grupos, ya que es en ellos donde se constituye la memoria.

El capítulo cuatro es el encargado de aterrizar los conceptos vistos en los capítulos anteriores en el contexto educativo, no sólo en el aula sino en sus conmemoraciones, museos, celebraciones y diversas formas en que la memoria se hace presente. De este modo, el último apartado es un ejemplo de cómo desde el estudio de la psicología educativa se pueden hacer investigaciones sobre memoria colectiva en el ámbito escolar mediante el análisis del discurso de la Secretaría de Educación Pública (SEP). Con la elaboración de los capítulos mencionados, se pretende dar sustento teórico y epistemológico al presente trabajo y así demostrar de manera argumentativa los objetivos planteados en esta tesis.

Planteamiento del problema

En la licenciatura de psicología educativa en la Universidad Pedagógica Nacional, ha permanecido ausente un tema de carácter psicológico en sus planes curriculares, el cual puede ser un proceso fundamental para comprender los diferentes problemas de carácter psicológico y sociológico que suceden en el ámbito educativo considerándolo en su manera más amplia; dicho proceso es la memoria colectiva.

Tanto en el plan 1990 como en el 2009, este objeto ha permanecido con una mínima aparición, por tanto, considerando los tiempos en los que vivimos, es necesario retomar las corrientes psicológicas que pueden generar nuevas perspectivas en el campo de la educación. En consiguiente, vista la ausencia de este tipo de temas en lo que se refiere a lecturas y mapas curriculares, surge la necesidad de abordarlos de una forma distinta, dado que la tarea de trabajar la memoria colectiva permite la problematización del pasado y la posibilidad de cuestionar los grandes cánones de la historia que se transmiten en la educación formal, generando un cambio de perspectiva en las futuras generaciones sobre su tiempo y su pasado.

Justificación

El estudio de la memoria colectiva desde la psicología educativa es necesario para problematizar los procesos que se han llevado a cabo, para que las llamadas “historias oficiales” queden conservadas en el tiempo mediante los marcos sociales de la memoria; el tiempo, el espacio y el lenguaje, así como el conocimiento y el uso de dichos marcos, que desde un punto estratégico del poder se hace para logra estabilizar pasado en el pensamiento de todos los mexicanos.

Es necesario introducir este objeto de estudio a los de la psicología educativa, ya que en ella las corrientes que son las mejores posicionadas son en su mayoría de carácter individual. También es problema de la psicología educativa saber qué es lo que pasa en la sociedad, es por ello, que surge la responsabilidad por parte de los estudiosos de esta disciplina, de abrir su campo de estudio a más objetos que tienen relación directa con la educación formal, no formal e informal, con estudiantes o personas que buscan un cambio en la educación.

De modo que la memoria colectiva puede contribuir e impulsar las explicaciones que se realizan desde la psicología educativa, ya que su estudio permite el análisis de los procesos sociales que permanecen en el presente, su forma de construcción por medio de la sociedad, la comprensión de la importancia de la enseñanza de las múltiples historias, así como sus usos y formas de manipulación de lo que llamaremos “la memoria nacional”.

Capítulo 1

Perspectivas individualistas en psicología educativa (psicogenética, conductismo y cognitismo)

El psicólogo social británico Henry Tajfel mostró su incomodidad sobre las teorías dominantes de otras disciplinas en el campo de la psicología social diciendo: “se tiende a dar respuestas biológicas, psicológicas o sociológicas a las preguntas de carácter psicosociológico [...], muchas de las teorías que dominan la investigación actual en psicología social no son psicosociológicas” (Navalles, 2009, p. 203). Esta frase puede ser un claro ejemplo para la psicología educativa, ya que se ha individualizado por teorías provenientes de otras disciplinas como es el caso de las producidas por Jean Piaget, donde sus aportaciones sobre el conocimiento son de carácter evolutivo-biológico más que psíquicas.

En la psicología educativa han ganado terreno las posturas individualistas en sus líneas de investigación, comenzando por la psicología evolutiva, donde el dominio lo tiene el paradigma psicogenético.

1.1 La teoría psicogenética

Este paradigma surge aproximadamente en los años treinta, con los primeros trabajos de Jean Piaget sobre la lógica y el pensamiento verbal del niño en la escuela de Ginebra. La idea de una epistemología genética se generó por la inquietud de elaborar un estudio genético-evolutivo, que permitiera encontrar el desarrollo de las funciones psicológicas (Hernández, 1998).

Para Piaget la idea de juntar lo biológico con lo psicológico, surge a partir de la división de dos herencias con las que se nace, una es la estructural y la otra funcional. La estructural indica que las personas vienen al mundo con características biológicas, estas características se encargan de condicionar la relación con el entorno, y son propias de cada especie, haciendo posible la relación con el medio ambiente; pero así como son capaces de crear relaciones, también son las encargadas de poner límites, pues sólo de una determinada manera se relacionan con el mundo, “toda estructura es el producto de una génesis y a partir de cada estructura se llega a otra hasta alcanzar los estadios terminales” (Delval, 1994, p. 65), esta parte estructural corresponde al innatismo.

Piaget denomina; invariantes funcionales, a las dos funciones biológicas más importantes, que son la organización y la adaptación, en las cuales se indica que toda conducta será un proceso adaptativo y se encargará de interactuar el organismo con el medio.

Piaget, como biólogo de formación, traslada las teorías de la biología al terreno de la psicología, de ahí la idea de adaptación, desde lo biológico los organismos se adaptan para construir materialmente formas nuevas. Lo que hace Piaget es ocupar la misma idea de la biología con la diferencia de que en una existe lo material y en la otra existe lo psíquico, por lo tanto este concepto de adaptación proveniente del terreno de las ciencias naturales cambia al entrar al terreno de las ciencias sociales, dividiéndola en dos momentos: 1- la asimilación; que es cuando el organismo actúa sobre los objetos que lo rodean para incorporar y transformar el medio; y 2- la acomodación, que es la modificación del organismo en función del medio. De esta forma se desarrolla el proceso de adaptación, que a su vez es inseparable del otro proceso (organización) que se resume de la siguiente manera: “la adaptación mental sólo es posible porque el organismo tiene unas propiedades como un todo organizado” (Delval, 1994, p. 65).

Esta herencia funcional será la encargada de establecer la relación entre la inteligencia y la actividad biológica. Desde esta postura se argumenta que al momento de nacer se dispone de conductas que son clasificadas como reflejas, dichas conductas al ejercitarse van dando lugar a esquemas que se irán modificando continuamente conforme al ejercicio. Este concepto de esquemas es fundamental en las aportaciones de Piaget, se conciben como tipos de conductas estructuradas que irán dando lugar a nuevos esquemas con la ejercitación, permitiendo a la persona actuar sobre el medio, lugar donde se dará paso a la actividad asimiladora para después pasar a la acomodación, donde el personaje organizará sus conocimientos en función del medio que lo rodea, dando como resultado el proceso adaptativo, y a la vez a nuevos esquemas (Delval, 1994).

Los esquemas se irán modificando durante cada proceso de asimilación y acomodación al encontrarse con nuevos objetos, que al incorporarse al personaje se modificarán simbólicamente, así mediante la ejercitación se van haciendo más complejos. A partir de los 7 años los sistemas tomarán un orden jerárquico que Piaget denominó operaciones; las operaciones a decir de Delval son “acciones interiorizadas o interiorizables, reversibles y coordinadas en estructuras de conjunto” (Delval, 1994, p. 342) así es como la persona va construir una representación de la realidad y actuará sobre ella.

Los resultados de estos estudios fueron la elaboración de tres etapas sobre el desarrollo cognitivo, una de ellas dividida en dos, en donde cada persona adquiere determinados conocimientos dependiendo de la etapa en que se encuentre:

- **Sensoriomotriz:** Comprende desde el nacimiento hasta los dos años. Según aportaciones de este paradigma, la persona adquiere sus reflejos, genera sus primeras actividades motrices como reacciones circulares primarias, que son los primeros hábitos como intento de succión de la mano o movimiento de piernas y brazos, al realizarlos el personaje adquiere un placer que es el del movimiento, por lo tanto, se reproduce continuamente hasta formar el hábito del movimiento. Una vez completado, pasa a las reacciones circulares secundarias, como la coordinación de la visión y la prensión de los objetos. Por último, están las reacciones terciarias, aquí se postula que el personaje ya puede realizar sus primeras prácticas de experimentación, ya que posee el control de algunas extremidades, prueba qué sucede, por ejemplo, lanzar objetos hacia otras direcciones con diferentes movimientos. Esta etapa de desarrollo concluye con la aparición del lenguaje (Hernández, 1998).

- **Operaciones concretas:** Esta etapa se divide en dos partes, la primera se llama preoperatoria que comprende aproximadamente de los dos a los siete años. Durante esta etapa la persona adquiere el lenguaje y lo domina. Piaget considera que en este lapso el personaje al adentrarse al mundo se encuentra con una diferencia bastante grande, ya que se caracteriza por un pensamiento egocéntrico, es decir, se centra propiamente en el personaje sin considerar lo demás ni diferenciar entre lo psíquico y lo físico, lo objetivo de lo subjetivo; la representación del mundo aún no adquiere lógica, por ejemplo, si mostramos al infante la misma cantidad acomodada de formas distintas, no será capaz de percibir la diferencia, ya que no tiene noción de cantidad, por lo que para la persona un kilo de piedras frente a un kilo de fruta, tendrá más valor lo que conoce como más pesado, a esto se le conoce como pensamiento de tipo intuitivo.

Por poner otro ejemplo; un puñado de canicas acomodado de forma distinta dará la sensación de que es más grande si está en fila que si está agrupado. El niño sólo se deja guiar por estados iniciales y finales de los objetos; no comprende las reacciones ocurridas durante el proceso. (Hernández, 1998)

Una vez dentro del estadio de las operaciones concretas, la segunda subdivisión de esta etapa, que comprende de los ocho a los doce años aproximadamente, la persona se desprende de algunas conductas que lo identificaban en la etapa anterior, por ejemplo el egocentrismo, otras características son que comienza a clasificar y seriar, adquiere la noción de número, así como el uso de algunos conceptos y ante eventos como ejercicios de conservación, como los que se ejemplificaban con anterioridad, el personaje puede razonar

sobre las transformaciones, ya no es tan intuitivo sobre las apariencias, es incluso en este estadio que a decir de Hernández Rojas (1998) empieza a construir una moral autónoma.

- **Operaciones formales:** Etapa que comprende de los trece a los dieciséis años aproximadamente. Piaget afirma que las personas al llegar a este estadio pueden razonar de una manera abstracta y opinar sobre situaciones sin necesidad de que se den frente a ellos. El adolescente es capaz de formular hipótesis frente algún problema y buscar diferentes variables para la solución. Por último, los seguidores de Piaget proponen que el desarrollo de las operaciones formales ocurre durante toda la vida, es decir no termina (Hernández, 1998).

Estas etapas hasta la fecha siguen siendo herramientas muy útiles para dar respuesta a preguntas plasmadas en el ámbito educativo; aunque no siempre fue así, tardaron tiempo en consolidarse, no fue sino hasta la Primera Revolución Cognitiva que permitió abrirse espacio con el paradigma dominante de los años 60's, el conductismo, paradigma aceptado sin ningún problema por el ámbito científico, ya que sus métodos y objetos de estudio no se diferenciaban mucho del método científico, lo cual permitió colocarse como una de las escuelas más influyentes en la psicología a mediados del siglo XX.

1. 2 Teoría conductista

En la actualidad el conductismo es una de las teorías más criticadas, aunque paradójicamente sus estrategias son las más utilizadas en el ámbito educativo. El conductismo tiene una historia bastante amplia y hasta el momento se tiene cuenta de al menos 10 clases diferentes de teorías conductuales y 17 subclases (Pozo, 1989).

De todas las teorías producidas por la psicología, las que tienen mayor aplicabilidad desde el laboratorio por la comunidad científicista, modernista y positivista son las que genera la escuela conductual, misma que en sus inicios negaba la existencia de la conciencia. El nacimiento del conductismo como escuela psicológica, se da en Estados Unidos de América con Watson a la cabeza, que fundamentó sus teorías con las aportaciones de Pavlov sobre los “reflejos condicionados”.

El conductismo se consolida como ciencia en los años 30's, basado en el aprendizaje por condicionamiento con la conocida fórmula “estímulo-respuesta (E-R)” que consideraba inútil el estudio de los procesos psicológicos superiores para la comprensión de la conducta humana (Pozo, 1989).

Esta teoría se basa en un método asociacionista que se genera entre estímulo y respuesta. En sus inicios fue influenciado por la filosofía “tabula rasa” en la cual todos nacen sin ningún conocimiento y todo aprendizaje se da por medio asociativo de algún estímulo externo que genera un tipo de conocimiento (Pozo, 1989).

Watson sugería que la psicología debía olvidarse del estudio de la conciencia y de los procesos mentales no observables, y proponer a la conducta como verdadero objeto de estudio, para esto debía rechazar todos los métodos subjetivos como la introspección, y utilizar los métodos objetivos como la observación y la experimentación, mismos que se usaban en las ciencias naturales, todo esto con el fin de que la psicología fuera considerada como una verdadera ciencia, es decir; que las ciencias naturales la aceptarían como tal (Hernández, 1998).

El conductismo fue ganando terreno poco a poco entre las diversas teorías psicológicas, pero no fue hasta las décadas de los 40’s-60’s que el conductismo vivió su época de oro con las aportaciones del psicólogo estadounidense J.B. Skinner, que llegó a tener uno de los lugares más relevantes en la psicología. La teoría de Skinner cambió un poco la concepción de E-R con su condicionamiento operante, que consiste en dar reforzamientos, ya fueran positivos o negativos, para regular conductas y así guiarlas a los objetivos.

A partir de los años 60’s el paradigma conductista comenzó a tener diversos problemas por su ortodoxa en la conducta observable, debido a la Revolución Cognitiva y el surgimiento de teorías alternativas llamadas cognitivas, que llevaron al conductismo a perder fortaleza en el terreno psicológico (Pozo, 1989).

Al conductismo y sus demás escuelas se les considera individualistas debido a que se enfocan a la conducta del individuo al reaccionar con un estímulo, quizás se llegó a considerar lo social por los estímulos externos, pero al final simplemente eran atribuidos al individuo, se trata del llamado conductismo clásico o neoconductismo.

Finalmente, aunque el conductismo ya no esté en su punto de crecimiento, sigue presente en el ámbito psicológico con algunas nuevas teorías y variantes, pero ya no tiene la verdad absoluta. El conductismo, al negar o considerar innecesario el estudio de la mente, dejó de ser tan interesante, con todo y sus datos duros dejó de aportar cosas nuevas a la ciencia. La Revolución Cognitiva contribuyó con nuevos paradigmas que las han hecho ver innecesarias o han dejado de lado las aportaciones conductistas (Pozo, 1989).

1.3 Teoría cognitiva

Así como el conductismo fue en principio el paradigma preferido por la comunidad científica, empiristas y positivistas, el paradigma cognitivo parece ser el que más aportes ha brindado en el ámbito de la educación, ya que muchos académicos adentrados en este campo y algunos científicos se inclinan hacia sus teorías.

Se tiene el conocimiento que el paradigma surge a partir de la Revolución Cognitiva iniciada aproximadamente en los años 60's, con aportaciones de Piaget, Bruner y Ausubel, quienes critican de manera muy fuerte al gigante de la psicología, el conductismo, que así como hizo acto de presencia en la psicología general, también dominó el ámbito educativo regulando conductas con procesos de aprendizajes por medio del condicionamiento operante, hasta que los aportes del cognitivismo desplazaron al conductismo, poniendo de moda las investigaciones sobre procesos de percepción, atención, memoria, inteligencia, lenguaje y razonamiento (Hernández, 1998).

La psicología cognitiva pretende hacer un muégano teórico de distintas teorías, juntando autores como, Piaget, Bartlett, Vygotsky, Ausubel, Gardner, entre otros -quizás sea ese el error- a la fecha, muchos investigadores, académicos y especialistas en el tema insisten en juntar teóricos, tomar un poco de lo social y otro de lo biológico para dar respuesta de distintos fenómenos. Es así como la psicología cognitiva fue creando las bases para presentarse en 1956 con el enfoque cognitivo del procesamiento de la información (Hernández, 1998).

Señala Bruner (1991) que el objeto de la Revolución Cognitiva fue recuperar la mente que pasó desapercibida a causa del dominio conductista en las explicaciones psicológicas. Ésta idea se recupera al proponer la formación de la mente a partir de la construcción de significados, dentro de dicho proceso se genera un tipo de psicología social, en donde el conocimiento se construye en la cultura y es ahí donde se debe investigar. Aunque Bruner admite que la Revolución Cognitiva no fue un fracaso, es evidente que perdió el rumbo con el que inició, ya que con las nuevas tecnologías que fueron surgiendo en aquellos tiempos, forzaron al naciente paradigma a desviarse a otro estudio de tipo individual, en el que se comparaba a la mente con el ordenador, además de utilizar un lenguaje tecnicalizado que lo hizo ser uno de los paradigmas más cotizados en el ámbito psicológico (Bruner, 1991).

La Revolución Cognitiva no fue en sí una revolución contra el conductismo, fue algo más profundo, que además de recuperar la mente como objeto de estudio, pretendía ponerla

en la sociedad, ver a la sociedad mental e investigar cómo era el proceso de construcción de significados por medio de la cultura, así como su influencia para inventar, construir y transformar la realidad de una manera transdisciplinaria en donde se buscaran las herramientas comunes de otras disciplinas como la historia, la antropología, la lingüística y la sociología, que a su vez ayudarían a dar cuenta de los fenómenos desde un punto de vista social (Bruner, 1991), así como en algún momento lo hizo la escuela de los Annales de la historiografía francesa al considerar que la historia no podía estar separada de las ciencias sociales y que debían tomarse en cuenta para el estudio de la cultura. La finalidad no era reformar el conductismo sino sustituirlo, cosa que se logró, pero no como se quería.

El movimiento cognitivo encontró su modelo teórico en la metáfora de la mente computacional que con “el proceso de la información” empezó a ganar fama a finales de los 50’s y principios de los 60’s, aunque en los últimos veinte años han aparecido diferentes tendencias sobre el modo de ver el paradigma (Hernández, 1998), así como hay teorías que se hacen llamar cognitivas que juntan lo social con lo biológico, también hay algunas que se deslindan de esas falacias y logran diferenciar las aportaciones psicogenéticas de las aportaciones socioculturales, pero al final se autodenominan cognitivas.

Actualmente según Gardner (1987) lo que le interesa estudiar al enfoque cognitivo son las representaciones mentales, dichas representaciones se han denominado de distintas maneras a partir de los estudios sobre procesos cognitivos, como “esquemas, marcos, guiones, planes, mapas cognitivos, categorías, modelos mentales” (Hernández, 1998, p.122). Como se ha hecho mención, estos conceptos y estudios se generaron a partir de la revolución fallida iniciada por Bruner, que adoptó la metáfora del ordenador. El planteamiento epistemológico que considera este paradigma consiste en:

“Que el sujeto elabore las representaciones y entidades internas (ideas, conceptos, planes, etc.) de una manera esencialmente individual. Dichas representaciones mentales determinan las formas de actividad que realiza el sujeto” (Hernández, 1998, p. 124)

En este paradigma, a diferencia del conductismo que consideraba que todas las conductas provenían de estímulos externos, reflexionaba sobre por qué el sujeto depende de los procesos mentales internos que ha elaborado a partir de sus relaciones, donde no sólo necesita de los estímulos externos, sino que organiza sus representaciones en su sistema cognitivo general, llamado por algunos “sistema de la memoria”, y para poder expresar

dichas teorías se posiciona el paradigma en dos versiones: una “dura”, en donde se establecen las conexiones mentales con mecanismos cerebrales, y otra “abierta”, que no necesariamente reduce los procesos mentales a mecanismos cerebrales (Hernández, 1998). Éstos son los que se pretenden llamar “constructivistas” en donde investigadores integran teorías sobre Piaget, Ausubel y Vygotsky, por mencionar algunos, con la finalidad de problematizar sobre la formación de conocimiento, en algunos casos combinando teorías o en otros separando, a fin de cuentas, es considerada parte del cognitivismo (Alfaro & Andonegui, 2007).

Para explicar cómo es que se procesa la información dentro del paradigma cognitivo, se pueden encontrar conceptos sobre los mecanismos de la mente humana como: receptores, memoria sensorial, memoria de trabajo, memoria a largo plazo y generador de respuestas, todos éstos enfocados a procesos individuales. Es así como desde esta mirada se da una explicación y un lugar a los procesos mentales, con aportaciones a la educación con conceptos sobre el aprendizaje, como aprendizaje significativo, aprendizaje memorístico, aprendizaje receptivo y aprendizaje por descubrimiento (Hernández, 1998).

En conclusión, con este esbozo sobre los tres principales paradigmas de perfil individualista se pretende dar inicio al tema central de la investigación “la memoria”. Se elige el paradigma cognitivo como puerta de entrada al campo de la memoria, debido a que el conductismo rechaza la investigación de estos procesos mentales, y al psicogenético porque su mayor aportación va enfocada al desarrollo evolutivo del conocimiento, y es en ese sentido que el cognitivismo menciona la memoria como proceso mental y permite la entrada al tema focal. Las nuevas interrogantes son ¿la memoria siempre ha sido cómo hoy se conoce? ¿su ubicación se encuentra en el individuo? ¿qué es la memoria?

1.4 La individualización de la memoria

Entre las muchas cosas que se le puede agradecer a la Revolución Cognitiva, fue el recuperar la mente, es decir reconceptualizar el proceso, después vendrán las quejas hacia los errores que cometieron algunos psicólogos respecto a su interpretación, que Bruner con dolor describía así: “podría escribirse un ensayo absorbente sobre la historia intelectual del último cuarto de siglo intentando averiguar qué sucedió con el impulso originario de la revolución cognitiva, cómo llegó a fraccionarse y technicalizarse” (Bruner, 1991, p. 24), pero no fue la Revolución Cognitiva lo que individualizó la memoria, este proceso se remonta años atrás,

como muestran algunos autores; Kekenbosch, 1996; Ruíz Vargas, 1991; Baddeley, 1983, quienes parecen indicar que el estudio científico de la memoria (individual) tiene sus inicios al finalizar el siglo XIX, con los estudios del filosofo Herman Ebbinghaus en 1885 en su libro titulado *Sobre la memoria*, anterior a esta fecha los científicos de la memoria individual indicaron que los estudios sobre los procesos psicológicos superiores no eran considerados importantes y por lo tanto eran estudiados por la filosofía, con las aportaciones de Ebbinghaus, los psicólogos de perfil individualista consideraron una revolución en el campo científico, al cuantificar, medir y observar la memoria mediante diversos métodos, pero dada la situación tan rigurosa de la naciente ciencia psicológica, era algo arriesgado hablar de memoria comprobable sin que esta pudiera ser observada, por lo cual, en vez de medir la memoria, se midió el olvido en tres teorías:

- Teoría de la interferencia
- Deterioro de la huella
- El desmenuce de partes con una pérdida de componentes aislados en vez de un oscurecimiento general.

Así fue que Ebbinghaus aligeró su problema y propuso “estudiar los factores que rigen el aprendizaje repetitivo y la retención de material muy simple y disciplinado bajo condiciones rigurosamente controladas” (Baddeley, 1983, p.20) esto es; la memoria desde el perfil individualista fue considerada como sinónimo de aprendizaje, entendido como la capacidad de retener información, fue ahí donde estuvo el mayor aporte de Ebbinghaus, ya que se interesó por desarrollar pruebas y métodos para medir en cuánto tiempo las personas podían retener algún tipo de información, ya sea vocales, palabras, direcciones, nombres e historias, incluso la ociosidad de dicho autor le permitió ver en qué horas del día las personas retenían mayor información, sin embargo le faltó lo esencial en sus investigaciones, la teoría. Parecía ser que le interesaba más medir, comprobar y observar los métodos desarrollados más que reflexionar por lo experimentado, en palabras de Baddeley “Ebbinghaus ignoró conscientemente la gran complejidad de la memoria humana para demostrar que podía estudiarse objetivamente y también propuso retrasar la discusión teórica de los resultados hasta que se desarrollaran técnicas adecuadas” (Baddeley, 1983, p. 24).

A pesar de ello, lo que le agradecen los científicos individualistas de la memoria es haber mostrado que un problema aparentemente inabordable podía ser estudiado de manera experimental, esto ayudó a los psicólogos a trabajar y escribir bastos libros sobre

investigaciones en laboratorio acentuando la capacidad que tienen los individuos para almacenar información.

Baddeley en su obra *Psicología de la memoria* propone que existen tres formas de almacenamiento de información: a) el aprendizaje o adquisición, facultad encargada de la entrada de información, b) el almacenamiento, proceso encargado de guardar, que en términos psicológicos se conoce como memoria, y c) recuperación, medio de acceso al almacén de la memoria. Estos procesos son, a su punto de vista, individualistas. La serie de ejemplos que expone en su libro, así como sus experimentos pertenecen al mero estilo conductista; ya que consisten en medir el tiempo de recuperación de datos en un lapso, así como medir en qué momentos los individuos pueden sacar información de la memoria en un tiempo estimado de haber adquirido cierta información, ya sea con claves o sin ellas, fueron éstas las que usó Ebbinghaus en sus experimentos.

Las claves de las que se hablaron fueron sílabas, que se daban a los individuos y después de un tiempo se les preguntaba qué sílabas les habían dado, a la conclusión a la que llegó Ebbinghaus, así como Baddeley, fue que mientras esas sílabas fueran asociadas con palabras comunes de su contexto, era fácil recuperar la información, en cambio en sílabas poco frecuentes para las personas, tardarían más en recuperarlas, llegando incluso olvidarlas.

Conforme pasó el tiempo el experimento cambió, sólo en que ya no eran sílabas, sino palabras, y le siguieron enunciados y párrafos, pero el método de medir el lapso en que se podía recuperar la información era el mismo, lo único que se modificó fue dividir cada proceso en pequeños subtemas, como “codificación” que es el método que se utiliza para procesar el material que pasará por la memoria, y naturaleza del material, que se refiere a la cantidad que se aprende dependiendo del tiempo que se aplique en el aprendizaje (Baddeley, 1983).

Esta información sobre la memoria individual quizás es la de la memoria que tenía el personaje famoso de Jorge Luis Borges, el tal Funes, capaz de recordar todo lo que leía y veía sólo una vez, mencionaba, “más recuerdos tengo yo solo que los que habrán tenido todos los hombres desde que el mundo es mundo” (Borges, 2011, p.54) él tenía la suficiente capacidad de almacenar información al grado que “no sólo le costaba comprender que el símbolo genérico ‘perro’ abarcara tantos ejemplares dispares de diversos tamaños y diversas formas; le molestaba que el perro de las tres y catorce (visto de perfil) tuviera el mismo nombre que el perro de las tres y cuarto (visto de frente)” (Borges, 2011, p. 55), una capacidad

de almacenar información que en ocasiones llega a ser sinónimo de aprendizaje, por lo cual es la perspectiva más conocida en psicología educativa.

Ahora, una vez mencionado un breve bosquejo histórico de la memoria individual, nos adentraremos en los conceptos más predicados en el ámbito educativo. Estos aportes que van muy apegados a la idea de aprendizaje se fueron tecnicizando conforme pasaba el tiempo, fue en los años 60's cuando el análisis de la memoria individual y la división de ésta dieron sus grandes aportaciones, aunado al éxito del invento del ordenador y la idea de comparar a la mente con la computadora, o peor aún, encasillar a la mente dentro del cerebro y éste compararlo con la computadora, así fue como surgieron los siguientes tipos de memoria.

- Registro de información sensorial (RIS): La información que es percibida por los receptores sensoriales (visuales, auditivos, táctiles) que mantienen una corta duración, aproximadamente cinco segundos. El papel de este registro de información es mantener durante un tiempo corto la información captada, dentro de esta fase se encuentran dos tipos de memoria: la “memoria icónica” y la “memoria ecoica”, la primera está caracterizada por mantener una imagen sensorial casi perfecta y mantener la imagen presentada, según algunos experimentos, como los descritos por Christiane Kekenbosch (1996) en su libro *La memoria y el lenguaje*, si se presenta una imagen o un conjunto de nueve letras alrededor de cincuenta milésimas de segundo el individuo puede leer o ver aproximadamente cinco letras, se le pide que sólo muestre una, para eso se le dará una hoja blanca con un espacio marcado donde anteriormente estaban las letras, el sujeto tiene que escribir en ese espacio la letra que iba, si escribe la letra correcta quiere decir que la memoria icónica hizo su función de mantener una imagen perfecta o casi perfecta durante muy corto tiempo. (Kekenbosch, 1996).

La memoria ecoica, que a similitud de la icónica dispone de un tiempo muy corto, se diferencia en la percepción, pues la icónica es desde lo auditivo, y la ecoica lo es desde lo visual. En general estos dos tipos de divisiones de la memoria que forman parte de la RIS, más que ser memoria son un tipo de aprendizaje por percepción, o la capacidad de almacenar por poco tiempo la información presentada y percibida por lo auditivo o lo visual (Kekenbosch, 1996).

- Memoria de corto plazo o memoria de trabajo: Es la memoria cuya capacidad de almacenamiento está limitada a algunos elementos, pero es posible mantener la información en ella por medio de un mecanismo de repetición mental.

Para evaluar la memoria de corto plazo los científicos positivistas han desarrollado un método simple, consiste en una lista que un número de ítems que se le presentan a la persona a evaluar, al finalizar la presentación el personaje deberá repetir el orden de los ítems. Se comienza con una lista corta que aumenta progresivamente, el número de ítems que el sujeto repite sin error constituye la memoria de corto plazo, desde esta perspectiva esa es la forma de localizar su capacidad de almacenamiento de una forma experimental (Kekenbosch, 1996).

- Memoria de largo plazo: Es la información que se almacena de forma duradera y cuya capacidad es ilimitada, según la versión individualista, se reserva en el sistema nervioso central. Son los conocimientos que se instalan de forma permanente y tienen como límite la vida humana, es decir, los conocimientos son para siempre. Algunos estudiosos de las ciencias cognitivas (Kekenbosch, 1996) los distinguen en dos tipos de conocimiento: “conocimientos de procedimiento” y “conocimientos declarativos”; el modo de operar de este tipo de memoria según los especialistas cognitivos consiste en que el primero envía la información sobre cómo hacer las cosas y el segundo sobre lo que son las cosas” (Kekenbosch, 1996, p. 28), algunos ejemplos son conducir, amarrar los zapatos, lavarse los dientes, hablar, etc.

Así, la memoria cognitiva tiene su auge gracias a cuatro razones: 1) la invención del ordenador que conlleva a la metáfora de la mente, 2) la intención de ganar terreno en las ciencias duras y ocupar los conceptos de representación, proceso y almacenamiento, 3) la necesidad de comprobar datos, y 4) el dominio de la tradición experimental; esto aunado a la relación entre las ciencias naturales y memoria-cerebro, justificando que la memoria no sólo se refiere a los procesos cognitivos, también a su conducta y ejecución con relación a los niveles de organización del sistema nervioso implicados (Ruíz Vargas, 1991) es decir; para tener un conocimiento completo de la memoria se tendría que tener conocimientos de cómo funciona el ordenador y su semejanza a la memoria humana, esto en conjunción con las aportaciones neurobiológicas de la memoria.

Sin embargo, desde la perspectiva de Ruíz Vargas (2000), en cuanto a lo fisiológico, los sistemas cerebrales están fuera de su estudio a menos que se haga en términos de procesos y mecanismos de una forma simbólica, aunque algunos no respeten esa versión. Al final el objetivo de estos estudiosos de la memoria individual, llamados psicólogos cognitivos de la memoria, es definir la estructura y procesos, y describir cómo funciona en términos individuales. Sin embargo, no es la única perspectiva que da cuenta sobre los procesos psicológicos superiores, cómo bien se hizo mención, el paradigma cognitivo encabezado por Jerome Bruner y la segunda revolución cognitiva, permitió la entrada de otras corrientes psicológicas para explicar el funcionamiento de la psique, una de ellas fue la psicología social.

Capítulo 2

La propuesta: una visión psicosociológica

Una de las múltiples maneras que existen para debatir los postulados de las teorías es buscar en la historia, ya que la historia puede dar a conocer datos que podrían generar una transformación en los paradigmas dominantes o más concurrentes dentro de las ciencias, como lo afirma Thomas S. Kuhn al decir que “la historia podría provocar una transformación decisiva en la imagen de la ciencia que ahora nos domina” (Kuhn, 1971, p. 57), con esta cita Thomas Kuhn incitaba a buscar en el pasado de la construcción de las ciencias y así observar cómo las ciencias se habían consolidado como tal, sin embargo en dicha búsqueda, se podrían encontrar nuevos senderos que permitirían reconceptualizar los postulados escritos, a esta manera de investigar sobre el mismo pasado de las ciencias sería lo que Alfonso Mendiola denominó observación de observaciones (Mendiola, 2019)

El caso de la memoria no es la excepción, en el capítulo anterior se han descrito los estudios dominantes de la memoria que se han visto desde una perspectiva individual con una justificación “científica”, donde los mayores aportes han sido desde la psicología cognitiva y es ella quien alimenta las principales explicaciones de la psicología educativa. Sin embargo, no es la única versión que da cuenta de la memoria, para poder construir el objetivo de esta investigación, habrá que recurrir a sus orígenes del paradigma cognitivo, incluso antes de lo que se conoció como Revolución Cognitiva.

Este movimiento surgido en los años 60's que dio sustento teórico, sistematización, orden y en algunos casos cuantificación a la memoria, es el resultado de un desvío del rumbo de la Revolución Cognitiva; así lo mencionó Bruner. Este desvío ha provocado el deshumanizar el concepto de mente que con tanto esmero quiso recuperar en el aspecto social, al menos desde los griegos, por lo cual la psicología cognitiva actual ha tomado deliberadamente la decisión de alejarse de una buena parte de las ciencias sociales, pues bien, es en este punto donde comienzan las paradojas de una ciencia mercantil que hoy por hoy es una de las acciones más cotizadas de la bolsa académica (Bruner, 1991).

El movimiento del que se habla, tenía como propósito recuperar la mente en sus orígenes, y no como proceso individual ni cerebral y ver la relación con las demás ciencias sociales, unir esfuerzos con la antropología, lingüística, sociología, filosofía e historia, idea que no era nueva, ya que aproximadamente entre los años 1925-1930 en la Universidad de Estrasburgo existió un coloquio permanente de la ciencia del hombre, donde había filósofos, sociólogos, psicólogos, economistas, e historiadores (Braudel, 1968) donde se discutían las

semejanzas entre las ciencias sociales. Hoy en día esta noción de la transdisciplina no es muy compartida en la comunidad científica, por eso es necesario recordar el camino de la ciencia cognitiva y así generar argumentos en donde se instruya el sendero de la psicología educativa hacia las ciencias sociales, evidenciando que aún es posible una ciencia de lo mental tomando esto en el sentido de sus orígenes, y que los significados se crean y se negocian dentro de una cultura. Para ello hay que dar un recuento de cuáles fueron los postulados de la ciencia cognitiva y por qué razones no hay que considerarla como un proceso cerebral ni computacional.

Como se describió en el capítulo anterior, la idea general del paradigma cognitivo era recuperar la mente en el sentido cultural, es decir, que era en la cultura donde se debía de buscar la construcción de significados compartidos, y la mente como producto histórico-cultural más que natural, así como el funcionamiento de la sociedad a partir de las herramientas construidas por los humanos y cómo estas eran a su vez empleadas para la generación de conocimientos, quitar el estudio individual y asumir el papel de que somos un mínimo componente de la cultura, es decir, que sin ella no seríamos nada o como dice el antropólogo Clifford Geertz, "animales incompletos, sin terminar, que nos completamos o terminamos a través de la cultura" (Geertz, 2006, p.49).

Para comprender esta idea de mente-cultura, Bruner (1991) considera necesarias tres razones: la primera consiste en que el hombre siendo partícipe de una cultura y la construcción de su pensamiento a través de la misma hace imposible el estudio psicológico desde el individuo; la segunda, los significados son culturales, los significados que adquirimos para formar parte de esta sociedad son de la cultura, nosotros simplemente los adoptamos y los utilizamos para comunicarnos en sociedad, éstos de nada servirían si no estuvieran compartidos con la sociedad; y por último, la llamada psicología popular, la cual consiste en dar a conocer la explicación de la cultura, es decir, qué hace que los seres humanos sean funcionales en sociedad, como creencias, costumbres, hábitos, deseos, memoria, afectividad e ideología, asuntos de la vida cotidiana que el rigor científicista considera innecesario, razón por la que son enviados, en ocasiones, a otro tipo de conocimiento.

Aclarando estos puntos es evidente el desvío y la malinterpretación de la psicología cognitiva que se ha dado en los últimos años, desviando el interés hacia el aspecto fisiológico. Aún así, estos trabajos de carácter psicológico sustentados en lo fisiológico no están exentas

de crítica, ejemplo de ello es el artículo de Vicente Sisto, *sobre la inexistencia de la ciencia cognitiva*, donde el autor critica fuertemente la idea computacional y algunos autores representantes de la misma, un caso de ello fue Jean Piaget, que fue criticado por los postulados en donde se relacionó la idea de mente-cerebro, cerebro-ordenador, espejo-sujeto, así como la idea de representaciones que fue mencionada en el capítulo anterior en lo abordado sobre el paradigma psicogenético, que a su vez, es incluido en la llamada psicología cognitiva; esta idea es debatida por la psicología construccionista, la cual se centra en el lenguaje como marco de conocimiento y acción sobre el mundo que es posible por los constructos lingüísticos compartidos, noción que sirve para derrumbar el paradigma cognitivo en el cual el lenguaje no sólo es una mera descripción del mundo, sino el mundo mismo (Sisto, 2006).

Entonces si es que se puede negar la inexistencia de un paradigma cognitivo, sería posible pasar por alto el tipo de estudio que tiene por investigar, aunque sería una acción radical tomar ese tipo de medidas, lo que no es radical es ver que existe otra forma de llegar a la memoria dentro de la psicología, cuestión que en ocasiones no se sabe que es psicológica, incluso es confundida con otras ciencias sin tomar en cuenta muchas teorías del estudio educativo, al grado que en psicología educativa, los objetos de estudio son los grupos, interacciones, comunicación, entre otras, pero no son estudiados desde teorías arrojadas de la psicología social, en ese sentido la otra puerta de acceso que puede dar un mejor estudio de la memoria desde sus orígenes sin caer en errores epistemológicos, es la psicología social.

2.1 La psicología social como psicología educativa

Dentro del campo de trabajo de la psicología hay uno que se dedica al ámbito educativo que es conocido como psicología educativa, en esta disciplina, a pesar de todos los libros con el mismo título, no hay un solo paradigma que explique su objeto de estudio, se apoya de los diferentes paradigmas de la psicología para poder aplicarlos en la educación (Hernández, 1998), por lo tanto no se le puede llamar directamente psicología educativa, ya que simplemente son aportaciones teóricas sobre diferentes paradigmas que se aplican al ámbito educativo, aún así los paradigmas que impactaron más en este rubro fueron los mismos que impactaron en todos los campos de la psicología, es decir las aportaciones de la psicología dominante, científicista, positivista, como el conductismo. Más tarde, a partir de la Revolución Cognitiva entraron nuevas teorías que se posicionaron como hegemónicas, pero

fueron perspectivas individualistas como lo fueron las teorías psicogenéticas (Mendoza, 2011). Sin embargo, también pudieron posicionarse otras teorías relevantes en el campo educativo como lo fue la psicología cultural o el conductismo.

Una de las causas de este problema, es la insistencia de la psicología educativa en la cuestión del aprendizaje, donde incluso la psicología educativa tiende a reducirse a ser una simple psicología del aprendizaje, olvidando los demás objetos de estudio, donde otras disciplinas pueden intervenir (Martínez, 2006). Esto se debe en gran medida a la manera histórica en la que se ha abordado la psicología educativa, como se mostrará a continuación. Las primeras líneas de investigación fueron:

- Estudio de las diferencias individuales
- Estudios en psicología evolutiva
- Investigación sobre procesos de aprendizaje

De este modo las corrientes encargadas en la tarea aplicada al ámbito educativo en un principio tuvieron un perfil individualista, donde el estudio de lo psicológico se centraba en el sujeto (Hernández, 1998). Años más tarde, en 1930-1950 el dominio en la psicología educativa lo tuvieron los test y las pruebas experimentales que arrojaban datos duros sobre la inteligencia. En esos años el conductismo se posicionó como una teoría dominante en Estados Unidos, postura que a ojos de muchos se consideraba como la única que podía estudiar la mente de una forma científica (Hernández, 1998).

A pesar de la fuerte influencia del conductismo norteamericano, en Europa se generaba otro tipo de psicología, una que no se basaba en experimentos como el conductismo y salía del método clásico estímulo-respuesta, éstos fueron los psicólogos gestaltistas, donde el estudio de la mente no se encontraba en el individuo sino en el campo y las interacciones, este punto es fundamental para el estudio de la educación, desde dos posturas distintas, como se ha hecho mención existen tres ejes con los que inicia la labor de la psicología educativa de un corte individualista, a éstas se incorpora una cuarta de perfil social denominada la Gestalt.

Con las aportaciones de Kurt Lewin daría un giro el estudio de la psicología educativa con teorías psicosociales, relaciones interpersonales y la dinámica grupal, sin embargo, hubo una extinción rápida de estas teorías, debido a la Segunda Guerra Mundial, y la migración hacia Estados Unidos de los psicólogos que las estudiaban (Farr, 2005), razón por la cual se vio pausado el desarrollo de la Gestalt en Europa. Años después se desarrollaron nuevas

teorías para implementarlas al ámbito educativo, otras son redescubiertas para aplicarlas en la educación, entre ellas:

- Paradigma conductista (perfil individualista)
- Paradigma cognitivo (perfil individualista)
- Paradigma psicogenético (perfil individualista)
- Paradigma gestal (perfil sociopsicológico)
- Paradigma sociocultural (perfil sociopsicológico)

Claramente se puede ver, como el dominio de la psicología educativa lo tienen las teorías de corte individualista, pese a que en algunas de ellas sólo se señale el carácter social por encima o, peor aún, se omita. No obstante, a pesar de todas las dificultades que tuvo la psicología social para intervenir como quisiera en el ámbito educativo, pudo abrirse un campo para poder trabajar, gracias al redescubrimiento de la tradición sociohistórica de Vygotsky (Mendoza, 2011), al que se le prestó más interés a partir de los años 60's, realizando así una revolución sociohistórica, también conocida como la Segunda Revolución Cognitiva, poniendo el énfasis en el lenguaje, abriendo paso para dar explicación a algunos fenómenos culturales, como la memoria, la interacción, la construcción del conocimiento en el aula y el aprendizaje cooperativo, (Mendoza, 201; Martínez, 2006) de igual manera, gracias a las aportaciones de psicólogos sociales como Doise y Mugny de la escuela de Ginebra, se empezaron a tomar en cuenta las dinámicas de grupo en el aula, la sociometría y la influencia que tiene el contexto en la educación del alumnado (Ovejero, 2007).

Con base en los argumentos anteriores, se pretende sostener que la psicología educativa se nutre en gran parte de las aportaciones de la psicología social, aunque muchos de sus objetos de estudio hayan sido exiliados a lo que Jerome Bruner llamó pedagogías y psicologías populares (Bruner, 1997). En consiguiente a partir de este punto los argumentos subsecuentes se centrarán en posicionar a la psicología social como centro de explicación a los fenómenos sociales que interceden en el ámbito educativo, así como tomar en cuenta algunas aportaciones de las demás ciencias sociales como la antropología, lingüística, historia y sociología con la intención de legitimar los fenómenos a investigar, sin salir del eje que guía la presente investigación.

En la búsqueda del conocimiento es complicado construir ideas absolutas, aún más formular definiciones. En una entrevista realizada al psicólogo social Pablo Fernández Christlieb, le preguntaron la definición de “pensar y sentir”, a lo que respondió: “si en todo

un libro no los definí, quiere decir que no quiero definirlos, porque si los conceptos se definen se acartonan, se endurecen, se estrechan y se deshacen” (Fernández, Foros El Universal, 2011). Algo similar sucede en la psicología social, por ejemplo en *Cinco tradiciones en la psicología social* de Amalio Blanco (1995), se menciona que “hay tantas definiciones de psicología social, y en último término, tantas psicologías sociales, como profesionales que la practican” (Blanco, 1995, p.12) aunque después dice, que sólo existen cinco formas de ver la psicología social, analógicamente dice que se trata de cinco máscaras que esconden un único personaje, aunque se presenta en un perfil diferente, dependiendo la máscara con que se mire (Blanco,1995).

Para el presente trabajo sólo existen dos versiones de la psicología social, una de perfil individualista y otra de perfil psicosociológico, de los cuales sólo se tomará en cuenta el segundo, con ello pretendo llevar al lector al argumento que presento durante este ensayo, en el cual indico que la psicología educativa se nutre de la psicología social, sin embargo dentro de la psicología social también hay más de una vertiente, no obstante, sólo señalaré dos y tomaré partido de una que se verá a continuación.

Para delimitar los temas de psicología social que se tomarán en el desarrollo del presente trabajo, abordaremos cómo se define la psicología desde el punto de vista donde se realiza este proyecto. La psicología educativa es una psicología social; social porque dentro de los manuales sobre psicología educativa se menciona que es una disciplina pluridimensional, es decir que se apoya en los diferentes paradigmas de la psicología para poder aplicarlos a la educación (Hernández,1998), por lo tanto, desde esta mirada, la psicología educativa es una parte de la psicología social.

Para desarrollar la mirada desde donde se esgrime este trabajo, es necesario recurrir a una definición para desglosarla y después explicar, dicho esto, el diccionario de filosofía de Abbagnano define la psicología como “la disciplina que tiene por objeto el alma, la conciencia o los hechos característicos de la vida humana, sea cual fuera la manera en que tales hechos se caractericen más tarde con la finalidad de determinar su naturaleza específica” (Abbagnano, 2010, p. 871).

Por tanto, se puede decir que desde el romanticismo el alma era el término con que se hacía referencia a los pensamientos y sentimientos, más tarde este concepto fue cambiado por “espíritu”, como algo entre nosotros, no dentro, donde el individuo desaparece y los pensamientos y sentimientos se encuentran en el ambiente, es decir todo como una entidad

pensante y sintiente (Fernández, 2006). Así es como desde este punto la psicología, es una psicología social.

Sin embargo, para legitimar esta idea se tiene que recurrir al pasado de la misma ciencia para explicar el largo recorrido que ha tenido y cómo se han dado sus transformaciones. De esta manera, la psicología tiene fecha de nacimiento como ciencia y esta se da en el año de 1879 con la fundación del laboratorio de psicología experimental de Wundt, haciendo de la psicología una ciencia positivista, es decir, comprobable, medible, cuantificable (Soto, 2009).

Con la puesta en marcha del laboratorio, la psicología de sus primeros pasos como ciencia, pero más allá de un laboratorio de psicología experimental, Wundt fundó otro tipo de psicología, alejada del laboratorio, una psicología más teórica, incluso confundida con filosofía, donde el estudio de la mente no se encontraba en el individuo sino en la sociedad, o en ese momento, dicho por Wundt, en los pueblos. Considerando a los pueblos no como un aglomerado de gente lleno de individuos y cabezas pensantes, sino como una forma de pensamiento, es decir un espíritu, que significa “gente, cultura y tradición; por ende, que comprende su historia” (Fernández, 2006, p. 46).

Así el objeto de estudio de la psicología de los pueblos era la mentalidad colectiva que comprendía su pasado, estaba depositado o constituido por el lenguaje, los mitos, las costumbres, la moral, el arte, la religión y los fenómenos de cognición (Fernández, 2006). Así se daban a conocer algunos objetos de estudio de la psicología de los pueblos, que era un tipo de psicología social, pero no la primera, ya que el primer tipo de psicología social se le puede atribuir a Lebon, considerado el fundador de la psicología de las masas y de paso de la psicología social (Fernández, 1994), aunque no formalmente ya que se encontraba en el ámbito cultural no en el científico, aún así en el estudio de las masas no se consideraba al individuo, se estudiaba al fenómeno como una colectividad considerada como unidad, a lo que Lebon llamó muchedumbre organizada (Fernández, 1994).

Desde los inicios de la psicología social se puede apreciar como el individuo desaparece y sus objetos de estudio se encuentran en una mente colectiva, de donde se generan múltiples definiciones designando diferentes objetos de estudio de la psicología social, pero considerando siempre una mentalidad colectiva, un punto de vista donde se considera a todo como un bloque.

Desde esta mirada, se pueden aceptar algunas definiciones de lo que es la psicología social y empezar a delimitar sus objetos de estudio, como la que nos proporcionan los siguientes autores, comenzando por el primer nombre que se le da a la psicología social que es psicología colectiva, donde se incluye a la psicología de las masas (Fernández, 2006).

Charles Blondel es el primer autor que publicó un libro sobre psicología colectiva con el título de *Introducción a la psicología colectiva*, donde describe los primeros trabajos realizados por esta disciplina, que fueron el estudio de las masas, la percepción, la memoria y la vida afectiva, que son constructos hechos por colectividades, (Blondel, 1966) así la psicología colectiva puede definirse como:

“El punto de vista que insiste que la conciencia o el comportamiento no brota de los individuos, sino más bien al revés, a saber, que los individuos se encuentran dentro de la conciencia, por eso es colectiva, pero no por eso ha de identificarse con instituciones ni con la sociedad, sino que se encuentra en todas partes: los individuos y las instituciones que habitan dicha conciencia” (Fernández, 1994, p.9).

Otra definición con diferentes objetos de estudio, pero siguiendo la misma línea de considerar a la psicología como un todo, es la que da Moscovici:

“La psicología social es la ciencia de los fenómenos de la ideología (cogniciones y representaciones sociales) y de los fenómenos de comunicación. En los diversos niveles de las relaciones humanas: relaciones entre individuos, entre individuos y grupos, y entre grupos” (Moscovici 1985, p.19).

Por lo que respecta a esta definición se consideran como objetos de estudio todos los fenómenos relacionados con la ideología y la comunicación, aunque parece mencionar al individuo, el estudio no se encuentra en éste, se localiza en las relaciones.

Dichas estas dos definiciones, los objetos de estudio de la psicología social se complementan con la identidad, interacción y grupos (Tirado, 2004), donde la unidad mínima de análisis es la diada, esta psicología social de la que se ha hablado desde el principio es de corte psicosociológico, lo que implica que los objetos de estudio son productos de colectividades, por lo mismo también se considera dentro del estudio a las representaciones sociales, estereotipos, prejuicios, sociocognitividad e interaccionismo simbólico, ya que para su análisis se estudia al conjunto, implica considerar a la sociedad como un ente pensante y darle una relevancia a la historicidad de los fenómenos sociales, esto quiere decir que nada es universal y dependiendo a las situaciones que hayan sucedido

en dicha sociedad ésta puede cambiar, de ahí la relevancia del tiempo y espacio donde se genera el pensamiento que se pretende estudiar (Ibáñez, 2004).

Con los argumentos anteriores, se tiene la pretensión de aseverar que la psicología social es la ciencia indicada para el estudio apropiado de la memoria en la educación desde una perspectiva psicosocial con énfasis en lo histórico, ya que como se ha visto, la psicología tiene como objetos de estudio la interacción, ideología, lenguaje, percepción y pensamiento social que se encuentran en el espacio, mismo lugar donde está la memoria. Incluso uno de los máximos exponentes de la historia Marc Bloch (1925) señaló que Maurice Halbwachs (personaje que acuñó el término de memoria colectiva, en su libro *Los marcos sociales de la memoria* en 1925) construye una teoría de la memoria contemplada desde el punto de vista de la psicología colectiva. Cabe mencionar que la psicología colectiva fue el primer nombre de la psicología social, en la actualidad el proyecto de psicología colectiva desarrollado por Pablo Fernández Christlieb (1994) está compuesto por los siguientes objetos de estudio: masas, cultura, opiniones, sociabilidad, comunicación simbólica, percepción, afectividad, memoria, interacción, gestalt, representaciones sociales, retórica y construcción social.

En algunos momentos del trabajo se tomará a la psicología colectiva como sinónimo de psicología social debido a que en los materiales consultados antes del año 1930 hacían referencia la psicología colectiva, así que el tipo de psicología social en la que se sustenta el presente proyecto es perteneciente a la tradición antes mencionada.

Para el estudio de la memoria, es necesario remontarse hasta los inicios de lo que hoy en día se le llama memoria, no obstante, es necesario diferenciarla con un apellido “colectiva” debido a que desde otras perspectivas de corte individualista se han realizado trabajos como los expuestos en el primer capítulo. A pesar de ello si nos posicionamos desde la raíz de la propia palabra resulta que la memoria que se hace llamar individual es producto de la memoria colectiva (Juárez, Arciga, & Mendoza, 2012).

Con este apartado se da brecha al estudio de la memoria vista desde una perspectiva psicosocial, si bien, en el transcurso se mostró que la memoria es objeto de estudio de la psicología social, siendo ésta una de las disciplinas que alimenta a la psicología educativa, por tanto, lo que se ha hecho hasta este momento es, explicar que la psicología educativa tiene diferentes aristas desde donde se abordan los objetos de estudio, unos de perfil social y otros de perfil individual, posicionando el hilo argumentativo del trabajo desde la óptica psicosocial, dotando de argumentos al trabajo para demostrar que la psicología educativa se

nutre de la psicología social dando pie a que desde la psicología educativa, vista desde lo social, se puede abordar a la memoria en su aspecto social llamado memoria colectiva.

Capítulo 3

El estudio social de la memoria

La memoria como conocimiento tiene un pasado lejano, antes de ser tomada por objeto de estudio de las ciencias. En una de sus definiciones la memoria es considerada como “la posibilidad de disponer de los acontecimientos pasados. Por conocimientos pasados deben entenderse los que de un modo cualquiera quedan disponibles y no simplemente como conocimiento del pasado” (Abbgano, 2004, p. 700) es así que a partir de esta definición se podría argumentar el lugar de la memoria, incluso podría posicionarse desde una epistemología social, pero para ello es necesario recurrir a sus raíces para saber su estructura y sus transformaciones, por tal motivo es de suma importancia localizar sus orígenes, para ello nos remitimos a los griegos con el libro *El arte de la memoria* de Frances Yates (1974), en donde la memoria comienza como arte y se describe de la siguiente manera:

“En un banquete que daba un noble de Tesalia llamado Scopas, el poeta Simónides de Ceos cantó un poema lírico en honor a su huésped, en el que se incluía un pasaje en elogio de Cástor y Pólux. Scopas dijo mezquinamente al poeta que él sólo le pagaría la mitad de la cantidad acordada y que debería obtener el resto de los dioses gemelos a quienes había dedicado la mitad del poema. Poco después se le entregó a Simónides el mensaje de que dos jóvenes le esperaban fuera y querían verle. Se levantó del banquete y salió al exterior, pero no logró hallar a nadie. Durante su ausencia se desplomó el tejado de la sala de banquetes aplastando y dejando bajo las ruinas, muertos a Scopas y a todos los invitados; tan destrozados quedaron los cadáveres que los parientes que llegaron a recogerlos para su enterramiento fueron incapaces de identificarlos. Pero Simónides recordaba los lugares en los que habían estado sentados a la mesa y fue por ello, capaz de indicar a los parientes cuáles eran sus muertos. Los invisibles visitantes, Cástor y Pólux, le habían hermosamente pagado su parte en el panegírico sacado a Simónides del banquete momentos antes del derrumbamiento. Y esta experiencia sugirió al poeta los principios del arte de la memoria del que se le consideró inventor” (Yates, 1974, p. 13).

3.1 Orígenes de la memoria

La idea de memoria surge desde los griegos con Simónides como lo muestra Yates (1974), esa idea de la memoria en la cabeza como proceso meramente individual, es producto del

ambiente cientificista y positivista que se produjo en el siglo XX que insistió en considerar a los procesos psicológicos superiores como acto individual (Juárez, Arciga, & Mendoza, 2012), la memoria tiene una larga historia y ha sufrido bastantes transformaciones.

Jacques Le Goff (1991) describió que la memoria ha sido transmitida en diferentes culturas muy antiguas gracias a la escritura, diversos personajes han intentado vivir en el recuerdo por medio de sus hazañas grabadas en ruinas, inscripciones, códices y monumentos, y pone un ejemplo sobre Mesopotamia, en donde escribió que en ese lugar han predominado las estelas, en donde los reyes quisieron inmortalizar su pasado para quedar inscritos en esos objetos hasta el milenio III (LeGoff, 1991). Sin embargo, no fue hasta los griegos que se comenzó a teorizar sobre la memoria al considerarla como una de las cinco partes de la retórica (Yates, 1974).

Los retóricos fueron los antecesores de los filósofos, personajes que llevaron grandes discusiones sobre el pensamiento y el conocimiento en la plaza pública (Juárez, Arciga, & Mendoza, 2012), razón por la cual la memoria era la técnica más importante de sus partes ya que “el orador podría perfeccionar su memoria, lo que le capacitaría para sacar de ella largos discursos con infalible precisión” (Yates, 1974, p. 14) y fue así como gracias a la retórica, el arte de la memoria logró pasar por la tradición europea.

Los principios generales de dicho arte fueron loci, imágenes o lugares, era fácil comprenderlo, se habría de recordar el lugar y así mismo imprimir imágenes de determinados sitios para que a partir de ellas surgiera el discurso que se tendría que recordar, el orador recordaba el lugar mientras realizaba su discurso (Yates, 1974).

Por esa razón a partir del siglo XVI surgieron tres tipos diferentes de sitios en los cuales se almacenaba la memoria:

Magni loci	Lugares pequeños en cuyas ventanas, columnas, altares o muros pueden quedar inscritos recuerdos (grupos pequeños, parejas, clubs, gente cercana).
Loci maiores	Lugar amplio como bóvedas, salones, solterías, alcobas y sitios de grandes dimensiones depositarios de memoria (comunidades).

Loci maximi	Lugar de la memoria colectiva en donde no es permitido el olvido para no perder la identidad y preservar las tradiciones de la cultura, donde el tiempo de duración es de siglos, incluso milenaria (pueblos, ciudades, sociedades).
-------------	--

(Juárez, Arciga, & Mendoza, 2012, p. 16)

Después de los griegos permaneció como forma de conocimiento hasta el siglo XX donde de un arte, un conocimiento público, pasó a formar parte de las ciencias que por su intento científicista (uso de vocabulario confuso y métodos de investigación tomados principalmente de las ciencias físicas) e individualista, (el supuesto de que cada persona es una unidad psicológica en la cual se producen todos los procesos importantes) (Harré, Clarke, & Nicola, 1989), le obligaron a formar parte del dominio de la psicología general que hizo de ella un proceso individual, medible, cuantificable e incluso entendido como aprendizaje, como se vio en capítulos anteriores. Pero lo interesante fue que, así como el científicismo tomó a la memoria como proceso individual, a principios de siglo un grupo de científicos sociales franceses tomaron académicamente el concepto de memoria desde lo psicosocial, aunque fue por poco tiempo debido a la pronta muerte de los teóricos por los nazis durante la Segunda Guerra Mundial, y el estudio de la memoria pasó a ser objeto de los historiadores.

Más tarde, posterior a la Primera Revolución Cognitiva, otros autores aprovecharon dicho movimiento para generar otra revolución donde se enfocaron en procesos sociales y fue ahí donde resurgió el estudio de la memoria colectiva reviviendo las propuestas de los pioneros en teorizar de manera científica la memoria: Vigotsky, Bartlett, Halbwachs, Blondel, e intentar recuperar la memoria colectiva apropiada por los historiadores sobre todo los de la llamada “Escuela de los Annales” por eso es necesario dar a conocer las diversas corrientes de carácter psicosocial para dar una explicación más amplia sobre los procesos de memoria colectiva.

3.2 La memoria colectiva

Después de que la memoria ocupara un lugar en el ámbito cultural de las personas, desde el arte de la memoria iniciada por los griegos, y mantenerse viva por sus nuevas formas como la escritura, los avances tecnológicos y la imprenta (LeGoff, 1991), un grupo de científicos

sociales no del ámbito positivista, tomaron a la memoria de una forma académica en el sentido más justo que puede existir: la memoria, igual que el pensamiento, es un proceso social el cual no se encuentra en el cerebro sino en la cultura, a este concepto hoy en día se le conoce como memoria colectiva.

La memoria colectiva, término acuñado por el sociólogo francés Maurice Halbwachs en 1925 en su libro titulado *Los marcos sociales de la memoria*, propone una teoría muy completa sobre cómo es que se preserva el pasado en el presente. Dicho trabajo ha sido interpretado desde diferentes disciplinas, sin embargo, el estudio es propio de la psicología social, o, mejor dicho de la psicología colectiva. Halbwachs, pese a ser sociólogo de formación, desde el presente trabajo es considerado psicólogo social de vocación, esto por las siguientes razones; el primer nombre que se le da a la psicología social es el de psicología colectiva que surgió en el siglo XIX época en la que vivió Halbwachs. Hasta donde se tiene conocimiento el primer libro titulado *Psicología colectiva* (1928) lo escribe el psicólogo Charles Blondel, colega de Halbwachs en la Universidad de Estrasburgo (Fernández, 1994). Este libro incluye un capítulo dedicado a la memoria colectiva, en donde alude el trabajo desarrollado por el sociólogo en *Los marcos sociales de la memoria* (1925), Blondel afirma que el problema de la memoria en realidad forma parte, en mayor o menor grado de la psicología colectiva (Blondel, 1966) de esta manera 20 años antes de proponer el término memoria colectiva, se veía en Halbwachs un interés por la psicología colectiva, ya que a partir de 1905 en la revista *L' Année sociologique*, se enfocó en problemas relacionados con las desigualdades sociales y las psicologías colectivas (Sidicaro, 2011), así siguió el rumbo de sus trabajos al grado que diversos autores (Jean Christophe Marcel, 2012; Fernández Christlieb, 1994; Bartlett, 1932) afirman que Halbwachs fue psicólogo social, y si quedara duda de que el sentido de su trabajo fuera la psicología social, en el año de 1944, un año antes de su muerte, fue nombrado profesor en el College de France en la cátedra de psicología colectiva (Fernández, 1994; Marcel & Mucchielli, 2011).

Los años siguientes de la muerte de Halbwachs esta perspectiva de memoria colectiva quedó relegada de los estudios psicológicos. La psicología se interesó más en los estudios de memoria desde una visión individualista, en su forma colectiva era estudiada sobre todo por los historiadores con la llamada memoria histórica, de tal suerte que fue hasta finales de los 80's e inicios de los 90's donde psicólogos sociales de diversos países recuperaron la noción psicológica de Halbwachs, Blondel, Bartlett y Vygotsky (Mendoza, 2004).

Gracias a esos trabajos de recuperación, la memoria colectiva tiene un lugar importante en la psicología social con investigaciones sobre memoria compartida, memoria de carácter político, memoria de la vida cotidiana, ideología, tradiciones, costumbres y relación historia-memoria. Así, puede ser definida como “el proceso social de reconstrucción del pasado vivido y experimentado por un determinado grupo, comunidad o sociedad” (Fernández, 2004, p. 47) esto se construye en el presente cuando la sociedad en sus diferentes niveles de análisis busca reencontrarse con el pasado, ver sentido a la época en la que vive, cuando siente que lo que es, no ha cambiado; es decir su identidad, porque es la continuidad del tiempo es “el reconocimiento de uno mismo a través de sus vicisitudes” (Fernández, 1994, p. 100) y es que en efecto, la conformación de la identidad es el tarea y función principal de la memoria colectiva, así como dotar de continuidad al pasado con el presente y que éste pueda ser estable (Juárez, Arciga, & Mendoza, 2012).

La estabilidad y el reconocimiento de la sociedad se puede reconstruir a través de sus conservaciones, contactos, rememoraciones, efemérides, usos y costumbres, conservación de sus objetos y pertenencias en los lugares donde se ha desarrollado su vida (Fernández, 2004), pero para la construcción de éstas, es necesario un recipiente donde se pueda quedar el pasado, que Halbwachs denominó marcos sociales, estos son un tipo de pensamiento lento donde el tiempo queda contenido y es ahí donde podemos encontrarnos con otros tiempos anteriores y nos podemos cerciorar que la realidad no ha cambiado.

3.3 Los marcos sociales

Sin marcos sociales es imposible el recuerdo, no existiría manera de reconstruir el pasado, son las herramientas que posibilitan la memoria colectiva, es donde las personas adoptan el punto de vista del grupo y es ahí donde se gesta la memoria para después formar parte de las memorias individuales, en palabras de Halbwachs “eso que llamamos los marcos colectivos de la memoria serían el resultado, la suma, la combinación de los recuerdos individuales de muchos miembros de una misma sociedad” (Halbwachs, 2004, p. 10) de ese modo estos marcos ayudan a ordenar los recuerdos de los unos con relación de los otros, es así que los marcos serán el punto fijo donde las sociedades, grupos o comunidades se apoyarán para hacerse del conocimiento pasado de los hechos significativos para la sociedad, son “los instrumentos que la memoria colectiva utiliza para reconstruir una imagen del pasado acorde

con cada época y en sintonía con los pensamientos dominantes de la sociedad” (Halbwachs, 2004, p. 10) .

Halbwachs distinguió tres tipos de marcos globales que son el tiempo, el espacio y el lenguaje siendo este último el más importante de ellos. Es dentro de estos marcos donde la sociedad, en sus diferentes niveles de análisis, contiene el sentido de los acontecimientos que han sido significativos para mantenerse en el recuerdo (Mendoza, 2004), porque recordar etimológicamente es volver a sentir (Fernández, 1994).

La comunicación y el pensamiento de los grupos se van a estructurar en esos marcos, pero para poder explicar en qué consisten los diferentes marcos sociales primero habrá que definir qué son los grupos porque es en ellos donde se conservan.

3.4 Grupos

El concepto de grupo resulta ser de gran importancia en el tema, ya que se estructura en los marcos sociales de la memoria para poder lograr uno de sus objetivos principales que es la identidad.

Desde el punto de vista del que se ha venido tratando la investigación se define como “aquel que es significativo para sus integrantes, quienes se remiten a él para realizar comparaciones, para adquirir normas y valores, aceptan y se sienten pertenecientes a él y el grupo influye sobre sus opiniones, creencias y comportamientos” (Arciga, 2013, p. 37), algunas de sus características son a) tener un objetivo en común, b) mantenerse durante un tiempo prolongado, c) establecer roles y actividades para alcanzar los objetivos en común, d) satisfacer necesidades entre sus integrantes, e) interdependencia, e) lazo fuerte de comunicación, f) genera cohesión entre sus integrantes y g) busca la identidad social (Arciga, 2013).

Lo anterior no quiere decir que todos los grupos sean similares ya que existen tipologías:

- El grupo primario donde la relación es directa e íntima entre sus integrantes, hay cooperación, relaciones estrechas y directas, intervienen en la formación de la naturaleza social y de los ideales de sus integrantes, es una fusión de pensamientos donde el uno se identifica con los otros tanto en la vida como en los objetivos comunes.

- El grupo secundario no necesariamente es un grupo pequeño, en este tipo de grupos lo que impera es la idea de organización donde las relaciones son formales, indirectas e impersonales.
- El grupo de referencia, que tiene dos tipos de funciones: la primera es cuando las personas aspiran a ser aceptadas dentro del grupo y con la intención de conseguirlo ordenan sus actitudes a las que consideran que serán aceptadas por los miembros de este, este tipo de grupos de referencia tienen una función normativa; en el segundo caso los personajes del grupo sirven para elaborar juicios de ellos mismos o de los otros, a éste se le conoce como función de comparación.
- El grupo de pertenencia, que en efecto es aquél donde pertenecen sus integrantes y en algunos casos coincide con el de referencia (Domenech, 2004).

Ahora bien, el grupo tiene diferentes funciones, como el estatus, roles, cohesión, liderazgo, niveles de organización y toma de decisiones, sin embargo, abordarlas sería un desvío hacia el objetivo que pretende esta investigación, por lo tanto; el trabajo se centrará en la función del grupo que tiene relación con la memoria colectiva.

Para comenzar habrá que asegurar que el funcionamiento de grupo está determinado por su historia y su situación y sólo puede ser entendido de esta manera, así lo expresó el psicólogo social experto en grupos Willem Doise (1982), siguiendo esa línea se puede afirmar que la dinámica de los grupos se asienta sobre las funciones históricas y sociales que han sido labradas con el trabajo del grupo durante un tiempo dado con una determinada meta a conseguir y éstas desaparecen cuando la meta se ha conseguido, así los grupos de los que se está haciendo referencia son aquellos que poseen una extensa duración, donde colaboran varias generaciones, en ellos se gesta una psiquis colectiva ya que es el grupo donde se genera el ambiente social, es ahí mismo donde se forman las primeras ideologías y mitos fundacionales, “es el recinto de todas las leyes morales y de las tradiciones de la vida social que se van formando lentamente” (Arciga, 2013, p.39).

El grupo es un elemento clave para el estudio de la memoria ya que es en el grupo donde están los sistemas de creencias, el desarrollo técnico, el sistema político y económico en el cual se desarrolla. Hablar de un grupo es tener en cuenta la relación de por lo menos dos personas que interactúan entre sí, comparten un conjunto de metas, normas, actividades, roles y relaciones afectivas (Harré y Lamb, 1986).

Se puede hablar de grupos como sinónimo de pueblos, que Wundt (1912), desde la psicología de los pueblos, consideraba que el concepto de grupo se vinculaba con el alma de éste, es la comunidad, la realidad que actúa, persigue y disputa sus fines, porque es en ellos donde se manifiesta la comunidad, así que es dentro del pueblo donde se generan las representaciones colectivas cuando los integrantes adoptan estas formas de manera generacional, asumiendo dentro de esa atmósfera de manera no deliberada ideas construidas, difundidas y compartidas.

Las representaciones colectivas de las que se ha hablado fueron principalmente estudiadas por el sociólogo Émile Durkheim como “producto de una inmensa cooperación que se extiende no sólo en el espacio, sino también en el tiempo; para cuya creación una multitud de espíritus se asocian, se mezclan, combinando sus ideas y sentimientos” (Arciga, 2013, p.44) son ideales por medio de los cuales el grupo percibe el mundo en donde se gestan los valores, y constituyen los padrones del grupo. Al ser Halbwachs alumno de Durkheim, puede comprenderse la similitud entre sus aportaciones.

Una vez visto qué es el grupo con relación socio-histórica, es notable la importancia de éste con la memoria ya que es en ella donde se estructura el grupo. El siguiente paso, es dar cabida para la explicación del espacio, uno de los tres marcos de la memoria.

3.5 El espacio: lugares

Los griegos, creadores del arte de la memoria sabían muy bien la importancia de los lugares, los llamaron “loci”, en donde tenían que recordar el lugar y así imprimir una imagen para su recuerdo, es de este modo que el espacio consiste en el lugar, las plazas públicas, las calles, las construcciones, que al vivir en ellos se va depositando la memoria de tal modo que son éstos los que posibilitan el recuerdo, son cuadros por los que se accede a la memoria colectiva (Mendoza, 2004), al saber qué ocurrió ahí o quién vivió, porque el espacio permite la reconstrucción de los eventos, siempre y cuando esté cargado de significado para las persona, el grupo o la sociedad, el pensamiento se queda impregnado en los lugares porque los lugares no se destruyen, por esa razón los edificios o las calles pueden ser reconstruidas o modificadas, pero el recuerdo sigue, es donde los grupos toman fortaleza al alimentar su identidad (Fernández, 1994)

Por todo lo anterior, los grupos en sus marchas reviven el lugar donde aconteció un evento significativo, por ejemplo, el 2 de octubre, donde la memoria ha quedado inscrita en

las prácticas sociales y las narraciones de generaciones, o por poner otro ejemplo; en las pirámides mesoamericanas que aun siguen de pie, dotan de memoria a las nuevas generaciones haciéndose presentes en la época actual por medio del espacio. Por esa razón Hablwachs, en 1944 anunciaba que “únicamente el espacio es lo bastante estable para poder durar sin envejecer, sin perder ninguno de sus elementos” (Halbwachs, 2002, p.11) es la parte conservadora de la memoria, que se da por el sentido que cobra en la sociedad a partir de los distintos lugares o patrimonios de la humanidad, que no sólo son del grupo, sino de toda la sociedad, la diferencia que habría entre un lugar de este tipo con una plaza como la de Tlatelolco, es la carga afectiva y simbólica que se le da a cada uno, “por esa razón es que los lugares cobran sentido en función de lo que ahí se ha experimentado o guardado” (Juárez, Arciga, & Mendoza, 2012, p. 17).

Si en uno se guarda el recuerdo por los eventos ocurridos en los cuales la historia oficial narra algún suceso relevante para la nación que se alimenta de prácticas, ceremonias, libros y narraciones, la gente sabrá que es de valor histórico por la cantidad de información que se le ha proporcionado, pero quizás no lo reconozca con el mismo afecto que pudiera tener el otro lugar, en donde han ocurrido actos atroces de parte del gobierno donde el poder no permite mantener una versión oficial de lo que allí sucedió, pero el grupo mediante la toma de lugares públicos recupera y hace presente la memoria.

En este momento, es prudente traer la frase “los lugares traen recuerdos” (Juárez, Arciga, & Mendoza, 2012, p. 20), porque efectivamente las personas no siempre tienen presente el recuerdo, sino, al momento de pasar por algún lugar donde sucedió un evento significativo para el grupo o incluso para la persona, es común que lleguen los recuerdos, porque igual que el pensamiento la memoria está en el espacio.

Así como nos llega el recuerdo por medio del espacio, el fenómeno puede ser compartido y significar determinada situación para un grupo distinto, ejemplo de ello es cuando algún extranjero español llega a la ciudad de México y logra encontrarse con una obra arquitectónica muy parecida a las calles de su ciudad, es posible que en el visitante se genere un recuerdo compartido por el espacio, aunque no sea el mismo. A eso se refería Hablwachs cuando enunciaba que existía un lugar donde en conjunto con un tiempo era posible la reconstrucción de un pasado en común, en una categoría social de personas pertenecientes a ese marco (Halbwachs, 2011).

Pero no sólo es la pertenencia al marco espacial el medio para hacer memoria, el simple hecho de tener un lugar, un espacio donde recordar, carece de sentido si no tiene una significación, para que en realidad exista un lugar de memoria debe estar enraizado en sentir el lugar, debe tener vida el monumento, las calles, los espacios públicos, incluso los museos pueden ser lugares de memoria si se les dota una fuerte dosis de identidad, en donde las personas al ver esos espacios tengan afecto al lugar donde se encuentran, espacios donde se lleve a cabo la reconstrucción de un pasado que parezca presente, de lo contrario no deja de ser un simple lugar histórico, al final lo que hará de los espacios algo afectivo será la memoria (Nora, 2008).

3.6 El tiempo: las fechas

Se ha visto que el espacio es el lugar donde la gente encuentra sus recuerdos, pero no sólo es eso, para poder reconstruir un evento hace falta el tiempo, así es que las colectividades crearon un objeto con la finalidad de contener recuerdos: las fechas, estas funcionan como puntos fijos de referencia donde la sociedad encuentra igualmente que en los lugares, momentos significativos donde la gente reconstruye recuerdos a partir de las fechas memorables que les garantizan su identidad (Fernández, 1994), por ejemplo las festividades, los aniversarios o los natalicios. Fechas que garantizan la identidad de las personas o las sociedades, por esa razón las naciones tienen que reconstruir su fecha de independencia, motivo por el cual es día de fiesta nacional, porque al pasar por alto una efeméride se está banalizando un acontecimiento importante que siempre debe permanecer presente, porque en efecto esa es la función de la memoria, tener presente durante toda la vida y por generaciones eventos por medio de los marcos que garanticen la estabilidad y duración de la sociedad.

El dejar o perder una fecha implica la desaparición del recuerdo, y se convierte en olvido (Fernández, 1994). El tiempo no se detiene, sigue su camino, pero las fechas a recordar permanecen en la sociedad para su futura comunicación, las fechas por sí solas no dirán nada. Se puede ver el vano intento de las sociedades de tratar de celebrar infinidad de efemérides que pasan desapercibidas, sólo las que tienen endosado un afecto por la sociedad son las que tienen el privilegio de ser transmitidas de generación en generación.

El tiempo no es el mismo para todos, el tiempo está determinado por el grupo en el que se está inmerso, son las distintas sociedades que hacen relevantes unas y otras fechas, son las encargadas de seleccionar su tiempo a celebrar. Halbwachs sostuvo que el tiempo es

pensado por los grupos “según la marcha de sus necesidades y tradiciones” (Juárez, Arciga, & Mendoza, 2012, p. 21), de ese modo el tiempo es estático, porque cada año sigue presente mientras siga el significado en el pensamiento de la sociedad, por esa razón se puede afirmar que “las fechas, entonces, se han convertido en tiempos de la memoria que posibilitan que un grupo o sociedad se conciba con tradición, con pasado, con identidad, es decir, que se reconozca como tal” (Juárez, Arciga, & Mendoza, 2012, p. 22).

El tiempo en la memoria se va haciendo visible en las prácticas sociales que se instalan como rituales, marchas, inscripciones simbólicas, entre otras. Para los países, la rememoración de ciertas fechas implica eventos nacionales en los cuales el poder obliga a la población a celebrar otorgando días de asueto, celebraciones públicas, festivales en las localidades, etc., en cambio en los grupos pequeños donde se requiere generar una memoria no institucionalizada no basta con instalarla una sola vez, se tiene que generar una lucha de recuerdo con diversas prácticas sociales, de tal manera que tal conmemoración se impregne de forma duradera en los pequeños grupos.

Si de un lado en la memoria institucional ocurre lo que Todorov llamó abusos de la memoria por la sobre explotación de las fechas, en los pequeños grupos es una lucha incansable por la reconstrucción del pasado y no es suficiente reconstruir sino impregnar y mantenerla viva, por lo común las fechas conmemoradas por la institución del poder son fechas alegres donde dotan de identidad, orgullo y libertad a su gente, algunos grupos pequeños de resistencia evidencian algunas fallas, omisiones, incoherencias o mentiras en las versiones públicamente reconocidas, por lo que se genera una lucha por intentar combatir ese tipo de conmemoraciones instauradas de manera deliberada por parte del poder (Jelin, 2002).

Con esto volvemos a asegurar lo enunciado por Halbwachs sobre el tiempo diferente para cada grupo, por un lado, se buscan diversos métodos para encontrar un tiempo y hacerse presentes, por el otro se gestan fechas patrias para la unidad e identidad nacional.

Todo lo ya mencionado no es suficiente para generar memoria, también se construyen estatuas y monumentos, así como narraciones. Que, con ellos, ayudan a la consolidación de un sentimiento y de pertenencia al grupo para la continuidad de la sociedad.

3.7 Artefactos

El artefacto, a diferencia del tiempo y el espacio no es un marco, pero es un objeto que permite la construcción de la memoria colectiva (Mendoza, 2014), son objetos creados por el hombre para su futuro recuerdo, como los monumentos o grabados, todo esto con función de la reconstrucción del pasado a partir del presente con la intención de no llegar al olvido, pero al igual que los marcos los artefactos de la memoria colectiva tienen que estar atravesados por un vínculo afectivo, si no tienen dicha significación no pertenecen a la categoría de artefactos de la memoria colectiva. Los artefactos otorgarán un sentido al pasado por medio del objeto para que en un futuro logren comunicar diversas situaciones a un grupo o sociedad, (Mendoza, 2004).

En la psicología social esto no es tema novedoso, ya que desde 1930 con Vygotsky se venía utilizando esta noción de artefactos como instrumento mediador entre el ser humano y su entorno, que como se ha estado mencionando, funge como objeto de reconstrucción del pasado (Mendoza, 2014), siguiendo esta tesis, Frederic Bartlett psicólogo social inglés, coincide en que la memoria no es considerada como el proceso de información almacenada, se trata de la afirmación sobre un estado de cosas pasadas por medio de un marco compartido de comprensión cultural, en donde las cosas adquieren un papel importante, ya que si los objetos mantienen un orden en el espacio, facilitan la reconstrucción del recuerdo, por ejemplo sabemos dónde está cada objeto del hogar debido al orden de las cosas al que estamos acostumbrados (Radley, 1992).

En algunos casos es fácil llegar a recordar eventos significativos por encontrar algún material que estaba oculto y al enfrentarnos a él, es sencillo que nos llegue el recuerdo, esto a nivel individual, sin embargo el objeto también puede ser compartido en el caso de las fotografías, si una generación vivió un evento de gran importancia, por citar un ejemplo: Milan Kundera en *El libro de la risa y el olvido* (1987) narra un suceso sobre una fotografía en donde, en el año 1948, el líder comunista Klement Gottwald sale al balcón de un palacio de Praga para dirigirse a miles de personas, estaba rodeado por sus camaradas y justo a su lado estaba Clementis, él se quitó el gorro y se lo colocó en la cabeza a Gottwald, el departamento de propaganda difundió miles de fotos, todas las personas la conocían. Cuatro años más tarde a Clementis lo acusaron de traidor y lo colgaron, el departamento de propaganda borró la foto de todos los lugares, por consiguiente, aquel momento quedó en el olvido.

Así como se localiza la fotografía en años posteriores, ese artefacto se convertiría en un vínculo de reconstrucción del pasado que vivieron muchas personas de aquella época. Son muchos los artefactos que posibilitan el recuerdo, archivos personales, cajas con recuerdos, incluso esos muebles con recuerdos de eventos a los que asistieron, fotografías, obsequios, cartas, etcétera.

De igual manera existen artefactos para producir un recuerdo más duradero y esto se debe a que va dirigido a mucha gente, para grandes grupos, comunidades o naciones en donde la gente se esmeró por generar objetos que dieran cuenta de que ellos existieron ejemplo de ello son las construcciones de cualquier tipo como pirámides, obeliscos, y algunos edificios que con el tiempo pueden convertirse en museos, en ocasiones son considerados como museos urbanos, en donde la gente dota de significado las narraciones al alrededor del sitio donde se encuentran y sólo lo visitan para admirar, porque la historia ya se conoce.

En otros casos las construcciones son consideradas como recipientes de objetos de los cuales los visitantes pueden interpretar épocas pasadas, a diferencia de los archivos personales, estos objetos son creados por otros, pero al mismo tiempo son del conocimiento de todos, contemplarlas es un gusto por el saber histórico que se mantiene presente (Radley, 1992), en efecto, eso es la memoria colectiva.

Los constructos de significados son culturales como lo ha hecho saber Bruner (1991), por lo tanto los significados son sociales ya que es la sociedad la que los conoce, por esa razón otro de los artefactos sobresalientes es la construcción de signos compartidos como la escritura, este artefacto catalogado por Walter Ong, como el más trascendental de todas las invenciones tecnológicas humanas, cambió las formas de transmitir el pasado e impulsó el texto sobre la autoridad del lenguaje oral (Florescano, 2012), gracias a la escritura la memoria permanece, incluso si el grupo no existe (Mendoza, 2014), de este modo el avance de la escritura en grabados, monumentos y libros da un seguimiento a la memoria y sus futuras transformaciones e interpretaciones.

Pues bien, un objeto evoca, incluso su pérdida permite un hueco en la memoria, de ahí que Vygotsky le llamara mnemotécnica a los procesos de memorización que incluyen la utilización de medios técnicos externos que están dirigidos para controlar la memoria (Juárez, Arciga, & Mendoza, 2012).

Lo anterior abre la puerta al marco más importante de la memoria, con argumentos suficientes para concluir que los objetos tienen recuerdos, cada uno posee una anécdota,

grupales o individuales, siempre y cuando tengan un significado, es decir, constructos sgnicos que lo identifiquen con el hecho a recordar, por esa razn habr que definir al objeto como aquello que se encuentra estabilizado en el lenguaje (Fernández, 1994), es decir, aquello que podemos nombrar es lo que podemos recordar, en consecuencia, recordamos conforme vamos hablando, cuestin que nos sirve de puente para ingresar al marco del lenguaje.

3.8 El lenguaje como marco ms importante de la memoria

El lenguaje adem s de ser un marco es un instrumento que permite que la memoria se mantenga viva, porque gracias a l se comunica. Si bien de la psicologa de la que se ha estado hablando pertenece al campo social y sostiene que todo puede y debe ser visto como comunicacin, as como que toda la realidad es una serie de construcciones mediante el lenguaje (Fernández, 1994) porque el ser humano tiene la capacidad de construir un sistema de signos que son socialmente compartidos y eso genera lenguaje; una herramienta que se utiliza para crear conocimiento del mundo en el que se vive (Bruner, 1991).

Vygotsky (2009) sostuvo que el lenguaje es el instrumento mediador entre el sujeto y el objeto, de esta forma el significado da paso al recuerdo en los experimentos que realiz con infantes. El lenguaje para la memoria es fundamental ya que las narraciones, mitos fundacionales e historias son posibles gracias a l, el lenguaje contiene en gran medida el pasado de diferentes sociedades.

Halbwachs (2004) asegur que el lenguaje era el orden del pensamiento, razn por la cual podamos recordar ciertas historias ubicadas en un espacio temporal, por tal motivo en los sueos solan haber incongruencias porque el lenguaje mental durante el sueo era un desorden en conjuncin con los marcos espaciales-temporales, por consiguiente se puede asegurar que el lenguaje es el marco ms estable de la memoria colectiva, ya que todo se conserva en l y sin el lenguaje la memoria no llegar a su objetivo principal que es la comunicacin (Jurez, Arciga, & Mendoza, 2012).

Investigadores de diversas latitudes se empearon en generar distintas teor as en torno al conocimiento del lenguaje, que tuvo como resultado el giro lingüístico, que en psicología fue aprovechado por un grupo de intelectuales que le denominaron construccinismo social, teor a que se enfoca en la construccin de la realidad por medio del lenguaje, en donde se han generado estudios sobre la construccin social de la memoria.

Dicho movimiento, en buena medida sirve como revitalizador de los estudios de memoria que se generaron en la década de los 80's, por eso es necesario ofrecer un bosquejo más amplio sobre el lenguaje con la explicación de los distintos procesos que lo abordan desde las ciencias sociales, en específico de la psicología que es en ella donde se sostiene el presente trabajo.

A continuación, se retoman las formas de construcción social de la memoria, ya que como se ha descrito, la construcción de ésta se da por los miembros de un grupo que se empeñan en la recuperación del pasado que han vivido, imaginado o aprendido a partir de fuentes orales o escritas, narración que con el paso del tiempo han hecho suya, pero lo más importante es que este proceso es una experiencia compartida (Camarena, 2010), es el recuerdo convertido en palabras.

3.9 El giro lingüístico

La memoria se sostiene en gran medida en el marco del lenguaje, no es un proceso homogéneo que se mantenga estático, ya que existen diferentes narraciones contadas de los diversos grupos, incluso en un mismo grupo confluyen varias memorias colectivas, aunque sólo una de ellas suele prevalecer por la influencia de los que se encuentran en el poder, estos recuerdos no están paralizados, se van adaptando a diferentes condiciones sociales, de ese modo se va periodizando la memoria dando más relevancia a unos de otros eventos (Camarena, 2010).

La memoria es un constructo social que permite la estabilidad de un discurso durante el tiempo que se consolide como dominante, pero en cuanto esa realidad se ponga en duda, las bases de aquel pasado serán motivo para no tomar por verdad los hechos ocurridos. Del mismo modo actúa el construccionismo social, rama de la psicología social que se enfoca en el estudio del lenguaje y cómo funciona para generar conocimiento de la realidad, pues en esa realidad se localiza la memoria como un producto del lenguaje.

Al lenguaje se le ha dado una relevancia en el estudio de la psicología social, a tal grado que desde esta disciplina se genera una rama que recibe el nombre de psicología social construccionista, que parte de un movimiento filosófico posmoderno al que se le denomina construccionismo o socioconstruccionismo, que surge a partir del giro lingüístico.

El construccionismo social nace a partir del llamado giro lingüístico en filosofía y en distintas ciencias humanas y sociales, iniciada por Wittgenstein (Sisto, 2012), contribuyó a

generar nuevas teorías de conocimiento y poner el pensamiento en otro lado, así como diferentes formas de significar la realidad. Para que fuera posible darse esta nueva manera de generar teorías, formas de investigación y enfoques metodológicos, fue necesaria una dimensión histórica que permitió el cambio.

El giro lingüístico se da a partir de una doble ruptura, una por parte de la filología y la otra por parte de un dominio de las corrientes filosóficas que se encargaban de explicar la conciencia, estas dos corrientes dieron inicio a la lingüística moderna, alimentadas por la orientación estructuralista y la orientación generativa.

En los años 50's y 60's hubo una crisis en las ciencias sociales que no daba respuesta a las problemáticas actuales, dicha crisis hizo voltear la mirada a las aportaciones de la lingüística moderna, que podrían ser ocupadas para generar nuevas posturas teóricas desde las ciencias sociales (Ibáñez, 2003).

Anteriormente el dominio total de la filosofía pertenecía a la racionalidad, con la propuesta del filósofo René Descartes “res cogitans y rex extensa”, que consistía en mirar al interior del mundo mental, desde esta postura el lenguaje sólo era un telón de fondo, una herramienta que servía para expresar lo que estaba dentro. A partir de esto, la filosofía europea fue considerada una “filosofía de la conciencia”, enfocada al estudio de la interioridad del sujeto, y que para conocer la realidad había que inspeccionar dentro del pensamiento del individuo para después conocer lo exterior, esto se mantuvo así desde Descartes hasta dos siglos y medio después.

Para que se pudiera dar un cambio en este pensamiento dominante tuvieron que suceder algunas revoluciones dentro de la filosofía, uno de los pioneros en generar esta revolución, fue Gotlob Frege (1848-1925) con nuevas propuestas para la filosofía del lenguaje, la idea principal que tomó el construccionismo para su desarrollo, fue el desplazamiento del estudio de las ideas, no dentro del individuo como se estaba acostumbrado sino al discurso, es en los discursos donde se tiene que mirar el pensamiento, ya que los discursos son públicos, es por ellos por los que se expresan y muestran las ideas, son los discursos los que están en relación con el mundo.

Después de las primeras aportaciones al construccionismo de Frege, el filósofo del lenguaje Ludwing Wittgenstein siguiendo la línea de estudio sobre la filosofía del lenguaje, produjo una obra llamada *Tractus lógico-filosófico*, obra con la que se funda un grupo de filósofos positivistas del lenguaje: “el círculo de Viena”, esta corriente fue desplazando poco

a poco el pensamiento filosófico neohegeliano, que había dominado en gran parte de Europa, desde los principios del siglo XX hasta inicios de la Segunda Guerra Mundial.

Posterior a este segundo gran conflicto internacional, esta corriente crecería más en diversos lugares del mundo como Estados Unidos donde tendría un gran impacto en el pensamiento filosófico, con Charles Pierce esta influencia en Norteamérica se debió a que muchos de los integrantes del círculo de Viena eran judíos, por lo cual emigraron.

Aunque fue poco el tiempo que duró el círculo de Viena, ya que se encontraron con diversas críticas, como el empirismo lógico de Karl Popper, así como la autocrítica de su fundador Wittgenstein que en un principio buscaba un lenguaje ideal válido para todas las ciencias, más tarde se comprendió que este lenguaje universal carecía de viabilidad, aún así el impulso que produjo este círculo ayudó a seguir con las teorizaciones sobre el lenguaje (Ibañez, 2003).

Más adelante el propio Wittgenstein propuso una nueva corriente de la filosofía del lenguaje, ésta ya no estaba interesada en la perfección y la corrección de los usos del lenguaje cotidiano, el nuevo grupo de investigadores se generó en la universidad de Oxford, estaba interesado en cómo se daban los mecanismos del habla cotidiana, así como un profundo rechazo a la filosofía cartesiana y el positivismo, pero sobre todo, el rechazo a la idea reduccionista de que el lenguaje sólo era una descripción y representación del mundo, idea retomada por los socioconstruccionistas (Ibañez, 2003).

Para que el giro lingüístico pudiera impactar en las ciencias sociales como hoy se conoce tuvieron que pasar diferentes etapas, principalmente existieron tres líneas de influencia que impactaron

- El impacto de la lingüística estructural: Estos estudios son muy conocidos en diversas áreas de trabajo, se pueden apreciar claramente en los manuales de psicología social, como en libros de antropología, sociología, historia y filosofía, sólo basta con revisar la bibliografía y ver autores como Foucault, Lévi Strauss o Heidegger, para notar como hasta la fecha se siguen usando las aportaciones de esta escuela llamada estructuralista, cuyas aportaciones consistían en la creación del pensamiento por medio del lenguaje, es el lenguaje el que nos usa, nosotros estamos dentro de él.

Esta aportación se vería reflejada en los trabajos de fenomenología de Martin Heidegger, donde expresaba que “somos víctimas de una engañosa ilusión egocéntrica cuando creemos ser dueños de nuestros discursos y cuando consideramos el lenguaje como un simple

instrumento que se encuentra a nuestra disposición para ser manejado a nuestro antojo. De hecho es el propio lenguaje quien manda sobre nosotros encauzando, moldeando, construyendo y provocando nuestros discursos, hasta tal punto que bien se podría decir que es el lenguaje el que habla a través de nosotros” (Ibáñez, 2003, p. 34).

Es evidente la influencia del giro lingüístico, el lenguaje no sólo es un objeto del cual hacemos uso, sino es el mismo lenguaje el que hace uso de nosotros, como más tarde expresaría Michel Foucault en su obra *El orden del discurso*, quizá también pueda verse dentro de esta escuela estructuralista las aportaciones del pragmatismo desarrollado en Estados Unidos por Charles Peirce, cuando hacía mención de que así como decimos que el cuerpo esta en movimiento y no que el movimiento esta en el cuerpo, así podemos decir que nosotros estamos en el pensamiento y no el pensamiento en nosotros (Fernández, 1991).

- El impacto de la corriente analítico logicista: A pesar de sus fallidos intentos por crear un lenguaje perfecto tratando de seguir el positivismo que era y sigue siendo el pensamiento dominante, fue la corriente que puede presumir del mayor impulso al giro lingüístico, pero no por sus aportaciones, sino por sus fracasos, esto ayudo a que se revelaran distintas corrientes que entregaban toda su fe al dogmatismo positivista y ver la inestabilidad del método científico, así poder generar nuevas teorías acerca del estudio del lenguaje y el pensamiento, incluso el mismo fundador de esta escuela se reveló a sí mismo generando otra escuela filosófica, ésta sí reconocida por sus aportaciones.

- El impacto de la corriente analítica centrada en el lenguaje cotidiano: Esta corriente fue el mayor punto de quiebre para el estudio del lenguaje, generó un nuevo concepto de lenguaje influenciado a diversas disciplinas a considerar las aportaciones generadas por los filósofos de Oxford.

Principalmente se pueden mencionar tres factores que influyeron en el estudio del lenguaje cotidiano, el primero fue el replantear el concepto de realidad, cuyas consecuencias llevaron a un sinfín de conflictos en el ámbito académico y generó nuevas corrientes disciplinarias críticas que llevaron a debatir sobre lo válido y verdadero.

El segundo factor fue la crítica al representacionismo, el cual consistió en que el lenguaje no sólo representa al mundo, sino hace realidades. Y el tercero fue el punto focal del construccionismo social; la construcción de la realidad con el lenguaje, con las aportaciones de John Austin que permitieron generar estas nuevas concepciones de “hacer cosas con palabras” gracias a sus “enunciados performativos” según el cual decir es también

hacer, el lenguaje no nos dice qué es la realidad, el lenguaje es el que hace dicha realidad, aportación que serviría a los psicólogos sociales, para generar una psicología social construccionista (Ibáñez, 2003).

3.10 La influencia del giro lingüístico en la construcción de la memoria social

Sin duda el giro lingüístico fue un factor que permitió a las diversas ciencias sociales como la antropología, filosofía, sociología, historia y la lingüística resolver conflictos y teorizar sobre los fenómenos que no podían responder los paradigmas dominantes como el positivismo.

La psicología no fue la excepción, al igual que las anteriores se vio afectada por el giro lingüístico, el cual fue el principal factor para la creación de la psicología social construccionista, debido al movimiento tan amplio que se dio en diversas ciencias sociales y la crítica al positivismo. En segundo lugar, las diversas corrientes de psicología social se inclinaron a los planteamientos construccionistas de los cuales se pueden mencionar la psicología discursiva, la propia psicología social construccionista, y podría considerarse una corriente alterna llamada psicología cultural (Sisto, 2012).

La psicología social construccionista encontró en el lenguaje la manera de resolver los problemas psicosociales; parte del supuesto de que no se acepta nada por obviedad así como el rechazo a las “categorías naturales” creadas por la comunidad científica, y que todas esas obviedades, son producciones lingüísticas compartidas por una comunidad dominante; Tomás Ibáñez lo explica que “el construccionismo es intrínsecamente crítico en la medida en que todo lo hemos considerado como garantizado porque era auto-evidente, obvio o natural. Todo es sospechoso mientras no haya más informaciones” (Sampson en Ibáñez, 1990, p. 229).

El construccionismo se centra en que toda la realidad es un constructo lingüístico compartido por una sociedad, y rechaza todo tipo de obviedades y naturalidades, ya que éstas están marcadas por su carácter histórico y sus marcos interpretativos.

Otra crítica que usa la psicología social construccionista, pero esta vez al empirismo, se basa en la tradición neo-pragmática del filósofo Richard Rorty, rechazando la idea representacionista de que el conocimiento sólo es válido cuando puede mostrarse a la realidad, si no se muestra no es válido. Esta crítica da lugar a un principio construccionista,

argumentando que los saberes científicos “son productos socialmente elaborados a través de prácticas científicas por medio de prácticas colectivas propias de una comunidad particular” (Ibáñez, 1990, p. 229).

Los psicólogos construccionistas generaron diversos supuestos para su intervención en la investigación de la que a continuación se hará una breve mención:

- No hay verdad que rija las relaciones
- No hay acumulación de conocimiento
- La universalidad de la ciencia no existe
- No hay una sola versión de la historia
- La versión de progreso, cuya antítesis es el primitivismo, se ha rebasado
- La comunicación tiene un papel preponderante (Mendoza, 2003)

Al despojar todos estos supuestos lo único que queda son los discursos, en efecto como se ha dicho, son los discursos los que hacen la realidad y es en ellos donde se ha de investigar para dar cuenta de los fenómenos psicosociales. Los discursos entran en un plano de igualdad donde todos tienen el mismo valor, tanto el discurso religioso como el científico, por lo tanto, el único acceso a la realidad es el lenguaje, todo va a ser una forma distinta de mirar la realidad, misma que dependerá de los constructos lingüísticamente compartidos entre los integrantes de los diversos grupos, sociedades o culturas. Esta es la manera de construir la realidad, y es a la vez, una de las formas más importantes de construir el pasado.

El pasado está hecho de discursos elaborados y compartidos por grupos, que se mantienen con el transcurrir de los años, por que en efecto el lenguaje es la memoria de nuestra cultura (Fernández, 1994). Así mismo son las palabras las que guardan historias escritas u orales que la historia, como disciplina se ha encargado de documentar, estudiar y reproducir. Pero no es la única que se dedica a dicho estudio, ya hace algún tiempo, Kenneth J. Gergen sostenía que la psicología social era ante todo una indagación histórica, debido a que la interacción humana no podía generalizarse fácilmente a lo largo del tiempo, porque dichos sucesos, conforme iba transcurriendo el tiempo, no permanecían estables (Gergen, 1998).

La psicología social es una disciplina en la que es fundamental el contexto histórico para la explicación de los fenómenos psicosociales, ya lo expresaba George Orwell, “quien controla el pasado controla el futuro; quien controla el presente controla el pasado” (Cole, 1992, p. 13) de ahí que, en cada objeto de estudio de la psicología social, la historia tenga

una relevancia. Pero esto no significa que se tenga que ser un historiador de los fenómenos psicosociales, como lo argumentaba Moscovici, se trata de buscar un punto en el que se pueda encontrar una mirada para la explicación de los fenómenos de interés.

En este trabajo el interés se ubica en el discurso, en el lenguaje y las costumbres, que en efecto es la memoria ya no como colectiva y patente de Halbwachs, mejor expuesta como memoria social, como lo expresó Félix Vázquez (2001), ya que confluyen algunas disciplinas de las ciencias sociales que complementan la teorización en dicho campo y por lo tanto todo “producto o proceso construido a través de las relaciones y prácticas sociales donde el lenguaje y la comunicación ostentan un papel fundamental” (Vázquez, 2001, p. 27) serán de alto grado de importancia para el análisis de la memoria.

Además de las valiosas aportaciones de Maurice Halbwachs, sobre los marcos donde se sostiene la memoria, el construccionismo social brinda aportes enriquecedores para consolidar el estudio de la memoria.

El construccionismo social proveniente de una corriente de psicología social llamada socioconstruccionismo, esta corriente emergió debido a la crisis por la que pasó la psicología social para interpretar los fenómenos que no encontraban explicación. Esta corriente pone el énfasis en dos cosas, la primera hace referencia a la naturaleza del conocimiento científico, el construccionismo dice que es un producto socialmente elaborado por prácticas colectivas de una comunidad en particular, y el segundo insiste en el interés sobre la comunicación, la argumentación y el acuerdo interpersonal, en lo que se acepta o rechaza como conocimiento. (Ibañez, 1994).

Por lo tanto, el lenguaje ocupa un lugar central dentro de esta perspectiva, ya que es el lenguaje el que transporta los conocimientos al paso del tiempo, el lenguaje es el que hace posible llegar a acuerdos, designar qué es real, el lenguaje es lo que dota de pensamientos a los seres humanos, se puede incluso concluir que “la supervivencia de las especies depende del funcionamiento del lenguaje” (Gergen, 1996, p. 52).

Viendo al construccionismo como un proceso de acuerdos retóricos de una colectividad que deciden qué es real, verdadero y aceptable, se puede generar una posible explicación de los eventos pasados que quedan plasmados en nuestro presente gracias a la memoria por medio de uno de los marcos más importantes y estables.

Ahora bien, ¿por qué el interés de una construcción social del pasado? la construcción del pasado va ligada a la memoria colectiva, esta nos va a permitir recordar, mantener en el

presente los hechos históricos que doten de significación a una sociedad determinada. Así es como desde este enfoque que pone el acento en el lenguaje (construccionismo social) se pretende dar una explicación de lo que es memoria social y cómo se genera.

El construccionismo le da una importancia relevante a la palabra, cosa que no dista de lo afirmado por Hayden White (2002), “historia no es sólo una condición de existencia y una disciplina científica para el estudio del pasado, la historia es también un discurso, un modo particular de hablar sobre el pasado, haciéndolo en el lenguaje, y dotándolo tanto de significado como estableciendo su factualidad” (White, 2002, p. 12).

El lenguaje va permitir una construcción del pasado desde los discursos del presente, ya que como lo había anunciado Halbwachs en sus marcos sociales de la memoria, el lenguaje atraviesa los marcos, porque permanece mientras todas las cosas pasan, “el lenguaje, es en sí mismo un recuerdo, en el sentido de que tiene que estar presente, conservarse, a lo largo de la vida colectiva para poder hacer algo con él” (Fernández, 1994, p. 95).

El lenguaje es un constructo social, ya que lo genera una colectividad, y esa colectividad es la encargada de heredar el lenguaje a sus próximas generaciones, estas nuevas generaciones no tienen opción de elegir un lenguaje, la cultura en la que se encuentran inmersas se lo transmite.

Desde esta perspectiva, se deja de considerar a la memoria como objeto propio del individuo y se traslada a la memoria como acción social, por lo regular el estudio de la memoria bajo una dimensión social es sólo superficial, es decir, únicamente situacional, o como un puente a la memoria individual, al final la memoria se reduce al individuo (Middleton & Edwards, 1992).

El “hacer memoria” tiene que ver directamente con la conversación, ya que los recuerdos son construcciones que se realizan del presente hacia el pasado son producciones contextuales, versiones pragmáticas y retóricamente construidas en circunstancias comunicativas concretas (Middleton & Edwards, 1992), y estas construcciones se encuentran en la vida diaria al conversar o comunicarnos con las demás personas, ya lo decía Bartlett, recordar es función de la vida diaria, aún así esto no es un proceso lineal y ordinario, ya que como lo menciona Félix Vázquez "cuando hacemos memoria, mediante nuestros discursos sostenemos, reproducimos, extendemos, engendramos, alteramos y transformamos nuestras relaciones" (Vázquez, 2001, p.115), así la construcción de la realidad cambia, y genera nuevos modelos para su interpretación.

De este modo es como se hace memoria desde un punto de vista socioconstruccionista, se conversa, ahí se generan narraciones y negociaciones, al final se llega a un acuerdo del suceso recordado, estas relaciones son las que dotan de significado y valor a la memoria. Con las relaciones se hace la memoria para la construcción del pasado. (Vásquez, 2001).

Como se ha dicho, el lenguaje es el punto central del construccionismo social, éste va a permitir crear realidades. Para que algo exista se tiene que nombrar, lo que no es nombrado no es real desde esta postura, en consecuencia una de las formas con las que se construye el pasado es mediante las conversaciones, ya que es la única forma de tener acceso al mundo, estas formas de hablar generan realidades o como diría Gergen, citado por Vásquez (2001), nuestras prácticas se incrustan en nuestros quehaceres de la vida, este lenguaje no sólo es nominativo, ya que no sólo sirve para ponerle una etiqueta a todos los objetos del mundo, sino que a partir de él se construyen y coordinan las diferentes acciones sociales, una palabra en sí misma desde de la postura de Félix Vásquez (2001) es algo vacío, menciona que ésta adquiere significado en el momento en que está en relación en el intercambio humano.

Mead mencionaba que el símbolo sólo adquiere significación cuando se encuentra en el acto social, donde hay una persona que pueda comprender el símbolo que se emite, de tal manera el pasado se mantiene en medida que se enuncia, se comprende y se interioriza. El lenguaje sólo es posible cuando está dotado de una significación, cuando carece de ésta el lenguaje no es narrado, como lo dice Ricoeur, una vida no puede ser narrada cuando carece de significación, un ejemplo común sobre este suceso es cuando a una persona se le pregunta “¿qué hiciste hoy?” Y responde “nada”, esto quiere decir que durante el transcurso del día no sucedió algún hecho que saliera de la rutina y significará lo suficiente para ser narrado.

El lenguaje es lo principal que atraviesa la memoria, mediante éste es posible construir el pasado, desde la unidad mínima que es la diada, hasta la sociedad.

Middleton & Edwards (1992) ofrecen ejemplos sobre el recuerdo conversacional, en ellos se puede apreciar cómo el recuerdo es construido mediante la conversación. En su experimento pasan un fragmento de película y preguntan a los participantes sobre lo que ven, ellos van narrando qué es lo que va sucediendo con ayuda del otro, así mientras uno pronuncia una parte, el otro puede recordar qué es lo que vio, dentro de este mismo análisis se pueden observar diferentes estrategias sobre el análisis del discurso, como la retórica, en el momento donde se persuade al otro sobre lo que aconteció, del mismo modo mediante este constructo

es posible llegar acuerdos y a una situación común sobre los sucesos del pasado (Middleton & Edwards, 1992).

Por lo tanto, la memoria vista como proceso social que sobrevive y tiene significado para las personas porque los eventos significativos están labrados en los distintos marcos de la memoria, y gracias a eso es posible su transmisión a las distintas generaciones, es necesario puntualizar que no es estable, al contrario, es cambiante debido a los factores políticos que permiten la durabilidad o extinción de los eventos, lugares, fechas y nombres a recordar dentro de una sociedad.

Una vez expuesta la raíz social de la memoria, habrá que darle mérito a las demás disciplinas que confluyen con la psicología social, entendiendo que la memoria desde cualquier ángulo que se le mire es social.

En primera instancia tenemos las aportaciones de la antropología social, la sociología de la memoria y de la historia, ya que en ellas recae el peso de los contenidos de la memoria, ya no vista como colectiva, sino histórica, cultural, oficial no oficial, memoria popular o tradicional, o simplemente memoria social, en donde todos los campos de la ciencia social brindan aportaciones teórico-metodológicas que profundizan y a su vez amplían el estudio de la memoria. Ya se ha comentado bastante que Halbwachs fue el pionero en dichos estudios, pero hoy en día múltiples disciplinas han enriquecido las investigaciones, aceptando que ésta es social porque:

“se configura por o en circunstancias sociales, económicas y políticas específicas; por creencias y valores; mediante oposiciones y resistencias, que involucran recuerdos, normas culturales y cuestiones sobre identidad y poder, que están implicadas en ideologías, crean marcos interpretativos que ayudan a hacer la experiencia comprensible y reafirmar la identidad” (Maceira & Rayas, 2011,p. 30),

En este sentido es que la memoria adopta esa idea transdisciplina de romper barreras, justo como lo hizo su mentor Halbwachs, en consecuencia, de este pensamiento sobre abrir las ciencias sociales; es que la memoria se debe diferenciar de la historia, ya que no es lo mismo, pero ambas necesitan una de la otra, por tal motivo a continuación se pretende aclarar dicho punto.

Habiendo descrito los diversos elementos desde donde se construye la memoria que son; el espacio, el tiempo, el lenguaje y los objetos o herramientas, podemos comenzar con

su anclaje en el ámbito educativo, si bien, hasta el momento se ha argumentado que la memoria se estudia desde la psicología y así mismo se ha plasmado como la psicología educativa se construye y alimenta de diversas corrientes de la psicología, en especial de la psicología social, es pertinente abrir el espacio para aterrizar estos conceptos en lo educacional, ejemplificando como se construye la memoria histórica en el contexto educativo, que de aquí en adelante será denominada como memoria nacional.

Capítulo 4

Historia, memoria y educación

La historia y la memoria son conceptos distintos, por un lado, se suele hablar de la historia con la ligereza al calificarla de construir los procesos o hechos del pasado, en cambio para referirse a la memoria es distinto, es como anclar eventos o hechos del pasado en el presente. Si bien cada una epistemológicamente tiene su complejidad y sus maneras de trabajarse. Ambas se complementan y se necesitan, no se puede separar una de otra y el claro ejemplo está en la enseñanza de la historia.

Para poder cerrar con este último capítulo me propongo a mencionar de manera breve la importancia de la enseñanza de la historia desde que el Estado optó por transmitirla mediante la escuela. Siguiendo la línea argumentativa que se ha expuesto hasta este momento, a lo largo de este capítulo pretendo sostener que la enseñanza de la historia es en realidad la enseñanza de la memoria nacional desde la óptica de la psicología educativa (con perfil psicosocial), por tanto, se pretende ejemplificar todos los elementos de los cuales se construye la memoria (el espacio, el tiempo y el lenguaje) aplicados a la enseñanza y transmisión de la historia en el ámbito escolar.

4.1 La importancia de la enseñanza de la historia

Por un lado, se encuentra la historia como disciplina, es decir como ciencia social que se dedica al estudio de los procesos sociales de la humanidad a través del tiempo (Bloch, 2001). Y por el otro, la historia como conocimiento de los hechos y procesos del pasado, ahora bien, en este sentido lo que nos interesa es ver la razón por la cual como sociedad nos interesa conservar ciertos episodios del pasado tomando a la historia como lo que ya pasó, y no precisamente como disciplina que se encarga del estudio de los hechos o procesos históricos, de esta manera de aquí en adelante al referirnos a la “historia” será para referirnos a la concepción de lo que ya pasó, es decir los eventos históricos.

A todo esto, a qué se debe la importancia de la historia, por qué como sociedad nos interesa conocer los hechos o procesos históricos, qué relevancia tiene para el Estado que como país conozcamos nuestra historia, ¿será que la historia tiene un interés político o a caso cultural o identitarios? para ello es necesario recordar ¿por qué aprender historia? o en este caso repensar ¿la historia para qué?

Desde la historia como disciplina científica, se han hecho innumerables libros para tratar de justificar por qué estudiar historia, sin embargo, muchos de ellos se quedan en el ámbito de discusión académica, que difícilmente se logran trasladar al ámbito del conocimiento común, lo que hace poco comprensible la importancia de estudiar el pasado.

Algunas de las respuestas a esta incógnita las brindaron grandes pensadores, como el fue el caso de Marx a finales del siglo XIX en su libro *El dieciocho Brumario de Luis Bonaparte* en el cual daba indicios de entender a la historia como maestra de vida (adjetivo puesto por Cicerón), es decir entender el pasado para aprender de él y no cometer los mismos errores, como lo enunció en aquel momento citando a Hegel “en alguna parte que todos los grandes hechos y personajes de la historia universal acontecen, por así decirlo, dos veces. Olvidó añadir que una vez como tragedia y la otra como farsa” (Marx, 2003, p.31). Así mismo la historia también se ha entendido como punto de partida para darle sentido al presente en el que vivimos como lo mostró Marc Bloch en su obra *Apología para la historia o el oficio del historiador* entendiendo a la historia como procesos sociales a lo largo de la humanidad, sin embargo, el punto de este trabajo no es encontrar ni enunciar las diferentes formas en que se ha concebido el estudio de la historia, sino remarcar por qué es importante comprenderla.

En México la duda ha sido latente y necesaria la importancia de su enseñanza, por un lado, existe un libro que podríamos categorizarlo como clásico entre los estudiantes de historia, el cual lleva por título “Historia ¿para qué?”, en él, diversos autores intelectuales de México del siglo XX dieron su punto de vista ante la importancia de entender la historia, por qué pensarla, teorizarla, sus usos y placeres, con respuestas variadas.

Por otra parte, Enrique Florescano, no sólo se ha dedicado a la investigación científica de la historia, sino también a formas de divulgación y difusión de esta, para ello dio algunas respuestas sobre el por qué la necesidad de enseñar historia, en primera instancia planteo que la historia se enseña para hacer conscientes a las personas de que pertenecen a una corriente de la historia de la humanidad, de un proceso que se inició hace milenios por donde han existido diversas civilizaciones. De igual manera agregó que se enseña el pasado para saber que el modelo pasado sirvió para construir el presente y también funcionará para el futuro. Agregando que la historia encierra el código genético de la humanidad. Por tanto “enseñar el desarrollo histórico de los pueblos equivale entonces a ser conscientes, en primer lugar, de nuestra temporalidad, a situarnos en nuestra propia circunstancia histórica” (Florescano, 1999 p.2). Además, Florescano no deja de remarcar la importancia del espacio en el acontecer histórico, subrayando que los hechos o acontecimientos históricos a parte de ser situados en un tiempo, se requiere de una ubicación espacial, con geografía precisa, de tal manera que el tiempo esté en sintonía con el espacio.

En resumen, somos sujetos históricos-espaciales, hechos de experiencias de vida no sólo de nosotros sino de múltiples generaciones que nos antecedieron y dieron las bases para construir esta sociedad de la cual somos partícipes, es de este modo que el conocimiento histórico “enseña que desde los tiempos más remotos los seres humanos se organizaron en grupos, tribus, pueblos y naciones dotados de un profundo sentimiento de solidaridad e identidad. Al mismo tiempo que el conocimiento histórico destaca la naturaleza social de los seres humanos, nos acerca a los artefactos que contribuyeron a soldar los lazos sociales: la lengua, los rasgos étnicos, el territorio, las relaciones familiares, la organización política” (Florescano, 1999, p. 4). De tal suerte que el conocimiento histórico nos prepara para vivir en sociedad, aportando el alfabeto necesario para conocer el mundo que nos rodea hoy en día. Por tal razón, es posible aseverar que la transmisión del pasado, mediante la enseñanza de la historia es la enseñanza del ser humano viviendo en sociedad, como lo sugirió Florescano “si las nuevas generaciones están obligadas a conocer el presente, es conveniente que lo hagan a partir del pasado que ha construido ese presente. Es necesario que cada generación sepa actuar en la presente fundada en el conocimiento que le proporciona el análisis de la experiencia pasada” (Florescano, 1999, p.4).

Enunciadas las razones del entendimiento histórico, un punto importante del conocimiento histórico recae en la divulgación de la cultura nacional, si por un lado es fundamental el conocimiento geohistórico para dar una noción del mundo a las personas, también es importante la enseñanza del patrimonio cultural de cada país, incluyendo por supuesto, los valores cívicos que incitaran a generar mejores ciudadanos para la mejora de la nación. Por ello, el Estado vio en la educación una manera viable para la transmisión de ese conocimiento, pese a todas las deficiencias que éste tenga para trasladar sus contenidos a la población en general, ha logrado implementar lo que en este trabajo llamaré memoria nacional, para anclar un pasado en un presente perpetuo que trascienda a las generaciones cimentando un pasado que Luis González y González denominó como historia de bronce (González, 1980), esta memoria nacional se ha plasmado a mi punto de parecer desde los marcos sociales que Maurice Halbwachs propuso a inicios del siglo pasado, que son el tiempo, el espacio y el lenguaje. No cabe duda de que los contenidos que se transmiten son selectivos, existen unos más privilegiados que otros, e incluso hay contenidos que son inexistentes para su transmisión desde la vía escolar, sin embargo, el objetivo de este trabajo no es analizar qué contenidos debería o no ir en el currículum escolar, o el por qué se eligen

unos y no otros. Más bien el objetivo es explicar como estos contenidos históricos son transmitidos por el Estado, vía la educación escolarizada, construyendo memoria, es decir una memoria nacional. Que puede ser explicada desde la psicología educativa.

En tanto la idea de implementar la noción de nación en la educación, mediante un discurso histórico, acompañado de más elementos, tiene sus orígenes a mediados del siglo XIX (Zepeda, 2012). Si se piensa concretamente al siglo XIX mexicano, fue una etapa caótica, caracterizado por la inestabilidad política, social y cultural. Pero sobre todo es distinguido por las intervenciones extranjeras acontecidas durante ese periodo en el cual la hambruna, la indiferencia política, los conflictos incesantes entre liberales y conservadores, dificultaron el desarrollo del país.

Ante este escenario, las instituciones jugaron un papel fundamental para iniciar la idea de nación, si bien las investigaciones realizadas como la de Beatriz Zepeda, han encontrado que la idea de nacionalismo e identidad nacional, surgieron en un inicio entre la élite de la época, también existen otros trabajos que argumentan que existió un nacionalismo indígena o campesino, como los estudiados por Guy Thompson (1999) *El liberalismo popular mexicano. Juan Francisco Lucas y la sierra norte de Puebla*, Florencia Mallon (1995) *campesinado y nación* y Jean Meyer (2015) *Manuel Lozada*. En dichos trabajos de carácter histórico, encontraron que los campesinos se mantuvieron motivados a las fuerzas nacionales para detener las invasiones extranjeras y en algún momento fungieron como participes de los movimientos de liberales o conservadores, todos ellos contextualizados en el siglo XIX.

La necesidad de generar instituciones que fueran orientadas al adoctrinamiento de la idea de nación fue con la intención de generar un proceso de relación entre las elites políticas y el pueblo, en ese sentido las instituciones fungieron como el lazo social entre sociedades divididas y enfocadas en el proceso de modernización. De esta manera las élites con la construcción del Estado llevarían consigo las ideas y valores, impulsados en construir una ideología lo suficientemente fuerte que permitiera la construcción de identidades nacionales, capaz de generar cohesión, lealtad y unidad nacional (Zepeda, 2012).

La construcción de instituciones en México con la finalidad que se ha mencionado se pensó desde las élites políticas del momento, a causa de la invasión norteamericana, la apatía nacional que llevó a la pérdida de una parte considerable del aquel entonces territorio nacional. Se pensaba que al haber roto con el pasado monárquico, a su vez se había quebrado

con una identidad desquebrajando su pasado, dando paso a un desorden identitario que propiciaba el anarquismo (Zepeda, 2012). Dicha situación hacía necesaria la creación de instituciones. Todo este proceso ha sido documentado y analizado por Beatriz Zepeda en su libro *Enseñar la nación* en su trabajo se observa con lujo de detalle el proceso de institucionalización por parte del Estado en esos ires y venires entre liberales y conservadores.

Al término de la Guerra de reforma y el triunfo de la república, ya con un aliento que permitió la estabilidad del país desde el inicio de movimiento independentista, la república quedó bajo el mando de una élite liberal con un proyecto de nación, que estaban orgullosos de sus logros cometidos los años anteriores. Según la obra de Beatriz Zepeda, antes de estos movimientos había pocos motivos para sentir un orgullo nacional, sin embargo, a partir de su triunfo se pensó en los logros nacionales

“los liberales se dieron a la tarea de construir el México arrastrado por la guerra, transformarlo en el país que habían imaginado: una nación de ciudadanos, que vivieran libremente en una república democrática y popular, una conciencia de su herencia hispánica; una nación que había nacido políticamente de la lucha popular de la independencia y consolidado a través de la Reforma, una nación que, tras haber derrotado al enemigo extranjero, era finalmente libre” (Zepeda, 2012, p. 130).

De esta manera se fue forjando el espíritu nacional desde la perspectiva liberal mediante las instituciones, no obstante, los liberales concibieron la importancia de los lugares y el tiempo (marcos sociales de la memoria) para lograr su objetivo. Los liberales fueron consientes del poder simbólico que significó en la población los actos cívicos de rememoración que se llevaron a cabo en tiempos del segundo imperio con Maximiliano, por tal motivo los liberales se empeñaron en realizar celebraciones más ostentosas y llamativas con la intención de remarcar sobre el antiguo recuerdo sus nuevas funciones cívicas públicas de ahí la relevancia de la fecha (el marco social del tiempo), no sin antes aderezarlas con la marca liberal de la laicidad, haciendo hincapié en las leyes de reforma (Zepeda, 2012).

No está de más mencionar que el proceso de construcción de la identidad nacional que se buscaba, se inició fuera del ámbito escolar, se comenzó remarcando la importancia del tiempo, es decir conmemorar las fechas desde el Estado, específicamente con desfiles conmemorativos. Así mismo paso segundo fue la importancia de la institucionalización de la

educación pública para transmitir el discurso histórico-político, es aquí donde vemos otro marco social de la memoria (el lenguaje). En México la construcción de la nación del siglo XIX por parte de los liberales se hizo para ser enseñada. Sin embargo, las posibilidades no llegaron hasta donde se propuso, ya que para ese entonces la gran mayoría de la población no tenía acceso a las grandes celebraciones, y peor aún, el analfabetismo, la dispersión y la ruralidad hicieron difícil la tarea de transmitir dicha idea de nación (Zepeda, 2012). No obstante, los esfuerzos fueron notorios con la instauración de la república liberal.

La educación pública tiene sus orígenes desde que el territorio mexicano pertenecía a España, así lo han documentado los historiadores de la educación (Tank, 1984), sin embargo, los contenidos eran enfocados a la convivencia civilizada y al conocimiento de las reglas de convivencia, el derecho y la religión. Con el triunfo liberal, una de las primeras tareas fue combatir el analfabetismo, aunado a la formación de buenos ciudadanos, este proceso, sólo se lograría con la enseñanza de la república recién formada. Y con ello también la enseñanza del pasado nacional, es decir, la enseñanza de la historia.

Este proceso se consolidó a partir de la constitución de 1857, en la ley establecida dirigida a la educación, se propuso un plan de estudios en el mapa curricular en todas las escuelas y éste debería estar bajo supervisión gubernamental, todo ello para asegurar la transmisión de los valores cívicos que consideraban pertinentes para la recién formada república. Entre otras estrategias marcadas para lograr tal objetivo, estuvo la inclusión obligatoria de la lectura de la constitución en la Escuela Normal, así como la impartición de las materias historia y geografía, sin embargo, para que se diera de manera clara y homogénea la enseñanza de ambas materias, el gobierno ofreció un premio de mil pesos para el mejor libro de historia y geografía (Zepeda, 2012). En este punto se pudo ver por vez primera la importancia de la enseñanza de la historia desde un enfoque del Estado, es necesario aclarar que conforme se ha transcurrido el tiempo, los contenidos escolares en la materia de historia han sido modificados, esta tesis sostiene que, a pesar de la diferencia de contenidos históricos en los planes curriculares desde finales del siglo XIX hasta nuestros días, el objetivo es el mismo que el planteado por los liberales de 1857, que fue forjar el espíritu nacional, la consolidación de la identidad mexicana y fomentar los valores cívicos .

En este sentido entramos en otro aspecto relevante de la presente investigación, en el cual se propone plantear la enseñanza de la historia como la construcción de la memoria nacional. Si bien, la enseñanza de la historia es importante desde el punto de vista de los

historiadores por múltiples razones expuestas al inicio del presente capítulo, para el Estado la importancia radica en generar ciudadanos patriotas, consientes de pertenecer a una nación de la cual son partícipes, por tanto, se puede afirmar que lo que le importa al Estado como tal, no es una simple enseñanza de la historia sino una construcción de una memoria nacional, como se verá a continuación.

4.2 La historia como memoria en la educación

El objetivo de este apartado es mostrar como la historia que se enseña desde lo escolar, en realidad es la enseñanza de una memoria nacional, considerando los aspectos que la construyen que se han venido describiendo a lo largo de esta tesis. Por tal motivo, debe aclararse que la línea argumentativa que guía este trabajo parte desde la psicología social y cómo impacta en la educación. Así mismo es que desde la psicología social, la enseñanza de la historia que se da en México es una construcción de una memoria nacional.

Estas ideas sobre la construcción de la memoria nacional desde la psicología no son novedosas, ha sido una preocupación latente en otros países como en Argentina, Chile, Uruguay y España, en donde se han realizado prolíficos trabajos sobre la memoria nacional, haciendo énfasis en la identidad nacional, o en las formas de enseñanza de la historia con perspectivas que se han desarrollado en la psicología educativa alimentada de la psicología social (Plá, 2014).

Los discursos históricos que se han transmitido en la educación han sido modificados a lo largo del tiempo, así como las líneas historiográficas que de ellas se construyen, si en algunos momentos resaltaron más los personajes, en otros momentos fueron más sobresalientes los procesos. Sin embargo, para que estos se logren consolidar en el pensamiento de la sociedad necesitan anclarse mediante la memoria. Para ello es necesario diferenciar qué es historia y qué es memoria.

Sobre la explicación de ambas nociones se han hecho muchos trabajos de investigación desde la propia historiografía, así como desde la psicología. Sin embargo, es necesario definir qué las diferencia y cómo se conciben. Para ello se hará una definición un tanto simple de lo que es la historia, siguiendo las ideas presentadas por Carlos Antonio Aguirre Rojas (2005), a saber, que la historia fue lo que ya pasó, es decir los tiempos pasados, sin embargo, como saber científico, la historia es el estudio de los hombres a través del tiempo, por citar la definición propuesta por Marc Bloch. Así mismo hay más definiciones variadas sobre lo que implica el estudio científico de la historia, dependiendo la línea

historiografía desde donde se posiciona, así mismo la historiografía es la historia de la historia (Aguirre, 2005), es decir la historia de lo que se ha escrito de historia, lo que implica el estudio teórico que se hace del pasado, de esta manera también pudiera ser que el estudio de la memoria bien pudiera ser una línea de estudio historiográfico, pero para este trabajo no se comprenderá así.

Por otro lado, la memoria desde la psicología social es una forma en que se construye el pasado de manera colectiva, el cual se mantiene vivo y presente mediante las diferentes maneras de rememoración y que son significativas para la sociedad (Billig, 1992). Así mismo Jorge Mendoza ha señalado que la memoria “se concibe como esos procesos sociales de reconstrucción de acontecimientos pasados y tal reconstrucción se realiza desde el presente, por la perspectiva que desde el presente se tiene” (Mendoza, 2015, p.145). Otro acercamiento a la memoria es la referencia que realizó Pablo Fernández citando a Halbwachs:

“es el proceso de reconstrucción del pasado vivido y experimentado por un determinado grupo, comunidad o sociedad. Este pasado es distinto a la historia, la cual se refiere más bien a la serie de fechas y eventos registrados, como datos y como hechos, independientemente de si estos han sido sentidos o experimentados por alguien. Mientras que la historia pretende dar cuenta de las transformaciones de la sociedad, la memoria colectiva insiste en asegurar la permanencia del tiempo y homogeneidad de la vida, como en un intento por mostrar que el pasado permanece, que nada ha cambiado dentro del grupo y por ende junto con el pasado, la identidad de ese grupo también permanece y así mismo sus proyectos, mientras que la historia es informativa, la memoria es comunicativa, por lo que los datos verídicos no interesan, sino que le interesan las experiencias verídicas por medio de las cuales se permite trastocar e inventar el pasado cuanto sea menester. Los grupos tienen necesidad de reconstruir permanentemente sus recuerdos a través de sus conversaciones, contactos, rememoraciones, efemérides, usos y costumbres, conservación de sus objetos y permanencias en los lugares donde se ha desarrollado su vida, porque la memoria es la única garantía de que el grupo sigue siendo el mismo en un mundo de perpetuo movimiento” (Fernández, 2004, p.47)

En ese sentido, ese acercamiento que se hace a la memoria desde la psicología social no dista mucho de los objetivos de la enseñanza de la historia, si bien los estudiosos de la memoria en cada momento tratan de mostrar la distinción a la historia, ellos se refieren al estudio académico de la historia, mas no del tiempo pasado, que es al que aquí se hace referencia. La historia como disciplina escoge procesos u objetos de estudio a los cuales se acerca con metodologías y teorías determinadas para su estudio, sin embargo, muchas veces ese estudio se queda en el ámbito de la simple y llana discusión académica dentro de los institutos, universidades y revistas especializadas. En cambio, el pasado que todos conocen, ese pasado nacional que tiene como objetivo generar identidad, es el transmitido mediante la educación, y específicamente la educación escolarizada. En ese aspecto, la noción de memoria tiene todo que ver con la transmisión del pasado en la educación, es decir la enseñanza de la historia, ya que como lo afirma Pablo Fernández las sociedades tienen la necesidad de reconstruir su pasado sustentado en marcos sociales para su permanente recuerdo, y ese recuerdo es la historia nacional, es decir la memoria nacional. Por ello la suposición de que la enseñanza de la historia es bajo la óptica de la psicología social, la enseñanza de la memoria nacional.

Esta memoria en la educación, que es la memoria nacional, se constituye mediante marcos, que son el tiempo (las fechas a recordar), el espacio (los lugares) y el lenguaje, para explicar como funciona esto dentro del ámbito educativo me propondré a ejemplificar que el tiempo manifestado en su forma educativa se muestra en las efemérides patrias, que son de gran relevancia para el curriculum educativo de la SEP, en tanto, el espacio se muestra en las celebraciones de los lugares, y el lenguaje que es el marco más importante, se sostiene mediante el discurso histórico de los libros de texto, así mismo Jorge Mendoza (2015) ha incluido los artefactos, que son objetos que atraen el recuerdo, por tanto, éstos se ejemplifican con las vitrinas al pasado, que son los museos. De esta manera se pretende concretar la idea de que la historia que se enseña es una memoria nacional. Sin embargo, antes de presentar los marcos espaciales y su labor en la educación es necesario saber ¿cómo es que esta memoria nacional hace su anclaje en la educación básica?

La educación escolarizada es un ámbito donde la sociedad disputa las memorias posibles sobre sí misma, ya que en ella es donde de manera obligada el Estado dota de contenidos a las generaciones, aunado con la enseñanza de la memoria étnica si es que se pertenece a un grupo y se le da gran relevancia a sus costumbres y tradiciones, como pueden ser el caso de los pueblos autóctonos de México, en donde además de los contenidos

históricos escolares, mediante prácticas sociales como celebraciones, desfiles, recreaciones y alimentos, refuerzan la identidad de una manera viva mediante la memoria, ya que ésta es “la materia prima del patrimonio cultural intangible” (Arizpe , 2011a, p.15).

La memoria contiene sucesos históricos y ellos al anclarse son permanentes mediante sus marcos, pero el principal medio que ha tenido el Estado para el desarrollo de la memoria nacional, es decir aquellos eventos que logran trascender de generación tras generación sin necesidad de una previa lectura o visita a un determinado lugar, ha sido la educación, con la finalidad de construir y mantener la identidad nacional.

A pesar de ello, el control de los medios institucionales de transmisión de contenidos históricos no siempre logra ser el que llega a tener mayor peso, como sucede en Polonia, que la versión histórica enseñada en casa difiere de la escolarizada como lo señala Marc Ferro (2007), aún así, ambas versiones se anclan en la memoria.

La escuela tiene un espacio privilegiado para la construcción del pasado, ya que, por medio de los libros de texto y el currículum, logran preservar los hechos en la memoria de los jóvenes, pese a que los sucesos históricos son seleccionados dada su relevancia para el grupo posicionado en el poder, son transmitidos sin mucha profundidad.

Como señala Mario Carretero, “la enseñanza de la historia suele ser asimilada rápidamente a un aspecto de la realidad que guarda muy poca relación con el pensamiento crítico y que, al menos hasta ahora, ha servido mucho más a la adhesión emotiva e identidades nacionales, la mayoría de las veces en claves míticas” (Carretero, Rosa, & González, 2006. p. 21). Es así como este tipo de historia pretende ser memoria, exactamente por eso, por la emotividad, no pone el acento en aspectos metodológicos historiográficos sobre cómo se hace la historia, si es verdad o no las cuestiones celebradas, porque desde que nacemos las celebraciones ya están tan institucionalizadas y establecidas que simplemente pareciera que de manera automática los sucesos nacionales de gran relevancia, los adoptamos, y eso es justamente una de las funciones curriculares de la historia, la distinción frente a otros países, la consagración de la identidad nacional, lealtad al territorio con la intención de generar ciudadanos patrióticos (Carretero, Rosa, & González, 2006). En síntesis, la historia nacional debido a los usos de diversos artefactos, lugares y fechas es un proceso de memoria.

La enseñanza de la historia más que una forma de construir ciudadanos críticos ante los sucesos pasados, capaces de analizar las continuidades y los procesos de cambios, se ha dado a la tarea de generar ciudadanos patriotas. Si bien se ha escrito que una de las

características fundamentales de la memoria es la construcción de identidad para la continuidad del grupo, el Estado lo ha hecho bien, ya sea desde la imposición de personajes míticos inventados con la intención clara de engrandecer las hazañas nacionales, pero presentados sin análisis profundo.

Por citar un ejemplo, la Secretaría de Educación Pública (SEP), en su programa de estudio para la educación primaria, que es donde el alumno tiene sus primeros acercamientos a la historia formal, al ser partícipe de ceremonias, honores y días feriados, se le endosan una serie de contenidos históricos que permanecen y continúan con un proyecto que se construyó hace años, y que más que la enseñanza de la historia, se busca la permanencia de la memoria nacional.

El sistema de la SEP, para su mejor desempeño divide en grados los programas de estudio, de primero hasta sexto grado, que a su vez se subdivide en dos clases: primaria baja que incluye primero, segundo y tercer grado de primaria y primaria alta que incluye los grados de cuarto, quinto y sexto grado. En primaria baja que es 1º, 2º y 3º, la enseñanza de la historia se da a partir del tercer grado con la asignatura “La entidad en donde vivo” dicha materia tiene los siguientes propósitos:

<ul style="list-style-type: none">• Identificar temporal y espacialmente las características del territorio y de la vida cotidiana de los habitantes de la entidad a lo largo del tiempo.
<ul style="list-style-type: none">• Emplear fuentes para conocer las características, los cambios y las relaciones de los componentes naturales, sociales, culturales, económicos y políticos de la identidad.
<ul style="list-style-type: none">• Participar en el cuidado y la conservación del medio ambiente, así como respetar y valorar el patrimonio natural y cultural de la entidad.

(SEP, 2012, p. 111).

Dentro de los propósitos mencionados en el curriculum de la SEP, se entiende que en dicha asignatura se transmiten contenidos históricos, sin embargo, no con el título de enseñanza de la historia, que se da a partir de cuarto año, punto que más adelante abordaremos con mayor detenimiento.

En el tercer grado, que se entiende como el año donde el alumno conoce su pasado, se destinan tres bloques exclusivos para la enseñanza de la historia (los primeros habitantes

de mi entidad, conquista, independencia y virreinato en mi entidad, mi entidad de 1821 a 1920).

El cuarto capítulo está compartido entre historia, geografía y medio ambiente. Dentro de los bloques existe una prevalencia de la enseñanza de fechas y eventos ya consagrados por la nación: sociedades prehispánicas, Conquista, Colonización y Virreinato, Independencia, Porfiriato y Revolución Mexicana.

En cuarto año comienza una materia con el título de Historia, es en este momento donde los propósitos de el por qué de la enseñanza de la historia hacen su aparición, así mismo los objetivos propuestos a partir de 4º año, son los mismos que en 5º y 6º como se verá a continuación:

<ul style="list-style-type: none">• Establezcan relaciones de secuencia, cambio y multicausalidad para ubicar temporal y espacialmente los principales hechos y procesos históricos del lugar donde viven, del país y del mundo.
<ul style="list-style-type: none">• Consulten, seleccionen y analicen diversas fuentes de información histórica para responder a preguntas sobre el pasado.
<ul style="list-style-type: none">• Identifiquen elementos comunes de las sociedades del pasado y del presente para fortalecer su identidad y conocer y cuidar el patrimonio cultural.
<ul style="list-style-type: none">• Realicen acciones para favorecer una convivencia democrática en la escuela y su comunidad.

(SEP, 2012, p. 142).

Con los objetivos propuestos se pretende que los alumnos “reconozcan que son parte de la historia, con identidad nacional y parte del mundo para valorar y cuidar el patrimonio natural y cultural” (SEP, 2012, p.141), adquieran valor por su país reconociéndose como personas inmersas en este territorio, enalteciendo eventos para su preservación en el tiempo e ignorando otros, ya que esa es la función del grupo que se encuentra en el poder: ser selectivos con los procesos a recordar.

Se podrían hacer varias investigaciones destinadas para saber cuáles han sido los motivos por los que los eventos históricos memorables para el país se han colocado ahí, pero lo que nos interesa en este momento es por qué esos eventos nutren a la memoria (acompañado de ceremonias que hacen uso de los marcos sociales), de manera que estos hechos pasados transmitidos desde el primer coqueteo con la historia de los alumnos de

primaria, entran en la atmósfera de la memoria donde comparten y reviven hechos significativos para el país, donde al recordar se busca “la comunidad, estrechar lazos de quienes recuerdan juntos, sintonizar pensamientos y sentimientos” (Carretero, Rosa, & González, 2006, p. 23).

Se intenta por parte del Estado mostrar una aceptable imagen del país, seleccionando los eventos a transmitir, sin importar su verdad o falsedad, y es exactamente en esa parte donde Mario Carretero expresa la ausencia de pensamiento crítico histórico, pero a la memoria no le interesa eso, la falsedad o veracidad de los acontecimientos, lo primordial es la permanencia.

Halbwachs rechazó la idea de concebir los conocimientos de la sociedad rememorados por el Estado como memoria colectiva, agregando que “la historia puede representarse como la memoria universal del género humano, pero no hay memoria universal. Toda memoria colectiva tiene por soporte un grupo limitado en el tiempo y en el espacio” (Halbwachs, 1950, citado por Mendoza, 2014, p.146).

No obstante diversos historiadores (Nora, 2008; Le Goff, 1991; Burke, 1997; Florescano, 2012) se han encargado de establecer una relación historia – memoria, debido a la caracterización de la investigación histórica con fines sociales, donde se pone el acento en las sociedades, grupos o culturas, saliendo de la forma positiva de la historia, y construyendo una historia social o cultural, donde la memoria es conocida memoria histórica (Mendoza, 2015), la cual es transmitida en la educación escolar, que a pesar de la distinción hecha por Halbwachs, parece que los marcos son perceptibles en algunos actos:

Tiempo: la rememoración de fechas célebres para el Estado, que de manera obligada suspende clases en honor a dichos eventos.

- Día de la Independencia
- Día de la Revolución Mexicana
- Día de la Constitución
- Natalicio de Benito Juárez
- Día de la batalla de Puebla (SEP, Secretaría de Educación Pública, 2015)

Espacio: Se ve reflejado en el patio, al realizar las efemérides que organizan los alumnos en homenaje a las fechas celebradas, así como recreaciones, honores a la bandera (no en todos los niveles de educación).

Lenguaje: Vínculo que se refleja en la enseñanza de la historia y la lectura de los sucesos seleccionados que vienen en los libros de texto gratuitos.

Dado que se trata de un país y no de un grupo como lo mencionaba Halbwachs, este tipo de memoria es histórica (Mendoza, 2015) y no colectiva, ya que lo que se hace es la transmisión de saberes de un pasado común para los habitantes del territorio mexicano, por ese motivo Alberto de la Rosa Rivero (2012) expresa que:

“se cree que quienes controlan la administración a los estudiantes de cuáles son los acontecimientos memorables del grupo <<sujeto>> - y, con ello, la definición y los atributos de ese sujeto en la historia (España, Cataluña, Argentina, América latina, la Unión Europea o la psicología), ganarán también control sobre el modo en que los individuos se imaginan esa comunidad y, por consiguiente, sobre el modo en que los sujetos, los súbditos, construirán su propia identidad colectiva. Sin embargo, esta visión de la enseñanza de la historia a la que acabamos de referirnos es extremadamente parcial; tanto, que quizá sería mejor denominarla transmisión de una narración recibida, cuyo objetivo es más la instrucción de súbditos que la formación de ciudadanos” (Rosa, 2012, pp. 52-53).

Aludiendo a la historia diseñada por el Estado, que del mismo modo sugiere generar una memoria de la ciudadanía, adentrando el pasado significativo de las personas, de tal manera que los asuntos políticos no se consideren por la población como indiferentes a su identidad, proponiendo una historia que cuestione esos mismos pasados transmitidos de manera repetitiva, para generar ciudadanos conscientes del pasado, invitando a salir de la clásica enseñanza de la historia bajo la dicotomía héroes y villanos, buenos y malos (González, 2002).

Si bien, se conoce que en México a partir de la invasión norteamericana de 1846, ningún partido político de aquella época se había interesado en la formación de un sistema educativo donde se potenciara la enseñanza de la historia, con el objeto de crear ciudadanos patrióticos con amor a su nación, ya que para ese entonces la identidad mexicana era inexistente (de ahí los distintos conflictos con otros países), lo que la gente reivindicaba era su catolicismo, esto debido en gran parte a que dicha educación se daba por los clérigos (Zoraida, 1970).

Pasando esos años difíciles en México, como los denominaría Guillermo Bonfil (1990) el Estado propició de múltiples maneras generar versiones históricas, que dieran ese aliento que se necesitaba para aquellos años en la sociedad, pero al pasar del tiempo, esos saberes como se mencionó se quedaron en las simples narraciones y festejos sin generar algún significado para formar una memoria colectiva. Por tal razón si el interés es propiciar la memoria colectiva de manera natural y no artificial como la que produce el Estado, se deben cambiar los métodos y formas de esa enseñanza y adentrarse en el folklor de la ciudadanía para analizar los eventos que rememora la sociedad, ya que son múltiples memorias las que se disputan en los diversos grupos que habitan en este espacio (Rosa, 2012).

Se ha visto que los tipos de saberes transmitidos de manera obligatoria a la población están al servicio del Estado (Mendoza, 2015), sin embargo existen momentos de memoria colectiva relacionados con la educación, donde el recuerdo se disputa entre la versión oficial del Estado y los grupos ciudadanos, donde es más clara la manera de expresarse, como lo es el caso de los estudiantes masacrados en Tlatelolco el 2 de octubre de 1968, donde desde la psicología educativa se han realizado estudios para el análisis de los procesos que conlleva a que el 2 de octubre siga vivo en la sociedad por medio del recuerdo (Yañez, 2009), realizando estudios comparativos entre las narrativas de estudiantes y la versión oficial del Estado, así como la descripción de los diversos medios que han hecho posible la presencia del recuerdo, como películas, marchas, mítines, etcétera.

Tales procesos, en palabras Jorge Mendoza (2015) son prácticas sociales de la memoria colectiva, que tienen un lazo directo con la educación, quizás no propiamente en el aula, pero sí en los estudiantes.

Este tipo de memoria en algunos países de América Latina es un tema que sí se transmite dentro de la educación pública que se administra por el Estado, como ejemplo se tiene el caso de Chile, Argentina y Uruguay, en los cuales se les enseña no sólo con los actos de recuerdo que se realizan en los espacios públicos y académicos para el no olvido de los actos perpetrados por el Estado en las dictaduras vividas, también con materias y materiales didácticos. Claro que, se sigue ocultando información y actos para omitir eventos delicados para el mismo Estado (Jelin & Lorenz, 2004).

Otro suceso de memoria de este mismo tinte que en México que cabe destacar, es lo que sucedió en tiempos recientes con la masacre de estudiantes de la escuela Normal Raúl Isidro Burgos de Ayotzinapa en el estado de Guerrero, donde 43 estudiantes de dicha escuela fueron raptados y desaparecidos por el Estado, hasta el momento se desconoce su paradero, pese a las versiones oficiales que ha intentado generar el gobierno, diversas organizaciones nacionales e internacionales de carácter científico y no científico, han desmentido la llamada “verdad histórica” (Aguilar & Albertani, 2015).

En este caso se trata de un proceso que no necesariamente se reconstruye en las aulas. Los actos que realizan los estudiantes, organizaciones y familiares de los desaparecidos, son actos de memoria colectiva, al rememorar al igual que el 2 de octubre las atrocidades perpetradas por el Estado, en ambas partes, las personas involucradas fueron estudiantes, materia prima de la educación del país, sin ellos simplemente no existirían las instituciones educativas. Por lo tanto, son hechos de memoria colectiva, con relación en la educación.

Uno más de los aspectos donde la memoria toma un papel importante, es en la conservación de tradiciones por parte de los pueblos indígenas, donde ellos mismos mantienen vivo su pasado, mediante sus costumbres heredadas por varias décadas, y no precisamente con la ayuda de la versión oficial de la historia, ya que muchos de ellos hicieron uso de la llamada historia oral para la transmisión de su pasado (Barahona, 2009).

Estos eventos rememorados en muchas ocasiones tienen mayor relación con la religión o con los orígenes prehispánicos, donde el recuerdo y la enseñanza de saberes populares de la comunidad son un tema primordial para la población (Camarena, 2010).

Por todo lo anterior, las escuelas se ven en la necesidad de incluir en su currículum, eventos y saberes de gran relevancia para la comunidad, como el mismo lenguaje, regocijo por los días de descanso marcados por el calendario católico por encima del cívico (Arizpe, 2011b). Aún así los eventos nacionales no pasan del todo desapercibidos en las comunidades, en muchas de ellas se realizan distintas festividades de las fechas establecidas por el Estado, pero reivindicando a otro tipo de personajes que carecen de relevancia de la historia oficial (muchos de ellos, héroes originarios de esos pueblos) como lo ha ejemplificado Lourdes Arizpe (2011a) en su libro *Patrimonio cultural cívico: la memoria política como capital social*, donde se perciben ejemplos de memoria relacionadas con la educación escolarizada, con la intención principal de unificar a los

habitantes de los pueblos mediante una distinción, por medio de las recreaciones sobre las guerras acontecidas en esos lugares.

En consecuencia, tanto la memoria como forma de protesta donde los estudiantes se encuentran involucrados, como la memoria que tiene que ver con la conservación de narraciones oficiales y la memoria que resguarda un pasado significativo distintivo para un poblado, son aspectos donde la educación tiene un papel preponderante.

4.3 Los marcos sociales y la educación básica en México.

Cómo se ha visto, la memoria nacional que aquí se ha expuesto se sostiene en marcos sociales provenientes de las aportaciones de la psicología social, especialmente con Maurice Halbwachs. Aquí se pretende presentar de manera breve, cómo se ejemplifican estos marcos en la educación. Si bien, se ha dicho que los marcos son el sistema en el cual se sostiene la sociedad de manera estática mediante fechas, lugares y el lenguaje, que de manera conjunta nos permite acceder a nuestros recuerdos y anclarnos en el presente, es lo que la sociedad utiliza para mantener ese pasado significativo en nuestros tiempos actuales, de tal suerte que, como ciudadanos, podemos acceder a ese pasado nacional que los marcos nos posibilitan. (Mendoza, 2015).

4.3.1 El tiempo (las efemérides)

Para la memoria el tiempo no sólo es el transcurrir de las diversas unidades de medidas, como lo son los segundos, minutos, horas y días. Sino el resguardo de lo importante que se transforma en fechas, que requieren conmemoración, son significativas y en suma afectivas. Así lo señaló Jorge Mendoza: “es un tiempo sentido y significado que vale la pena conmemorar (...) los significados de determinados eventos se endosan a ciertos periodos, años, meses, días o momentos, permanecerán para su comunicación y posterior recuerdo, incluso por generaciones que ya no están presentes” (Mendoza, 2015, p.58). De esta forma el tiempo se queda estático para significarlo en años posteriores, razón por la cual, desde la constitución de la república juarista se vio la necesidad de cimentar fechas memorables para la unidad nacional.

Las fechas memorables, no son fortuitas, sino al contrario, son eventos seleccionados por el Estado para fomentar el patriotismo y el afecto a la nación, son fechas relevantes que dieron origen a algo o procesos que ayudaron a consolidar lo que los gobiernos consideraron de suma importancia para ser transmitidos a las futuras generaciones. Por ello la importancia

de celebrar y gobernar. En ese aspecto, las fechas conmemorativas tienen un doble objetivo que es la búsqueda de la identidad y la solidaridad nacional, mediante un sentir terapéutico y militante, tratando de instruir a la ciudadanía a la historia patria, es decir a la historia oficial, o como Luis González la llamó, la historia de bronce, un relato que se le presenta al mundo como la voz oficial de lo que pasó en dicha nación. (Pani & Rodríguez, 2012).

La celebración conmemorativa va acompañada de un discurso oficial, que es otro de los marcos sociales de la memoria que se mostrarán más adelante (el lenguaje), al igual que el espacio. Por tanto, todos los marcos que resguardan la memoria nacional van enfocados a evocar públicamente a un personaje, un suceso, hecho o proceso histórico que valga la pena permanecer en el presente, es decir en la memoria histórica que es el momento actual (Zarate, 2012). Estos sucesos se han anclado en México mediante los días festivos, conmemorados a nivel nacional, con días de descanso escolar y algunos de manera laboral. A continuación, se procederá a presentar los días que son considerados oficiales, y la razón por la cual se enmarcan en la memoria nacional.

De manera obligatoria el Estado indica que se deben de suspender las actividades nacionales los días:

- 5 de febrero (Día de la Constitución mexicana).
- 21 de marzo (Natalicio de Benito Juárez).
- 1 de mayo (Día del Trabajo)
- 16 de septiembre (Día de la Independencia)
- 20 de noviembre (Día de la Revolución).

Todos ellos en apego al artículo 73 de la ley federal del trabajo que instruye como días de descanso obligatorio las fechas mencionadas, en el caso de la educación básica se agrega un día más que es el día de la batalla de Puebla celebrado el 5 de mayo. Estas fechas indican el inicio de un proceso histórico que dio como origen a la nación y a su vez periodos que propiciaron la transformación del gobierno, como lo fue la independencia, el natalicio de Benito Juárez (figura pública que dio los soportes a la república mexicana, periodo en el cual viene incluida la batalla de Puebla), la revolución mexicana (proceso bélico que transformó la forma de gobierno), la promulgación de la constitución (que es la carta magna que nos gobierna a todos los mexicanos) y el día del trabajo.

Empezando de manera cronológica conforme sucedieron los acontecimientos desde principios del siglo XIX (no precisamente siguiendo la línea que marca el calendario), la

primera fecha cívica conmemorada de manera oficial es la independencia de México, fechada como la madrugada del 16 de septiembre. Si bien hasta el día de hoy existen muchos debates por exponer cual sería realmente el inicio del movimiento independentista, pareciera que esta fue impuesta de manera arbitraria, no obstante, no ha surgido movimiento político o gubernamental que incite al cambio. Desde las trincheras académicas o culturales se han hecho intentos por persuadir sobre el cambio de fecha, sin mayor éxito. Algunos casos sonados son de algunos divulgadores de la historia, a los cuales el historiador Pedro Salmerón (2014) los ha señalado como falsificadores de la historia (por caso Luis González de Alba, Juan Manuel Villalpando y Juan Miguel Zuzunegui) ya que en su versión histórica, sin fundamento ni metodología histórica (cabe mencionar), han generado un discurso tratando de poner como relevancia a otros personajes u otras fechas históricas usando espacios de mayor difusión editorial que la académica, como lo son , columnas de revistas o periodísticas o libros editados por grandes editoriales comerciales que hacen de fácil acceso la adquisición de “nuevas fuentes” que contradicen la llamada historia oficial, que al final de cuentas lo único que se hace es mencionar la obviedad que se ve desde la historia como disciplina científica, que es, que las fechas cívicas conmemorativas son impuesta de manera arbitraria para conmemorar momentos significativos, no importa si lo que se conmemora pasó como lo indica el discurso oficial o no, lo verdaderamente importante es anclarlo a la memoria. En cuanto a los espacios de discusión y debate sobre los procesos históricos, se discuten en otro plano, como el historiográfico, por ejemplo.

La celebración de independencia a decir de Enrique Florescano (2012), toma en primera instancia un símbolo religioso al ser utilizada la virgen de Guadalupe como estandarte del movimiento, generando un primer lazo identitario, ya que apenas 56 años atrás del famoso grito de dolores, se había proclamado a la virgen de Guadalupe como santa patrona de México, razón suficiente para generar empatía con la población. Años posteriores ya habiendo finalizando el movimiento de Miguel Hidalgo, interceden otros símbolos relevantes que serán objetos significativos del movimiento independentista, como lo fue la bandera del ejército trigarante y algunos nombres de héroes del movimiento.

Dicha situación de resignificar los símbolos del pasado nacional, implicó reconocer a México como un país independiente y en consecuencia negar un pasado de casi 300 años, esta situación es polémica por diferentes circunstancias, al triunfo del movimiento insurgente se comienza una idea antiespañola, situación que llevó a negar el pasado correspondiente al

extinto nombre de la Nueva España y en consecuencia a su forma político-administrativa. Sin embargo, al olvidarlo, también se obligó a cambiar las diversas formas de la vida cotidiana de una sociedad indígena que había perdurado bajo un dominio político-administrativo de esos 300 años. En este aspecto, el pasado novohispano es un tema que se suele abordar de manera superficial en el ámbito educativo, desde que se consagró la independencia y reafirmandose con el triunfo de la república juarista. Sin duda es un tema al que valdría la pena cuestionar y preguntarse, por que hoy en día ese pasado novohispano ha sido difundido de manera superficial cuando muchas de las costumbres indígenas se formaron y cimentaron en ese lapso de 300 años, incluso no sólo las costumbres sino el mismo mestizaje.

Continuando con la fecha de celebración de independencia, sobre saber qué día se podría conmemorar el movimiento, la respuesta es la siguiente: más que un consenso es una imposición, se instruye un día de inicio del movimiento de manera imperativa que dicta el grupo triunfador, de ahí la razón por la cual se echó por borda un pasado novohispano. Así mismo se propuso como primera fecha para conmemorar este sobresaliente hecho el 27 de septiembre de 1821, día de la consumación de la independencia encabezada por Iturbide y Vicente Guerrero, y así desdeñar el primer movimiento encabezado por Hidalgo y demás compatriotas.

Esta versión criolla de la historia fue cayendo en otro discurso político al no funcionar el primer imperio, la nación pasó una transformación política donde cobraron mayor relevancia otros elementos para el recién país independizado y comprendió la extensión territorial y las etnias que componían el vasto territorio, de esta manera se fue gestando un proyecto político que enmarcó la variedad culturas que se vivía en aquellos momentos en aras de un pasado común como lo explica Enrique Florescano:

“La independencia política de España y la decisión de emprender un proyecto colectivo crearon un sujeto nuevo de la narración histórica: el Estado nacional. Por primera vez, en lugar de un territorio fragmentado y gobernado por poderes extraños, los mexicanos consideraron su país las diferentes partes que lo integraban, su población y su pasado como una entidad unitaria. A partir de entonces, más allá de las pugnas públicas y de las contradicciones internas, la nación se contempló como una entidad territorial, social y políticas que tenían

un origen, un desarrollo en el tiempo y un futuro comunes” (Florescano, p. 28, 2012).

En consiguiente, después del fracaso del primer imperio mexicano, se reformuló la fecha de celebración de independencia fijándose como celebración el 16 de septiembre entre los años 1825 y 1834 en donde Miguel Hidalgo tomó un papel preponderante como figura de la independencia. A partir de la constitución de 1857, los liberales plasmaron la significación de la demarcación y defensa del territorio nacional, la importancia de la independencia y los valores cívicos acentuando la envergadura de la república y la nación, en contraste con los ideales que lo antecedían. De ahí, en conjunto con el himno nacional y la bandera se consagró la importancia de la nación. (Florescano, 2012).

Los festejos en torno a la celebración del día de la independencia han sido narrados por diferentes voces entre las que destacan Joaquín Fernández de Lizardi, describiendo el festejo del 27 de septiembre. En los gobiernos posteriores, el festejo de esta fecha emblemática se consolidó en especial a la llegada de Porfirio Díaz, que coincidió con la celebración de los primeros 100 años de la fecha pactada como inicio del movimiento independentista, para ello se creó todo un equipo de especialistas para llevar a cabo la gran fiesta dando origen a la comisión nacional del centenario, la cual tenía como objetivos “promover y enaltecer el patriotismo. Acordó estimular la buena voluntad de todos los mexicanos, al tiempo que invitó a los gobernadores, jefes políticos, a la prensa y a las personas destacadas de todo el país en su organización. Igualmente acordó que las comisiones estatales, distritales y municipales, procuraran que en dichas fiestas tomaran parte todas las clases sociales” (Guedea, 2009, p. 28). Con el festejo de esta fecha se reconocía la unidad de los diversos pueblos que se consolidaron como nación al momento del movimiento independentista, incluyendo las diversas culturas que habitaron a lo largo del territorio mexicano, de esta forma se manifestaba la herencia de un pasado común y compartido por todos los miembros de esta nación.

Los gobiernos posteriores a la revolución siguieron manifestando la memoria del 16 de septiembre, incluyendo y quitando eventos que acentuaran el origen del país, haciendo de este proceso una lucha ideológica hasta días contemporáneos. Por tanto, esta fecha es de suma importancia para el Estado-nación, ya que implica el momento fundacional de la patria, proceso fundamental para la creación de la identidad nacional, razón por la cual es fecha obligada de descanso y celebración para todo el país.

A continuación, se presenta la segunda fecha importante que al igual que el 16 de septiembre se ancla en el tiempo para permanecer en la memoria de los mexicanos, esta fecha es el 21 de marzo, que se conmemora el natalicio de Benito Juárez. La relevancia de este personaje es quizás la más grande influencia de los “héroes” de México, por varias causas, en las cuales se incluye a un presidente de raza indígena y además hablante de una lengua autóctona de una de las regiones más ricas en diversidad cultural y herencia indígena del país; Oaxaca. Otra de las razones es la fundación de las bases de la república actual, así como la promulgación de los antecedentes de la constitución que hoy en día nos gobierna. Así mismo fue un personaje que atravesó invasiones extranjeras y guerras civiles en las cuales de manera mítica salió adelante.

La influencia de este personaje histórico con referencia a cualquier otro “héroe” de la patria es muy notoria, comenzando en que es al único al que se le conmemora su natalicio a diferencia de otros personajes de relevancia nacional, en los cuales resalta la fecha de su muerte como luto nacional con la bandera a media asta. Quizás la diferencia radique en que fue el único que murió al frente de la patria, es decir, siendo presidente de la nación, evadiendo las balas. Sus hazañas frente al país y los miles de mitos que envuelven a su figura lo hicieron un ser sumamente influyente incluso después de su muerte. Su imagen es reproducida a lo largo de toda la república, así como su nombre sobre calles y avenidas, municipios y una ciudad.

La celebración del natalicio de Benito Juárez tiene sus orígenes a la muerte de éste. La narración cuenta que, al fallecer, días después al tomar posesión su sucesor Sebastián Lerdo de Tejada decretó luto nacional el día de su funeral que fue el 20 de junio de 1872. Un año después, el 13 de abril de 1873, el congreso de la unión declaró a Benito Juárez Benemérito de la patria, y se inscribió su nombre en letras de oro en el congreso de la unión y ahí mismo se determinó que los 21 de marzo de los años posteriores la bandera nacional tendría que ondear en todos los edificios públicos y el día de su muerte se pondría al igual que los otros personajes de influencia nacional la bandera a media asta. Finalmente se aprobó la construcción de dos monumentos, uno conmemorativo y otro con la finalidad de guardar su sepultura. (Sigüenza, 2016).

Las razones de que se le haya considerado así son muy variadas, existen innumerables libros sobre su vida y hazañas, también sobre su representación y culto a dicho personaje, por lo cual evitaré tocar estos temas por de más investigados. Más bien lo que se busca en

este apartado, es mostrar la razón de su celebración y los motivos de consolidarlo en una fecha para construir lo que hemos estado llamando memoria nacional.

La celebración fue impuesta desde el Estado, ya que su quehacer al frente del país fue fundar la república, publicar la primera constitución política y combatir dos movimientos bélicos, una lucha civil y otro enfrentamiento extranjero (los detalles de estos procesos están sumamente documentados en libros históricos, al grado que pudiera realizarse una tesis historiográfica sobre las perspectivas que se le han dado a dicho personaje a lo largo de los años). La celebración principal comenzó el día 18 de julio de 1887, como primer festejo luctuoso promovido para la unidad nacional representando desde luego al partido liberal. En ese mismo año, la consolidación del culto a Juárez se reprodujo de manera considerable a lo largo y ancho de la república con “monumentos, estatuas, bustos, alegorías, calles, escuelas, pueblos, poesía, cantos, himnos y biografías” (Sigüenza, 2016, p.257).

Años más tarde, ya entrados en el siglo XX, una de las celebraciones más emblemáticas sobre Benito Juárez, fue la encabezada por Porfirio Díaz para conmemorar el natalicio del benemérito de las Américas, en donde desde la perspectiva del Estado se consolidó la memoria nacional como se puede ver a continuación:

“En 1903 se integró la comisión para organizar los festejos por el centenario de Benito Juárez; su proximidad propició la organización de concursos literarios para festejar el acontecimiento. El discurso público, ya fuera en alocuciones verbales o mediante impresos, conformó valores cívicos que versaban sobre el protagonista de la reforma y de la invasión francesa; las solemnidades y homenajes en cada aniversario de su natalicio y su deceso influyeron en ello; del mismo modo diversas acciones (proclamarlo benemérito de la patria utilizar su nombre en calles, plazas y escuelas, erigir monumentos, hacer presente su imagen en oficinas públicas, izar y arriar la bandera en sus aniversarios, colocar su nombre de oro en el congreso de la unión, escribir biografías para niños con alto sentido pedagógico y ejemplar), le llenaron el camino a la cúspide del panteón civil nacional. En este sentido se comprende la forja de una figura que se implantó en la memoria colectiva y fue encumbrando en el discurso oficial” (Sigüenza, 2016, p.259).

Es así como el gobierno liberal puso las bases para la construcción de una memoria nacional, y el gobierno porfirista consolida dicha memoria como lo enunció Sigüenza. La

conformación de esta memoria pudiese ser una de las más completas desde la óptica de la memoria colectiva, ya que engloba no sólo el tiempo, sino el espacio como se ha visto y desde luego un discurso político del héroe nacional.

A continuación, se da paso de manera cronológica a otra fecha de memoria, que es el 20 de noviembre. Esta fecha al igual que el 16 de septiembre se celebra un proceso histórico. Dicho evento está envuelto en una serie de directes que giran en lo que bien pudiera ser un mito sobre la revolución mexicana, que al mismo tiempo engloba un número de sucesos que hacen de la revolución mexicana varias etapas. No obstante, al igual que las fechas anteriores, aquí no se especificará o se discutirá la complejidad del proceso, sino se tratará de explicar los orígenes y la razón de su celebración para que éste se ancle en la memoria nacional.

Por qué hablar de mito en la revolución mexicana, Arnaldo Córdoba escribió una anécdota en su texto titulado “La mitología de la revolución mexicana” (2001) en la cual recordaba las clases de su profesor Jesús Silva Herzog en donde éste decía que los mexicanos tenían dos mitos, por un lado, el de la virgen de Guadalupe y por el otro, el de la revolución mexicana. A qué se debe la causa para categorizar a la revolución mexicana como un mito, pues bien, el mito desde la concepción de Córdoba es “una forma de memoria colectiva, un registro del pasado en el que se plasma un evento real o imaginario o héroes (también reales o imaginarios) o divinidades que marcan el inicio de una identidad espiritual de una comunidad, un pueblo o una nación; algo o alguien que da sentido y voluntad de vivir a sus integrantes” (Córdoba, 2001, p.27). Por tanto, desde esta perspectiva la revolución mexicana generó sus mitos desde el transcurso que ésta ocurría, creando batallas, procesos, héroes y villanos. Que, a su vez, se fueron impregnando en el imaginario nacional, generando un sin fin de paradojas en cuanto al proceso revolucionario, y más aún en su conmemoración. La revolución mexicana también ha sido un aspecto del nacionalismo plasmado en diversos aspectos como el cine, la pintura, la fotografía y desde luego en la parte monumental.

El proceso de la inmortalización de esta fecha comenzó justamente un año después del Plan de San Luis promulgado por Francisco I. Madero, el 20 de noviembre de 1911, sin embargo, no hubo mayores festejos más que hondear la bandera en los edificios públicos, un año después ya con Madero en la presidencia se realizó una cena de gala y se creó una breve iluminación en los edificios del centro de la ciudad. Después del asesinato de Madero en algunas partes de la república se realizaron celebraciones espontáneas del inicio de la revolución, caracterizadas por la lectura del Plan de San Luis y se procedió con la colocación

de nombres de Francisco I. Madero en algunas calles. Todo esto, entre los años 1915 y 1923 (Sigüenza, 2016).

La complejidad del movimiento revolucionario, así como las múltiples corrientes que la encabezaron, hicieron que difícilmente se celebrara el inicio de la revolución de manera nacional a diferencia del festejo independentista. Después de la muerte de Zapata se creó otro héroe revolucionario en el cuál se conmemoraba al Atila del sur, principalmente en el estado de Morelos y algunos lugares destacados donde estuvo Zapata. (Sigüenza, 2016).

Las celebraciones siguieron un rumbo escueto hasta la fundación del PNR en 1929, en dónde al año siguiente se conmemoraron los primeros juegos de la revolución, haciendo por vez primera un festejo oficial desde la presidencia. No obstante, no era una fecha tan emblemática hasta que fue declarada en 1936 como fiesta nacional por el senado de la republica. Desde entonces a partir del año 1937 se celebró el 20 de noviembre como fiesta nacional y así en 1941, el primer presidente que inauguraría el desfile militar fue Manuel Ávila Camacho en 1941, reivindicando las figuras de Madero y Pino Suarez. En tanto, desde el año 1936 la paradoja monumental comenzaría, al enterrar a todos los personajes relevantes del movimiento revolucionario, sin importar la corriente o los ideales que siguieron, en un mismo lugar; el palacio inconcluso de Porfirio Díaz, convertido en mausoleo de héroes revolucionarios, finalizando el proceso con el traslado de Francisco Villa en 1976. Así para el año de 1985 se consolidó por completo el ritual de conmemoración del movimiento con diversas actividades culturales de toda índole con la finalidad de resaltar la importancia de la fecha y el movimiento. (Sigüenza, 2016). Desde ahí hasta nuestros días la celebración ha tomado mucha importancia en los discursos presidenciales, sobre todo en su centenario del cuál abundaron los trabajos académicos y la puesta en marcha de eventos culturales, remarcando la importancia de la celebración y la legitimación del gobierno.

Finalmente llegamos a la última fecha de memoria nacional, que es la promulgación de la constitución mexicana en 1917, que si bien, surge durante el proceso revolucionario, la fecha merece un espacio aparte de conmemoración, ya que a partir de la creación de dicha constitución se pusieron las bases jurídicas para el estado moderno con los artículos que regirían las leyes de los mexicanos. El proceso de la creación de la constitución fue encabezado por Venustiano Carranza con el movimiento constitucionalista, con la intención de reconfigurar la antigua constitución hecha por el movimiento juarista, siendo ésta la base

de la cual partió la constitución de 1917 en Querétaro. Anteriormente ya habían surgido otras constituciones, pero no con el impacto que tuvo la de 1917.

Conmemorar el día de la constitución es de suma importancia para el Estado mexicano, ya que

“una de las características de los Estados contemporáneos es el apego a un marco constitucional, en torno al cual se organiza gran parte de su vida política, pública, social y económica. En tal marco la constitución de México -también conocida como ley suprema o ley fundamental en la que se asienta el Estado- es un elemento que logra condensar algunas de las mas grandes aspiraciones, compromisos y obligaciones que los gobiernos y ciudadanos que habitan este territorio acuerdan impulsar para si mismos.” (Treviño, S. Galindo, J. Ducey, M., p.7, 2017)

Pese a su relevancia, no goza de una celebración tan destacada como las demás fechas conmemorativas que se han anunciado a lo largo de este trabajo, en su centenario su festejo recayó en el trabajo académico principalmente, por ejemplo, en foros, bibliotecas, institutos y algunos eventos en el recinto legislativo. Aunque a la fecha ya han sido muy variadas las modificaciones a la constitución (aproximadamente 700 en 230 decretos), (Treviño, S. Galindo, J. Ducey, M., 2017). Y dista mucho de aquella carta escrita por el congreso constituyente.

La constitución es la base de la nación y esas transformaciones dan cuenta del proceso de configuración política que ha pasado el país a lo largo de los años. Por ello la importancia de su festejo a nivel nacional. Cabe mencionar que los trabajos referentes al festejo de la constitución son muy escasos lo cual hace difícil encontrar el proceso histórico de modificación de la celebración en comparación con las fechas anteriores, sólo resaltan unos cuantos eventos realizados en el año 2017 aludiendo a su centenario.

De esta forma se concluye el apartado dedicado al tiempo en la memoria nacional, manifestado a través de la conmemoración. Como se ha visto, las fechas tienen un impacto en la vida pública nacional, no sólo en el contexto escolar, ya que como la ley lo indica, son días de descanso obligatorio (tanto escolar como laboral) o en su defecto días pagados con compensación económica extra, con la intención de crear una memoria nacional en todas las personas integrantes de la sociedad mexicana.

4.3.2 El espacio. La escuela y museos.

El espacio fue otro marco social propuesto por Maurice Halbwachs para sostener la memoria, para poder anclar los recuerdos de los grupos y en este caso de la sociedad mexicana. Son “sitios donde se guardan los significados de eventos que a los grupos interesan” (Mendoza, 2015, p.50). En ese sentido son espacios para la transmisión de saberes pasados, en donde se recrea el evento de manera simbólica con el fin de hacer memoria nacional, construida de manera artificial. Desde esta perspectiva la escuela funge como un lugar de memoria desde dos ópticas, 1) la recreación de eventos significativos de la memoria nacional plasmados en los periódicos murales y 2) desde las representaciones de las ceremonias cívicas.

Otra variante del espacio se trabaja a partir de los lugares de memoria, que funcionan de la siguiente manera “Los lugares cobran sentido en función de lo que ahí se ha experimentado y guardado, como si fuera un recipiente, receptáculo, que permite que alberguen sucesos con sentido y ahí puedan quedarse para su posterior recuperación” (Mendoza, 2015, p. 53). En este aspecto, los museos toman un papel preponderante al guardar en ellos eventos significativos para su transmisión a futuras generaciones, si bien a lo largo de toda la república han acontecido hechos históricos, no todos guardan esas ruinas de memoria que permitirán dar testigo de una sociedad, un grupo o un evento que sucedió ahí. Sin embargo, no todos los lugares decretados como museos, guardan un pasado relevante para la nación, no es de la misma envergadura para el Estado el Castillo de Chapultepec, que quizás un museo de sitio resguardado por sus pobladores.

El caso de los monumentos también se relaciona con los sitios de memoria nacional artificial, en muchos lugares no se rememora precisamente lo que aconteció ahí sino lo que resguarda. Como el monumento a la revolución, el ángel de la independencia o el hemiciclo a Juárez. Dicho esto, a lo largo de este apartado se pretende exponer como los lugares de memoria hacen su aparición en el contexto educativo en el orden expuesto.

Las ceremonias cívicas escolares, son actividades que acompañan de manera paralela los contenidos curriculares con la finalidad de generar un aprendizaje más completo que el que marcan la normatividad de la Secretaría de Educación Pública (SEP), se pueden definir y explicar de la siguiente forma:

“son actividades formativas complementarias de la educación básica. Respecto a su finalidad las orientaciones oficiales para llevarlas a cabo, explicitan que las ceremonias deberán realizarse de manera formal y disciplinada, dando a estas la dignidad necesaria para que los alumnos

adquieran y fortalezcan conductas de veneración y respeto para nuestros símbolos patrios. La trascendencia de estas acciones deberá verse reflejada en el fortalecimiento de la identidad nacional” (Taboada, 1999).

Estos contenidos como señala Eva Taboada tienen la intención de fortalecer la identidad nacional mediante el contenido extracurricular de historia nacional. Esta ceremonia toma un lugar importante para su rememoración, que es el patio escolar. Un lugar que reúne a todo el personal educativo (profesores, administrativos y estudiantes) para recrear un ritual que ancle en el presente eventos del pasado, así como valores cívicos. Los contenidos expuestos en las ceremonias cívicas llamadas efemérides, a pesar de ir de la mano de los contenidos curriculares de la SEP, no se manifiestan de manera cronológica de acuerdo con la normatividad de los planes de estudio, sino son eventos de gran relevancia que ameritan un espacio de conmemoración, como el patio escolar. El cual conlleva no sólo la exposición de manera pública, sino una debida organización. En cuanto al proceso de organización de estas la autora lo describe así:

“La realización de las ceremonias cívicas demanda saberes particulares por parte de los maestros, saberes producto de una larga construcción histórica, que los docentes comienzan a apropiarse en su fase formativa, dentro de las normales y que enriquecen a lo largo de su desempeño profesional para apoyar su actividad. Para ello, los maestros recurren a una diversidad de fuentes orales y escritas, en su mayoría libros elaborados por algunos maestros, especie de síntesis de saberes magisteriales sobre estrategia y recursos didácticos apropiados para estos sucesos escolares” (Taboada, 1999, p. 85).

Así mismo estas ceremonias van acompañadas de una especie de propaganda que va dirigida a mantener presente los eventos celebrados durante la semana escolar, con la intención de resaltar un héroe nacional, un proceso histórico o un evento de carácter cívico que valga la pena remarcar para concientizar a los estudiantes, sin embargo, mucha de esta información no logra trascender más allá del mero ambiente informativo, a excepción de las grandes celebraciones que van en conjunto con las fechas de memoria descritas en el apartado anterior, como el día de la independencia, la revolución mexicana y el natalicio de Benito Juárez. La necesidad de conmemorar las fechas en las ceremonias cívicas viene de la mano con la enseñanza de la historia en educación básica que como se ha dicho, proviene de la construcción de la república a mediados del siglo XIX, encaminado a consolidar el proceso

de secularización que se implementó con las leyes de reforma. Y así coadyuvar a la creación de la conciencia nacional, por ello la insistencia en acentuar dentro del contexto educativo las fechas que dieron origen al Estado Mexicano.

El proceso de la ceremonia cívica se desenvuelve de acuerdo con un ritual generado dentro de la escuela (el patio escolar), lugar donde se emplazará la memoria. Ya que se establece un día y un horario específico durante todo el ciclo escolar, cabe resaltar que durante la infancia de las personas pasan alrededor de 200 días al año dentro de la escuela, aproximadamente entre 5 y 8 horas de lunes a viernes, dependiendo la jornada escolar (ampliada u horario regular). Todo esto durante 6 años de primaria y 3 más de secundaria. Sin duda, vivir cada lunes en la primera hora de la jornada escolar deja marcas y huellas en la memoria de la sociedad mexicana (Rockwell, 1995). Es necesario resaltar que pese a la normatividad oficial que establece las ceremonias cívicas, éstas se desenvuelven acorde a cada realidad escolar, bajo su propia organización, transmisión pedagógica y gestión escolar. Sin embargo, lo que es un hecho es que en todas las escuelas del país se desarrollan de manera similar, es decir, efemérides que enunciar públicamente, acompañadas de su respectivo periódico mural, un discurso conmemorativo guiado por el personal docente pero enunciado por los estudiantes. Esta realidad formará un pilar de los lugares de memoria, ya que se desarrolla en la escuela y específicamente en el patio escolar.

Los estudios etnográficos realizados en dentro de la comunidad escolar, han reflejado que las experiencias vividas y compartidas por los estudiantes en espacios comunes, resultan ser más significativos que los expuestos en la normatividad de la SEP, o al menos así lo ha señalado Elsie Rockwell (1995) al realizar sus estudios en la cotidianidad escolar. Bajo la premisa de la autora Rockwell (1995) se puede deducir que las ceremonias cívicas son más próximas a los estudiantes de acuerdo con la experiencia vivida, lo que genera conocimientos más significativos al ser compartidos en comunidad y escenarios específicos reiterativos durante el ciclo escolar. Por tanto, el patio escolar juega un papel importante en la transmisión de conocimientos históricos. Un lugar donde se enmarca la memoria.

El hecho de conmemorar en la escuela tiene sus orígenes a decir de Eva Taboada (1999) a partir de las festividades realizadas en Francia posterior a su revolución, actuaron como mecanismos dirigidos a generar identidades comunes, de ahí que el modelo educativo francés fuera el pionero en impartir conocimientos sobre su nación y crear representaciones patrióticas sobre sus logros y así impactar de manera significativa en el conocimiento de los

estudiantes. En el caso mexicano, ya se ha tratado de explicar el proceso de conmemoración en la escuela desde sus inicios a la actualidad, por tanto, con el ritual de la ceremonia cívica celebrado en el patio escolar se busca que con “la repetición periódica del ritual, refuerce los valores que nos identifican y favorece la afirmación identitarios, tanto la persona, como la de ser miembro de una comunidad más amplia, representada por sus propios símbolos: la bandera y el himno” (Taboada, 1999, p. 89). De tal manera que como lo señala Pierre Nora (2008) si el tiempo y simbolismo no resulta ser relevante en el lugar, no es genera memoria. Sin embargo, dado el objetivo de la normatividad de la SEP, las ceremonias van encaminadas a generar memoria, es decir enclaustrar eventos del pasado simbólicos y significativos para la sociedad mexicana por medio de un ritual escolar.

Otro espacio de memoria paralelo a la educación básica que dirige la SEP, son los museos, espacios de resguardo de objetos, ruinas o simplemente lugares cargados de simbolismo por lo que resguardan o lo que sucedió ahí. Estos lugares de memoria pese a que en algunos son significativos por los hechos que ahí sucedieron como el Castillo de Chapultepec, el museo de las intervenciones o quizás los fuertes de Guadalupe y Loreto, son creados de manera artificial por el Estado Mexicano, con la intencionalidad de crear una idea del patrimonio mexicano, no obstante, también tiene la otra cara de la sobre explotación del patrimonio como lo explica Ignacio González- Varas Ibáñez (2014):

“hemos logrado que los vestigios de la memoria sean conservados y perduren, pero, eso sí, embalsamados a modo de esos especímenes biológicos que flotean inertes en botes de formol cuidadosamente etiquetados y clasificados, como sucede con esos monumentos sometidos en exclusividad a la tiranía del turismo de masas o con aquellas ciudades históricas asimiladas a la hiperrealidad complaciente y vacua del parque temático. Pero también sucede que los objetos que integran el patrimonio cultural, extraídos de ese territorio extraño que es el pasado, reciben bautismo iniciático cuando son declarados monumentos o bienes culturales o cuando ingresan entre las vitrinas del museo, revistiéndose así en una doble naturaleza, cultural y cultural, al mismo tiempo” (González-Varas, 2014, p.9)

Estos espacios como bien lo explica González-Varas (2014) son creados de manera artificial, en paralelo a la enseñanza de la historia, si bien, tienen su manera lúdica para la transmisión de conocimientos históricos desde el tiempo presente y a diferencia del curriculum de la SEP

contiene datos diversos, pero al mismo tiempo va enfocado a fortalecer el patrimonio nacional. Ante esto, se debe señalar que existen diversos trabajos desde la labor pedagógica en donde abundan investigaciones de campo entre la relación escuela-museo, como material de apoyo, sin embargo, esta cuestión es mínima en términos de cantidad, hablando de números de escuelas y docentes que incluyen estas visitas en su plan curricular, sumando las dificultades burocráticas y riesgos que impiden las visitas grupales por parte de las escuelas. Sumando las trabas, agregamos la dificultad pedagógica que tienen los museos para la interacción con estudiantes de educación básica en donde la comunicación es un problema constante como lo señala Ernesto Valenzuela (2012):

“En la mayoría de los museos, la labor educativa se reduce a tener una área o departamento para este fin que se encargue de la programación y conducción de las visitas guiadas, elaboración de material de apoyo (cedulas de información, guías infantiles, folletos) e impartición de talleres, sin embargo, en pocos casos, se realiza una relación entre el tema o el contenido de las salas o de las exposiciones con el que los planes y programas de las asignaturas de cada nivel educativo. Algunos proporcionan charlas y pre-visitas para maestros, no obstante, no hay seguimiento de que tales actividades, se concreten en una visita escolar. Por su parte, la secretaria de educación pública (SEP), institución gubernamental encargada de la educación básica en México, no tiene instituido un programa Museo- Escuela y sólo en su portal de internet en la sección “la SEP para niños” existe un menú de ligas hacia las páginas de algunos museos en la ciudad de México y por entidad federativa” (Valenzuela, 2012. p.8)

De esta manera queda claro, que pese a la intención de formar ciudadanos patriotas y enaltecer el pasado nacional mediante algunos lugares de memoria, como lo sugieren los museos, la labor queda inconclusa o peor aún no se logra el cometido por la falta de comunicación entre las instituciones educativas y las que están a cargo de la difusión del pasado nacional y los lugares de memoria quedan como simples objeto evidencia de una civilización, hecho u objeto antiguo atestiguando que alguna vez existió, y aunque estamos en una sociedad que se enorgullece de las obras de arte, los museos y lo que se considera patrimonio, posiblemente sólo sea una reacción a la nostalgia de los tiempos modernos, en los que contemplar y valorar el pasado más que una acción de memoria se trata de una moda,

cayendo posiblemente en una labor de consumismo del pasado con la finalidad de generar una forma de entretenimiento y corre el riesgo de convertirse en lo que Marc Auge denominó los no lugares (González-Varas, 2014).

En suma, la memoria son los recuerdos compartidos que se crean mediante las practicas sociales que se hacen día a día y logran una permanencia en el cual el lugar es un detonante como lo son los monumentos, museos o simplemente la ciudad. En donde “los rituales colectivos dejan su maca en el espacio vivido y contribuyen a la naturaleza social del espacio” (Mundy, B, p.40). Desde esta perspectiva, se puede considerar a las ceremonias cívicas como lugares de memoria así como los museos, sin embargo es importante señalar, que esta memoria es artificial, que si bien, la intención sugiere que es similar a los marcos sociales propuestos por Maurice Halbwachs, pero no funcionan así ya que en el trasfondo de estos marcos artificiales en el contexto educativo, falta lo esencial, que es lo simbólico y significativo, lo cual hace que carezca de empatía con ese presente perpetuo que queda en las conmemoraciones y los espacios como los museos, haciendo ver la critica que hacen los analistas del patrimonio; espacios carentes de significados hechos para el consumismo en masa por el turismo foráneo y local.

Se entiende que, en el aspecto memorístico, el saber histórico como tal, no tenga que ser objetivo, sino simplemente practicado, ya que el saber datos históricos, sólo es una de las múltiples formas en que las sociedades se relación con su pasado, existen múltiples maneras de transmitir el pasado como son los marcos sociales. En tanto, por un lado, las ceremonias cívicas van encaminadas a la conmemoración del pasado, mientras el museo va dirigido a las vitrinas del tiempo, en dónde no necesariamente va de la mano con un ritual, basta con su exposición. Esta dicotomía de lugares de memoria que se expuso sobre ceremonia cívica escolar-museo, no resulta ser significativa en todos los aspectos ya que mientras la conmemoración y el ritual de la ceremonia escolar está cargada de simbolismo por los acontecimientos importantes que sucedieron y que por esa misma razón es necesario conmemorar. El museo, quizás tiene carga patriótica por el hecho de resguardar objetos que tuvieron un tiempo y espacio específico en el transcurso de lo que hoy en día conforma la nación, sin embargo, no resulta tener ese lazo comunicativo y simbólico que se esperaría. Por tanto, en la recreación de las ceremonias cívicas se ve un fenómeno de conmemoración que Margarita Olvera (2012) explica así “se recrea en acontecimientos atravesados por la emoción, por el afecto, por a falta de distancia; su propósito es reiterar la presunta existencia

de un nosotros, distinto a un ellos, que se conserva estable a lo largo del tiempo y a pesar de los cambios. La creación de oposiciones -reales y/o imaginarias- entre estas dos clasificaciones contribuye a formar un mapa del mundo más o menos claro en que las fronteras y divisiones resultantes tienden a generar sentimientos de cohesión, solidaridad interna y seguridad emocional” (Olvera, M, 2012, p.89) Ante esta situación, se puede reflexionar que los lugares de memoria expuestos van encaminados al patriotismo y a la construcción de la identidad nacional, sin embargo mientras la ceremonia cívica busca llegar al lado afectivo, el museo no, aunque hace falta realizar investigaciones etnográficas dentro de la escuela para cerciorarse si realmente se genera o no ese lazo afectivo que se busca desde el aspecto normativo.

Dicho esto, pasamos al último marco social y más importante de todos, el lenguaje, que es dónde se comparten los significados culturales en los grupos y permite que sean relevantes o no, y que en el contexto educativo resulta evidente cómo se construye y transmite este marco, que es mediante del discurso oficial de la historia, manifestado a través de la voz oficial del pasado nacional; los libros de texto.

4.3.3 El Lenguaje. El discurso de los libros de texto gratuito en la materia de historia de México

Existen dos preguntas básicas para poder desarrollar este apartado, las cuales son ¿qué se enseña de historia nacional en educación básica? Y ¿por qué se enseña historia nacional en educación básica? La respuesta a la segunda pregunta se ha dado a lo largo de esta investigación, mientras que la primera tiene que ver directamente con los contenidos históricos curriculares que vienen dentro de la normatividad de la SEP. Este discurso histórico que se ha enseñado en educación básica especialmente en primaria ha tenido muchas polémicas ya que en muchas ocasiones se le ha dado diversos calificativos, como la historia oficial, historia patria o la historia de bronce. Ya que es el discurso histórico mas difundido a nivel nacional. Las discrepancias sobre si debiesen ir o no esos contenidos son discusiones de otro plano, el objetivo en este apartado es explicar como este discurso de la historia nacional, se ancla en el tiempo para erigir versiones de la historia nacional.

Para explicar el discurso histórico de los libros de texto, antes habrá que definir qué es eso que llamamos historia oficial, pues bien, la historia oficial “busca crear imágenes ejemplares de los héroes nacionales, que emulen devoción por la patria hasta el sacrificio personal, y desarrolle virtudes cívicas de elevada inspiración. Estos valores buscan la

preservación y exaltación de la nación y su soporte ideológico: el nacionalismo” (Crespo, 2010, pp. 11-12), así mismo se ha tratado de definir de múltiples maneras, desde denominarla historia de bronce, historia patria o simplemente historia oficial. Sin embargo, es sabido que este discurso es el compartido a través de los libros de texto, que, si bien cada año dichos libros tienen sus adecuaciones, dentro de su discurso aparece uno dominante sobre lo que es la historia de la nación. Y posiblemente como lo afirmaba Luis González y González, es el más conocido y reproducido por los estudiantes y quizás también por los adultos (salvo algunas excepciones). En el quehacer de la investigación histórica, muchas veces se ha tratado de mostrar otras caras de dicha narración de los hechos. No obstante, es claro que en el contrato establecido del Estado-nación, muchos historiadores se dedican a fundamentar la versión emitida por éste fomentando la idea del nacionalismo y patriotismo, pues finalmente la historia oficial es la narración con la cual cada país se presenta al mundo (Pani & Rodríguez, 2012).

La importancia de la difusión de esta historia nacional radica en su forma de comunicación, que es el lenguaje, especialmente el escrito (los libros de texto), esto se debe a que “el lenguaje es el marco más estable de la memoria, dada su posibilidad de anclaje (...) para conservarla hay que comunicar las experiencias que en ellas se contienen y que son relevantes para la vida de una colectividad” (Mendoza, 2015, pp. 70-71). Es por ello por lo que la comunicación no sólo funciona como marco, sino como artefacto de vínculo entre las personas y que gracias a él se mantiene la memoria nacional, ya que la construcción de los signos que hacen posible el lenguaje (español) es duradero y conocido dentro de un contexto cultural que le da modo y sentido a la realidad de la sociedad mexicana.

Esta realidad en su versión aplicada a la educación se manifiesta a partir de la cultura escrita, es decir la historia que se escribió en los libros de texto y se transmite también de su forma oral. Sin embargo, la que aquí nos interesa es el lenguaje escrito manifestado a través de la escritura, si bien, desde esta óptica la escritura es una forma de manifestación del lenguaje, Jorge Mendoza (2015) también lo ha categorizado como artefacto, ya que los grabados escritos es una función de guardar recuerdos, que a su vez va construyendo y dando continuidad a la memoria. Pero en este caso, la importancia de la escritura, más que su forma de grabado, lo que importa es el discurso escrito y manifestado, dando fe de una verdad histórica que da origen a la nación y es tan importante que debe ser difundida en masa a través del libro de texto gratuito.

Esta historia conocida por todos los mexicanos, que en esta investigación he insistido en llamar enseñanza de la memoria nacional, es la que se transmite en los años de formación en educación básica y que ya había sido señalado por Marc Ferro al decir “No nos engañemos; la imagen que tenemos de nosotros mismos está asociada a la historia tal como se nos contó cuando éramos niños. Ella deja su huella en nosotros para toda la existencia” (Ferro, 2007, p.19). Así mismo el autor aludió a que las instituciones dominantes de cada nación mediante diferentes estrategias como medios de comunicación, películas, programas de televisión y sobre todo libros escolares, entregan a toda la sociedad un pasado uniforme.

Así mismo Marc Ferro en su análisis comparó como existen algunos países en donde difiere la historia que se enseña desde la escuela a la que se cuenta desde el hogar, diferenciando entre memoria e historia, en cuanto al caso mexicano, es diferente, ya que casi la totalidad de los mexicanos aprendemos la historia enseñada en la escuela haciendo de ella, nuestra memoria nacional, ya que las versiones alternas a la construcción del Estado se discuten en otros planos en donde difícilmente se reproduce en masa y es complicado que estas variedades de la historia se llegue a difundir en educación básica.

El hecho de que una cuantiosa cantidad de los mexicanos adquiriesen la mayoría de sus conocimientos sobre historia nacional en la etapa formativa de educación básica, no es fortuita, si bien, desde la construcción social del conocimiento se dice que la negociación de significados culturales se construye en la escuela, que viene de la mano con la lectura y escritura, pero sobre todo es la interacción discursiva entre los integrantes del aula, donde se comparten y negocian los conocimientos. De igual manera en este espacio se construyen dos tipos de conocimientos por el medio discursivo, por un lado, el aprendizaje socializador, que es donde los alumnos aprenden los conocimientos del profesor y así mismo es el dictado por los contenidos curriculares de la SEP (los libros de texto) y el segundo que es la argumentación de los conocimientos construidos a partir del diálogo entre los mismos estudiantes. (Edwards, 1992)

En la educación básica al ser el primer escenario de interacción grupal, no sólo influye en la socialización de los estudiantes sino también en la construcción de sus conocimientos, en esos contextos los estudiantes “aprenden a través de la acción y la experiencia, procesan información, elaboran modelos “modelos mentales” o teorías sobre el mundo para poder así llegar a entender lo que perciben o que ocurre cuando actúan sobre el mundo” (Edwards, 1992, p. 65). De esta manera le dan sentido y significado a la realidad en el que viven, pero

sobre todo es en este contexto de conocimientos compartidos donde los estudiantes amplían su vocabulario para nombrar al mundo, aprenden a discutir, categorizar y negociar significados. Desde esta perspectiva la labor educativa en educación básica tiene sus bases en el pensamiento conceptual en donde “se debe seguir las reglas y categorías del discurso de los símbolos comunicados y los textos escritos” (Edwards, 1992, p. 66). Por tanto, una de las claves fundamentales es la lectura y la comprensión de textos escritos, ya sean difundidos de manera oral por los profesores o lecturas individuales por los estudiantes porque:

“el simple hecho de disponer de texto escrito para poder releerlo, y para poder analizarlo repetidamente, no sólo facilita la creación de grandes culturas de conocimientos y procedimientos formales (ciencia, literatura y educación), sino que también posibilita la adopción de una perspectiva analítica sobre el lenguaje y el conocimiento que difiere de forma fundamental del sentido común. Aprendemos a aislar, analizar y evaluar el valor de la verdad de las afirmaciones, y también interrelaciones, la forma del lenguaje determina la forma del pensamiento, de tal manera que lo que en nuestra cultura llamamos inteligencia es poco más que el dominio de las formas del uso culto del lenguaje” (Edwards, 1992, p.67)

Es así como el lenguaje oral o escrito que se comparte en el aula en educación básica toma relevancia en la vida mental de los estudiantes lo que hace formativo y significativo los contenidos adquiridos en esta etapa de escolaridad y posiblemente también sea la razón que permita que se consoliden los conocimientos sobre el pasado nacional a lo largo de toda la vida. Y es que, en definitiva, el dialogo compartido en el aula, no es una cuestión discutida y negociada entre los estudiantes, sino al contrario, es un proceso dominado, controlado e impuesto por el profesor a cargo de la clase, basado en los interés y objetivos que marca el curriculum de la SEP y parte de los conocimientos previos de los profesores.

De esta manera, el conocimiento compartido y discutido en clase especialmente sobre historia nacional, es narrativo, ya que la narrativa “refiere a una estructura u organización particular del conocimiento que le confiere sentido a una historia o relato donde aparecen, al menos personajes, escenarios, situaciones, acciones y un desenlace, todo lo cual se entreteje por una trama” (Medina, p. 136). Así mismo la narrativa está destinada a dar sentido y significado a eventos, persona u objetos en particulares. En suma, dotar de significado a lo enunciado. Sin embargo, la narrativa se compone de dos partes, la primera se relaciona con

la forma de organizar el pensamiento, incluso antes de poder establecer oraciones estructuradas o escritas y la segunda es la forma de explicar y dotar de significado al mundo que les rodea. Pero para poder concretar dicha acción, es necesario de instrumentos que ayuden a consolidar la narración en algo significativo, en este aspecto

“el curriculum puede ser concebido como una narración que describe y organiza tanto a los actuantes (profesores, estudiantes y personal administrativo) como a las actividades que desarrollan estos. Cuando el estudiante ingresa a una escuela, ingresa a una narrativa, es decir, la escuela es el lugar que formalmente lo va a familiarizar en todo aquello que aprende - se apropia de- palabras y conceptos. Sin la comprensión de esta narrativa, el mundo entero sería ajeno e incomprensible” (Medina, p. 139)

La historia que viene en el curriculum escolar es la clave identitaria, moral y emotiva, estructurada de manera coherente donde se entretajan diversos elementos que ilustran los hechos y personajes históricos, en ese sentido la escuela promueve y enaltece este proceso mediante la narrativa histórica, acompañada de las efemérides. En suma, esta narrativa es producto de la historia escrita oficial, que como se ha dicho, no es neutral, sino todo lo contrario, va encaminada a un objetivo que es la consolidación de la identidad nacional, el patriotismo y los valores cívicos que dicta la nación. (Carretero & Ruiz , 2010). De ahí, que los textos históricos dentro de los libros de texto gratuito sean herramientas culturales guiadas mediante una narrativa que dan cuenta de un pasado específico de la nación, estas herramientas narrativas de representación del pasado, no sólo dotan de poder a quienes las utilizan, sino al mismo tiempo restringe versiones del pasado, no obstante, cabe decir que como menciona James Wertsch (1999) no todos los textos “sencillamente no son adecuados para la tarea de presentar a los estudiantes descripciones coherentes y comprensibles de la historia” (Wertsch, p.139). Por esta razón, muchas veces la historia difundida por medio de los libros de texto, no se llega a los objetivos establecidos, por falta estructural en su narrativa que lleve a aprendizajes significativos, haciendo meramente una reproducción de lo enunciado por los profesores en clase, que tratan de ser los interlocutores de lo que los programas de estudio se proponen.

Ahora bien, esas herramientas de la narrativa nacional encargadas de la enseñanza de la historia en México son los libros de texto gratuito, difundidos por la Secretaría de Educación Pública (SEP) que es la institución encargada de administrar la educación a nivel

nacional en todos los niveles. Los libros de texto gratuito tienen sus orígenes de manera formal en el año de 1959 cuando Jaime Torres Bodet fue secretario de educación pública, siendo la mayor influencia de conocimiento de los niños de educación básica por varias razones, en primer lugar, por la naturaleza del mismo libro que es de distribución gratuita y obligatoria. Y que al mismo tiempo implica la entrada a todas las personas para que accedan a la educación básica pública. Así mismo también viene de la mano con una serie de paradojas sobre si los contenidos o no son adecuados, si se acerca o no, a las realidades sociales y lingüísticas de los estudiantes, pero sobre todo resalta la ambigüedad de sus planes curriculares en donde se habla de habilidades, destrezas, competencias, los materiales para su enseñanza, los mecanismos y estrategias de enseñanza-aprendizaje que van encaminados a la transmisión de conocimientos de diversas materias en donde se acentúan las matemáticas, español, ciencias naturales, civismo, geografía y la que aquí nos interesa; historia. (Barriga, 2011).

El discurso histórico que viene dentro de los libros de texto como se ha señalado es una perspectiva narrativa que en resumen de Rebeca Barriga la describe así: “aparece la controvertida historia, más narrada que explicada con sus héroes estereotipados y las efemérides que enmascaran la búsqueda a ultranza de la identidad nacional” (Barriga, 2011, p. 13). Sin embargo, también se ha descrito que el objetivo de la enseñanza de la historia de México es la construcción de una identidad nacional. Esta identidad nacional dentro de los libros de texto no ha sido sencilla, pues desde la promulgación del artículo tercero de la constitución y poco antes desde la puesta en marcha de las leyes de reforma, se estableció que la educación pública debería ser laica y gratuita, lo que dejaba fuera a una parte importante y poderosa de la población con fines religiosos, que coloquialmente es llamada como la derecha mexicana, movida bajo la influencia de la iglesia católica (Loeza, 2011).

Debido a esta diferencia entre identidades que desde el siglo pasado se dividieron como conservadores y liberales, han dado de qué hablar sobre los discursos que maneja la historia nacional. Mientras el Estado revolucionario apoyó el discurso de nación fruto de dicho movimiento, otros sectores rechazaron dicha versión y abogaron por una libertad de enseñanza de la historia en donde otro tipo de instituciones cobrarán más relevancia que las enunciadas por los libros de texto, como la iglesia o la familia, por ejemplo. Pese al dominio del discurso manejado por el Estado, éste no ha sido lineal y se han modificado de manera superficial los discursos en los planes agregando contenidos y quitando otros yendo de la

mano con los gobiernos de su momento, así como la influencia internacional como lo resume Soledad Loaeza:

“durante el cardenismo se renovó el impulso revolucionario; en 1945, con la estabilización del sistema posrevolucionario y la búsqueda de la reconciliación política, en 1960 cuando se trató de construir un sistema educativo inclusivo y de destacar la singularidad mexicana; en 1973, como parte de la política de relegitimación del sistema político mediante la recuperación de los objetivos de la Revolución con el apoyo del contexto internacional; en 1997, cuando se quiso recuperar una historia nacional basada en la tradición historiográfica liberal, al mismo tiempo que se incorporaban algunos de los cambios que había experimentado una sociedad más plural y participativa; por último, en 2008, cuando se puso en práctica una reforma que, en principio, debía reflejar los cambios en el sistema político que había acarreado la transición que culminó en 2000 con el triunfo del candidato de oposición al partido revolucionario institucional (PRI) en la elección presidencial” (Loaeza, 2011, p. 200).

Estas son algunas modificaciones que se han realizado en los programas de enseñanza sobre todo en los libros de texto de primaria y secundaria, sin embargo, a pesar de las influencias políticas, el rumbo de los libros de texto gratuito no ha tenido una confrontación tajante que permita la inmersión de otros agentes externos al discurso histórico nacional, ni siquiera en el cambio político del año 2000 que llevó a un partido distinto a la presidencia, sólo se limitó a permitir de manera más amplia la intervención de los padres de familia en el consejo escolar.

En cuanto al discurso histórico, siguiendo una línea historiográfica, entre la época denominada como la reforma y la revolución existe una versión que confronta un pasado que puso tropiezos para la formación del Estado nacional, poniendo como enemigos a personajes que fueron barreras para el nacimiento del Estado posrevolucionario, en diversas etapas de la historia como lo fue la conquista, el virreinato y el imperio de Maximiliano, que provocaron divisiones en la historia nacional, movidas por personajes tildados como villanos como Hernán Cortés, Agustín de Iturbide y Antonio López de Santa Anna. Después del movimiento revolucionario, las versiones históricas giraron en torno a un pasado reconciliatorio con el mestizaje, recobrar el papel del indígena y las pases con el pasado

extranjero. De esta manera todos los libros de texto en historia antes de 1960 tomaban el papel del mestizaje como un rasgo importante para la identidad mexicana, y que justamente se manifiesta por todos los medios artísticos, pintura, cine y literatura, siendo el mestizaje la forma más poderosa de la identidad mexicana como nuevamente nos muestra Soledad Loaeza (2011):

“(el mestizaje) ha sido el mito más poderoso de la nacionalidad mexicana, pues ofrece una base de uniformidad aún más firme que la que se deriva de los valores republicanos. El mestizaje diluye la desigualdad característica de la sociedad mexicana, con más eficacia que la ley, y genera prácticas y valores que fundan una identidad colectiva diferenciada en la que se integran los mestizos por la raza o por la cultura” (Loaeza, S., 2011, p. 207).

Sin embargo, después de 1960, con la distribución de texto gratuito comienza una serie de generaciones de libros que se entregaron a nivel nacional en donde el discurso de los libros de texto va cambiando, la primera generación de libros fue de la mano de Jaime Torres Bodet con la creación de Conaliteg, en donde la tarea era producir y distribuir los materiales educativos de manera gratuita a lo largo del país, cabe mencionar que cada generación de libros fue marcada por el pensamiento de la época y los intereses de los gobiernos en turno, pero algo que permaneció latente desde la generación de los 60s hasta el 2009, fue la idea de esa reconciliación del pasado que permitiese la integración de la diversidad cultural así como enaltecer la idea de mestizaje como factor fundamental para la identidad nacional. En cuanto a contenidos históricos sobre proceso y personajes de envergadura nacional siguieron una línea marcada desde la presencia prehispánica, la independencia, la reforma y la revolución mexicana, haciendo clara alusión a los llamados héroes nacionales. Para la versión de 1997, el caudillo del Sur y el centauro del norte tomaron mayor relevancia en la narrativa histórica de los libros de texto, incluso ocupando mayor espacio que el dedicado a sus antecesores Francisco I. Madero y Venustiano Carranza, de igual manera se integraron dos procesos relevantes, por un lado la guerra cristera y por el otro el movimiento estudiantil de 1968, en este contexto en el libro también se puede ver reflejado el desarrollo estabilizador que acarreo a México de los años 60 a finales del siglo XX, de igual manera la apertura al mundo neoliberal que ponía a México con la relación comercial y cultural con los demás países, de esta forma se buscaba evidenciar los procesos de modernización y reconciliación con el

pasado del gobierno en turno (PRI), en donde en apariencia mostraba una mayor apertura y democracia por parte del gobierno a las nuevas generaciones (Loaeza, 2011).

La reforma educativa que vino después del año 2000 que se consolida en los libros de texto en 2009, tiene sus antecedentes en la reforma integral de educación básica que inicia en 2004 con la modificación al plan de estudios de educación preescolar, continuó con la reforma curricular en educación secundaria y terminó con las modificaciones elaboradas para el año 2008 en educación primaria, y en materia de historia se integra en 2009 en los libros de texto. Todo esto tuvo que ver con el programa sectorial de educación que abarcó la época 2007-2012 con la finalidad de elevar la calidad educativa (Mac Gregor, J. 2011).

A decir de Mac Gregor (2011) la propuesta educativa en cuanto a la enseñanza de la historia de este periodo pretendía formar buenos ciudadanos, dotar de identidad nacional y seguir con la misma línea de aprender la historia oficial, así mismo tuvo la ambición por vez primera de dar relevancia a los hechos históricos regionales y locales de cada entidad del país, trató de relacionar al ser humano con el medio ambiente a través del tiempo y brindar herramientas para la información histórica, y generar empatía de los estudiantes de primaria con su historia, especialmente a partir del porfiriato al ser el periodo más próximo de la conformación de la nación.

En la reforma del 2009, la historia se enseñaba desde los primeros años de primaria (1º y 2º) mostrando una historia mítica clásica con las fechas más memorables que se vieron en el capítulo de la conmemoración. Los libros de texto para esos años eran muy breves pues comprendían sólo dos bloques, en cuanto a los propósitos del programa tanto para primer año como para segundo fueron que los alumnos desarrollaran la noción de temporalidad, en dónde mediante subtítulos como mi entorno, mi cuerpo, mi historia y mi naturaleza y exploro mi comunidad, introducen al estudiante a una historia local de manera vaga y superficial, pero es un cambio notorio que no se había formulado antes de la reforma del 2009.

Así mismo para el año 2010, que coincidió con el bicentenario de la independencia y el centenario de la revolución un grupo de historiadores realizaron un libro llamado *Arma la historia. La nación mexicana a través de dos siglos* que fue coordinado por Enrique Florescano en el año 2009 y se entregó una versión de texto, ilustrada y didáctica de esta obra a los estudiantes de escuelas primarias de todo el país para los años cuarto, quinto y sexto. Tratando de mostrar si bien una historia nacional basada en la clásica historiografía dividida en apartados de la independencia, la reforma, el porfiriato, la revolución, los gobiernos

posrevolucionarios, y la era moderna de 1945 al 2000. Dejaba notar por la influencia de los autores una historia diferente, incluso más social que política. No obstante, no hay estudio que se haya realizado sobre el impacto de este libro de texto en los estudiantes.

Para los años actuales, el libro de texto tiene sus adecuaciones de la reforma del 2011 y 2017 que la SEP sintetizó así:

“El 19 de agosto se publicó en el Diario Oficial de la Federación el Acuerdo número 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica. A partir de esta fecha entraron en vigor los Programas de estudio de Educación Primaria 2011” (SEP, 2011)

En esta reforma los contenidos de historia se comenzaron desde tercer año con la materia la identidad en donde vivo. La primera edición del *libro la entidad en donde vivo* se realizó en 2011 reeditándose hasta el 2014 y ésta misma versión se reimprimió para el año 2015 para el ciclo escolar “2015-2016”. Para el año 2016 se hizo una nueva edición que cambio de Distrito Federal a Ciudad de México, y está versión se trabajó hasta el 2019, que también correspondió para el ciclo escolar “2019-2020”. Para esta investigación sólo se tomará en cuenta el libro escolar que concierne a la ciudad de México y la edición del año 2016 que se trabajó hasta el año anterior (2020) no se tomará en cuenta la primera edición del 2020, libro que corresponde al periodo escolar “2020-2021” ya que los contenidos históricos quedan fuera de dicha edición.

En este contexto de reformas después del año 2011, llama la atención la acentuación a la historia local. Cabe mencionar que desde el año 2009, en primero y segundo año, se insinuó el interés por la historia local y ya para la reforma del 2011, se consolida este proyecto en tercer año de primaria con la materia “la entidad en dónde vivo” en ella los contenidos se dividen de acuerdo con cada estado de la república mexicana. Cada libro se dividió en 4 bloques: 1) mi identidad y sus cambios, 2) los primeros habitantes y su entidad, 3) la conquista, virreinato y la independencia de mi entidad, 4) mi entidad de 1821 a 1920, 5) mi entidad de principios de 1920 al siglo XXI. Cada apartado está dividido en promedio de 30 cuartillas dedicadas a cada tema. Así mismo la temática versa sobre historia y geografía, siendo predominante la historia, con excepción del primer apartado. Es interesante ver el cambio en la continuidad de los libros de la historiografía clásica referente al periodo de la conquista, el virreinato y la independencia ya que dos procesos como la conquista y la independencia los juntan por vez primera cuando anteriormente estaba separado. También el

segundo bloque en donde la reforma y el porfiriato se ven unidos por una nueva división historiográfica que se ve en los libros de texto.

En cuanto a la narrativa sobre el discurso de la historia nacional sobre el segundo bloque “los primeros habitantes y su entidad” se percibe el discurso clásico, que se resume en grupos autóctonos que habitaron la cuenca de México, hasta el estallido del volcán xitle, que prosiguió con la llegada de los Aztecas (así nombrados en el libro de texto) con la versión clásica de la peregrinación. Sin embargo, un dato interesante, es la contraposición de la versión de los dos grupos de mexicas que llegaron a la isla, México Tenochtitlan y México Tlatelolco, un discurso que rompió el paradigma clásico de sólo la isla de Tenochtitlan. Y que hoy en día dicha versión de los dos grupos hermanos de mexicas es muy estudiada y difundida en la historiografía prehispánica. Dentro del discurso de este libro de texto, también se ve mencionados aspectos de la vida cotidiana (proveniente de la historiografía francesa), historia de la cosmovisión, y el texto cierra con actividades lúdicas referentes a los que hoy día conservamos de aquellas culturas.

En cuanto al tercer bloque se ve de manera muy reducido y sintetizado el discurso histórico que representa la versión clásica de la conquista, mayormente difundida por *La visión de los vencidos* de Miguel León Portilla, creando una dicotomía de héroes y villanos. En cuanto al tema del gobierno novohispano, está casi desapercibido y cuanto al menos se dedican 6 páginas a un proceso de una longevidad de 300 años. En cuanto a la narrativa de la independencia no difiere mucho de las versiones anteriores, salvo la integración de un breve contenido referente a la vida cotidiana. Lo que resta del libro es una versión clásica con la diferencia de acentuar procesos u héroes locales que ocurrieron dentro de la entidad del libro. Sin embargo, el gran paréntesis que destaca en estos libros es el interés por los procesos sociales y culturales, es decir la historia social que se ve reflejada en los libros. Es decir, si por un lado se sigue una línea cronológica de procesos históricos basados en el discurso de la historia oficial (objetivo que busca el libro de texto), por el otro muestra una amplitud, no sólo a los personajes locales y eventos, sino a los procesos sociales que llevaron al cambio, por ejemplo, la electricidad, el ferrocarril, y el transporte.

En cuanto a los libros de historia de 4º, 5º y 6º de primaria, sus orígenes del plan actual se encuentran en la primera edición del 2014. Siendo reeditados hasta el 2019 que es el plan con el que se desarrolla actualmente el ciclo escolar “2020-2021”. El libro de texto de cuarto año de primaria (*Historia cuarto grado*) sintetiza un periodo de casi 2000 años de historia,

en el cual muestra los antecedentes del territorio que hoy en día llamamos México. El libro se divide en 5 bloques: 1) Del poblamiento de América al inicio de la agricultura, 2) Mesoamérica, 3) el encuentro de América y Europa, 4) La formación de la nueva sociedad: el virreinato de la nueva España, 5) El camino a la independencia.

Como se puede observar, la labor del libro de *Historia de cuarto grado* es mostrar los antecedentes regionales de lo que en el siglo XIX sería el territorio mexicano, sin embargo, sólo se centra en el área que Paul Kirchhoff denominó Mesoamérica, dejando fuera los actuales estados de Sonora, Nuevo León, Baja California, Nayarit, Guadalajara y Durango. También se logra percibir un discurso clásico sobre las culturas prehispánicas, así como el capítulo destinado al encuentro entre América y Europa. En cuanto al proceso de conquista, más que un proceso de colonización de la región se traduce a la conquista de Tenochtitlan, bajo el discurso ya conocido y trabajado en los libros de texto anteriores, vale la pena resaltar la acentuación que se le pone a los demás grupos indígenas que apoyaron al ejército de Hernán Cortes, mostrando así que el proceso de conquista fue gracias a los demás grupos autóctonos más que al ejército español. Se destina al largo de 5 hojas una narrativa sobre el proceso que fue la conquista de Tenochtitlan, y poco menos de 3 cuartillas al proceso de mestizaje y control de tributos de los pueblos de indios. Dejando en el olvido otras versiones historiográficas que hablan sobre la negociación y nobleza india. Mostrando nuevamente una versión clásica y oficial de la memoria nacional.

En cuanto a los 300 años referentes a la Nueva España, el libro acota sólo en 15 páginas un pasado novohispano, sólo remarcando las grandes obras de arte, como la arquitectura, la pintura y los antiguos palacios, resume de manera breve el comercio y la alfarería. Y sólo se menciona acaso una página sobre la organización política de la élite novohispana. Sobre el tema de los pueblos de indios, no hay mucho que decir en el libro. A diferencia del último capítulo que tiene que ver sobre el proceso de independencia en dónde se dedica poco más de 20 cuartillas a un periodo de 25 años. A lo largo de este último apartado del libro, se dedica a legitimar el discurso oficial del movimiento independentista que dio origen a la nación, explicado en las fases de antecedentes de la independencia (locales e internacionales), los iniciadores del movimiento, el proceso de guerra y consumación, mostrando las grandes batallas y los héroes clásicos del movimiento. De esta manera termina el discurso oficial del libro de 4 año de primaria.

Para el quinto año de primaria el libro *Historia. Quinto grado*. Se divide en cinco bloques, que sintetizan alrededor de 200 años del pasado nacional, que va de 1821 al siglo XXI, es decir la época que conforma el nacimiento y la consolidación del Estado mexicano. El primer bloque se titula 1) los primeros años de vida independiente, 2) De la reforma a la republica restaurada, 3) Del porfiriato a la revolución mexicana, 4) De los caudillos a las instituciones y finalmente 5) México al final de siglo y los albores del siglo XXI. El primer bloque explica los problemas que pasó el país para poder conformarse como nación, las guerras internas y los conflictos extranjeros, así como las modificaciones geográficas. Pone de relieve a los personajes relevantes de cada proceso, así como las causas. El bloque resume los problemas entre federalistas y centralistas en términos políticos, y también los conflictos para ser reconocido por otras naciones. Sin embargo, el primer bloque le destina la parte más amplia a la guerra contra Estados Unidos, tomando una visión de la historia política, dejando de lado los temas sociales, culturales y cotidianos.

El bloque dos compete a la época denominada como Reforma a la republica restaurada, periodo caracterizado por Benito Juárez, pasando por temas como liberales vs conservadores, principalmente conflictos en terrenos ideológicos, hasta llegar a la promulgación de la constitución de 1857 y el estallido de la guerra de reforma o mejor conocida como la guerra de los 3 años, después se da paso a una enunciación de manera muy breve al periodo conocido como el segundo imperio, para finalizar con la republica restaurada. En cuanto al bloque tres, versa sobre el porfiriato y la revolución, de 1870 a 1920. El libro marca un discurso que hace énfasis en el auge económico del periodo, pero resaltando la pobreza extrema y la sobre explotación de la parte mayoritaria de la sociedad, razón que el libro pone como la causante del movimiento revolucionario. También la narrativa gira en torno al momento en que Porfirio Díaz llega al poder, así como las principales obras que se realizaron en su periodo referentes a la cultura, la ciencia y la tecnología, resumido en 5 páginas. Las hojas restantes de este bloque tratan de mostrar los movimientos sociales que a la perspectiva de este discurso fueron los detonantes del movimiento revolucionario y después se describe una perspectiva del movimiento revolucionario que se desarrolla de la siguiente manera, primero Ignacio I. Madero, inicia el movimiento con el plan de San Luis, en consiguiente se levantan a los ancho de la republica otros ejércitos revolucionarios, Victoriano Huerta toma la presidencia, Carranza lo desconoce al igual que los otros jefes revolucionarios, se generan dos bandos; los constitucionalistas y por el otro Zapata y Villa, Carranza triunfa con el

movimiento constitucionalista y se realiza la constitución de 1917. De esta manera el libro maneja el discurso oficial del movimiento revolucionario, plasmando de esta manera un pilar de la memoria nacional.

En cuanto al bloque 4, el discurso del libro de texto indica un proceso de paz después del movimiento revolucionario que marca el inicio de otra era política. Así mismo se menciona de manera breve el movimiento cristero, en dónde la narrativa insinúa que con dicho movimiento se da el nacimiento de lo que será el partido de oposición, dando paso a la era de la creación de partidos, iniciando con la fundación del PNR, al cual le siguieron el PAN y el PCM. El libro destina una parte importante a la creación de instituciones que surgen en el cardenismo y se le da seguimiento en los gobiernos posteriores, como la creación de PEMEX y el IMSS. También habla de la etapa del cine conocida como “la época de oro” en el aspecto cultural, y finaliza con la creación de la SEP y una breve nota del movimiento de 1968 (tres páginas).

El último bloque del libro se caracteriza por los temas sobre el incremento poblacional y la caída del gobierno del PRI. Se menciona la crisis económica de finales de los 80s causante de la apertura al comercio internacional caracterizado TLCAN, pero sobre todo lo importante recae en la alternancia política. Finalizando con los avances tecnológicos. En cuanto al libro de sexto grado de primaria no se tocará, ya que sus temas versan sobre la historia internacional, y no sobre la constitución de la memoria nacional, objeto de esta investigación.

Finalmente, como se ha visto, el discurso manejado por los libros de texto es una herramienta y marco social para sostener la historia oficial o, mejor dicho, la memoria nacional. Si bien, estos temas resumidos son el elemento principal del cual todos los mexicanos adquieren sus conocimientos en materia de historia nacional, es comprensible la inconformidad de la sociedad al reprochar la enseñanza de la historia, ya que se centra en una narración política enfocada a la consolidación de la identidad nacional, mostrando los procesos que dieron origen y soporte al Estado-Nación. La versión de la historia dicha por los libros de texto, al igual que los demás marcos es selectiva e impuesta, dejando ver sólo una cara de la historia política nacional. En cuanto al lenguaje utilizado, es flexible, tratando de hacer accesible el conocimiento a los estudiantes de educación primaria, son resumidos en su máxima expresión, pero sólo muestran los temas prioritarios que considera la SEP, dejando fuera historias alternas, en todo caso como lo menciona Sebastián Plá “ (los libros

de texto) tienden a reducir el papel del maestro como creador de la practica docente y convertirlo en mero ejecutor servidor público de las políticas educativas con rasgos burocráticos” (Plá, S. p. 250, 2014). Por tanto, desde este enfoque, el libro de texto encarna el discurso histórico que impone la SEP, ya que el libro de texto al ser el material didáctico con el cual los estudiantes de educación básica se encuentran con su historia nacional guiados bajo la tutela del docente, absorben el discurso oficial para la construcción de la memoria nacional.

La construcción de esta memoria política nacional que se da por medio del libro de texto, es a mi parecer la herramienta principal para su difusión y conocimiento en masa de los hechos importantes para el Estado nacional, ya que la cultura escrita es fundamental en el ámbito educativo al ser la primera vía de acceso al conocimiento escolarizado, en ese sentido vale la pena sumar esfuerzos para la investigación relacionada a la historia de los planes y programas educativos, ya que estos siguen al pie las reglamentaciones del Estado y que a su vez definen y proponen el curriculum escolar así como las formas pedagógicas para su transmisión, es por ello que se necesitan realizar investigaciones en el marco del lenguaje que se ve reflejado en la cultura escrita del libro de texto como lo propuso Roger Chartier:

“por un lado a través de los textos impresos se fijan y transmiten las normas pedagógicas, y por otro, los manuales escolares y los textos manuscritos producidos por los estudiantes o alumnos vinculan la fijación impresa de la norma pedagógica a su propia producción. Esto nos permite adentrarnos en lo más complejo, que es la relación o la distancia entre práctica pedagógica y todos los textos que intentan seleccionar, limitar o definir tales normas” (Chartier, p.101)

Este discurso nacional que se maneja mediante el libro de texto, es una forma de generar una memoria política nacional homogénea para todos lo mexicanos, sin embargo, dentro del discurso histórico que maneja el libro, pasa por alto un aspecto relevante, que es, si realmente funciona de manera significativa lo que se transmite, si bien, se da por hecho que dentro de la normatividad de la SEP al mantener presente determinados eventos de un pasado glorioso, para su perpetuo recuerdo genera identidad nacional y enaltece los valores cívicos, quizás habría que preguntarse si en la práctica docente funciona realmente así, por ello, se debería investigar el impacto significativo que tiene el libro de texto en la materia de historia, ya que al ser una

narrativa homogénea, es a la vez muy distante para los estudiantes, por tanto, es necesario cuestionar qué impacto tendría para algunos estudiantes de la ciudad de México (por mencionar un ejemplo) saber lo que sucedió en Guanajuato a inicios del siglo XIX la madrugada del 16 de septiembre. En una explicación general se podría argumentar que es necesario saber qué proceso inició el movimiento que dio la independencia de México, sin embargo, la propuesta podría ser, enseñar eventos locales o regionales que posibilitaran el acercamiento a narrativas históricas relacionados con los hechos relevantes para el Estado y hacer más próxima la historia a los estudiantes de educación básica.

Este discurso nacional, que en sus inicios se propuso a realizarse de una manera global, partiendo de la enseñanza de un todo como país y no por regiones fue para generar unión entre todos los mexicanos ante un escenario caótico como lo fue el siglo XIX, hoy en día en otro contexto totalmente diferente al siglo pasado, valdría la pena enfocar los contenidos históricos escolares de manera local o regional posibilitando un mayor acercamiento a la historia, empatía y proximidad de la materia, siempre y cuando estas narrativas locales o regionales mantengan un vínculo con los objetivos que marca el curriculum de la SEP, así como se intentó en la materia de tercer año de primaria, empero hace falta introducir quizás nuevas historias, quizás de la mano con las otras interpretaciones que surgen desde la historia académica, tal vez así se tendrían mejores libros de texto, de mayor calidad, con nuevas fuentes y distintas interpretaciones, pero sobre todo, con empatía hacia los estudiantes y sólo así, pensar en una construcción de una enseñanza de la memoria política nacional, pluricultural, empática y significativa.

Reflexiones finales

La construcción de la memoria nacional en educación básica (especialmente en educación primaria) como se ha explicado a lo largo de esta tesis, se sostiene en marcos sociales, que como se explicó son el espacio, el tiempo y el lenguaje. De tal suerte que como se dijo en el último apartado, dichos marcos se hacen presentes en el contexto educativo de diversas maneras, con ello se pretende finalizar una etapa de una investigación de largo aliento que implica la ardua tarea de investigar cómo se construye el conocimiento histórico en educación básica desde la psicología educativa, por esa razón, esta tesis tuvo como objetivo general

brindar los argumentos epistemológicos para la construcción de la memoria colectiva y así, hacer uso de ellos para ejemplificar como se hacen presentes en la construcción de la memoria nacional en educación básica, con la finalidad de sostener de manera argumentativa que la memoria colectiva puede contribuir a enriquecer el quehacer de la psicología educativa y así poder impactar en otros terrenos aún no explorados como lo es en la enseñanza de la historia.

Dicha tesis implicó una serie de procesos en donde inicialmente se expusieron las corrientes teóricas psicológicas plasmadas en el currículum de la UPN, con relación al campo educativo, discutiendo esto desde la definición que el autor Gerardo Hernández (1998) expresó en su libro *Paradigmas en psicología de la educación*, así adentrarnos a las corrientes psicogenética, conductista y cognitiva, de perfil individualista y comprarlas con las corrientes teóricas de perspectiva social-cultural.

Así mismo se realizó un bosquejo histórico en el cual se mostró el recorrido que ha tenido el estudio de la memoria en la psicología educativa, donde sus mayores aportes han sido desde la psicología individual, centrando estos procesos en el sujeto, así como en el cerebro. Posteriormente se expusieron las contracorrientes provenientes de la psicología social, describiendo las formas en que las líneas teóricas de la psicología social se hacen presentes en la educación, construyendo una psicología social de la educación. Así en este campo, se tomó a la memoria, pero desde el punto de vista social, demostrando que este objeto de estudio es mucho más antiguo que el propio surgimiento de la psicología, ya que su concepto tiene al menos veinticinco siglos de antigüedad como forma de conocimiento del pasado y del mismo modo que en el punto anterior, se trazó un bosquejo histórico que abarca desde su origen con los griegos hasta el siglo XXI, mostrando como fue su transformación de forma social del conocimiento considerada en sus inicios como arte hasta su conceptualización como conocimiento científico a inicios del siglo XX donde los psicólogos colectivos dan las bases teóricas sólidas para un mejor estudio de la memoria, poniendo ésta en el ámbito social, y denominándola como memoria colectiva, con el mentor y principal teórico Maurice Halbwachs, considerándolo como psicólogo colectivo, que fue uno de los nombres que se le dio a la psicología social.

A partir de lo descrito, se abordaron los procesos que tuvieron como objeto a la memoria colectiva desde distintas disciplinas, tomando como base los trabajos de Halbwachs. Dichos estudios se han complementado con las aportaciones de distintos

psicólogos sociales como Vygotsky, Blondel, Edwards, Middleton, Vázquez, Fernández, Carretero y Mendoza. Así como aportaciones de corrientes históricas y antropológicas. Tomando un eje central en el lenguaje como forma de la transmisión de la memoria, sustentada en una corriente de la psicología social llamada socioconstruccionismo, que funda sus bases de la filosofía del discurso.

Así se entra a un campo de discusión en donde la memoria se relaciona con la historia mostrando su dependencia. De tal de tal suerte que la memoria puede contribuir a la recuperación de un pasado que no siempre es recuperado por la historia, menos aún por la historia oficial. Haciendo notar que la historia como conocimiento del pasado se mantiene en el presente gracias a la memoria por medio de sus marcos, en especial el del lenguaje y su forma de construcción y permanencia, dando paso a las diferentes memorias que se disputan, en donde la educación tiene un lugar importante.

En consiguiente se buscó mostrar el modo en que la memoria, vista desde el punto de vista psicosociológico con una idea transdisciplinar, hizo su aparición en el campo de la educación, mostrando otra concepción de la memoria que se había estudiado desde las corrientes individualistas, así salir del sujeto y adentrarse directamente con la función histórica, sitio donde la memoria realiza su acción principal, retener el pasado mediante los marcos sociales, para la preservación del recuerdo. Esto es observable mediante la enseñanza de la historia, los programas curriculares y los actos cívicos, así como las tradiciones, costumbres y los trabajos que se realizan para el recuerdo de los sucesos que han sido significativos para la sociedad.

De este modo se ha expuesto en el presente trabajo que la psicología educativa en sus múltiples estudios ha dejado de lado la relación con el pasado de los grupos, privilegiando otro tipo de investigaciones, como estrategias de aprendizaje, convivencia escolar, adecuaciones curriculares, talleres y proyectos relacionados con la afectividad. Por lo cual se busca la invitación a la apertura de campos de investigación dentro de la licenciatura de psicología educativa de la Universidad Pedagógica Nacional, que tengan como objetivos la memoria social, haciendo alusión a los distintos tipos de estudios de memoria con fines educativos.

Si bien se ha desarrollado durante el recorrido la relación entre psicología e historia, así como las diferencias y similitudes entre memoria e historia, incitando a la discusión de manera epistemológica sobre el origen de dicho objeto de estudio para salir

de las clásicas versiones sobre las corrientes psicológicas que se mostraron y se siguen fomentando en el mapa curricular, aún con la reformulación del plan 1990 al 2009, permitiendo la flexibilidad a este tipo de trabajos, argumentando la relación psicosociológica de la educación - la memoria colectiva – histórica - antropológica y social.

A pesar que el trabajo no se realizó directamente en el campo para la comprobación de lo escrito, se trazó una un recorrido histórico sobre los estudios de memoria dentro de la psicología, comparando lo expresado por la psicología individualista y la psicología social, reflejados ambos casos en la educación, una con mayor apego a lo biológico-individual, mientras la otra a lo social-cultural, y es en la segunda donde precisamente se buscaron los ejemplos donde ha sido percibido la existencia de la memoria, poniendo el acento en la escuela, que ha ocupado un lugar de suma importancia en la transmisión del pasado, así como las celebraciones ocurridas dentro y fuera de la escuela.

Por tanto si se asume que la psicología educativa como lo expresó Gerardo Hernández Rojas, es la suma de las teorías psicológicas, y durante la Revolución Cognitiva lograron tomar fuerza los paradigmas expuestos a principios del siglo XX de carácter psicosociológico como las de Vigotsky, Blondel y Bartlett, y justo por ellas se permite la entrada de diferentes objetos de estudio como la memoria colectiva que a su vez es propio de la psicología social y se le da uso para la explicación de la reflexión de los eventos pasados en el presente que se estabiliza por medio de los marcos sociales de la memoria que son el tiempo, el espacio y el lenguaje.

Así mismo este proceso llamado memoria colectiva es de uso común en la vida cotidiana y escolar, ámbito donde día a día se construye conocimiento histórico. Por tal razón es justo debatir y proponer otras formas de estudio de carácter psicológico que pueden ser de gran ayuda para la discusión, problematización, crítica y construcción de la ciencia psicológica que hace su quehacer en la educación.

De tal manera, podemos concluir, que si hay una perspectiva dominante en los estudios de memoria desde la psicología educativa es la de perfil individualista, por lo que se incita a incluir en los programas de la licenciatura materias con relación a la memoria desde una postura psicosociológica.

Ya que en estos tiempos, con las situaciones políticas que se viven, donde el camino de la sociedad parece perdido, una importante aportación que se puede realizar desde la psicología educativa, es buscar en el pasado respuestas a su presente, que generen un lazo social que cohesione a la población para aguantar los embates de la modernidad, o por lo menos amortiguar el golpe por medio de la unión, y para esto, no hay nada más estable, significativo y duradero que el pasado compartido por la sociedad que incita a la solidaridad, con la finalidad de no hacer perder aquello que con tanto trabajo se ha construido como las tradiciones, costumbres y la identidad.

Cabe mencionar que esta tesis pese a haber logrado el objetivo que fue mostrar la pertinencia de la memoria colectiva al campo de la psicología educativa, también se hallaron deficiencias en el campo educativo, y así mismo vislumbró la falta de investigación sobre la enseñanza de la historia nacional. Entre dichas deficiencias se encontró que hace falta cambiar el nombre de historia nacional a memoria nacional, ya que como se ha descrito, lo que se enseña no es historia de México, sino, una memoria política nacional, que así mismo hace falta incluir otras variantes del pasado nacional que forman parte de la identidad nacional, como la historia cultural, social o ambiental.

Otra de las dificultades halladas, fue la poca producción de investigaciones sobre enseñanza de la historia desde la licenciatura de psicología educativa, y peor aún desde otras disciplinas, que a diferencia de países como España, Argentina, Chile y Uruguay abundan investigaciones sobre la enseñanza de la historia. En México se ha limitado a estudiar historia sobre enseñanza de la historia o historia de la educación que no es lo mismo que la enseñanza de la historia, por otro lado las investigaciones sobre los procesos cognitivos con relación a las materias de historia, son carentes cuando desde la psicología educativa autores como James Wertch, Jerome Bruner, Michael Cole, Mario Carretero, José Antonio Castorina, Dereck Edwards y Jorge Mendoza, han señalado la necesidad de estudiar el pasado desde una perspectiva narrativa. Al realizar investigaciones de este tipo, podrían modificar los planes curriculares en los que se sustenta la enseñanza de la historia, ya que pareciera que aún están estructurados bajo un paradigma constructivista, en la que la edad marca la relación con el aprendizaje, el tiempo y el espacio, siendo una noción pegada a las teorías psicogenéticas, cuando las teorías del construccionismo social, como también lo ha señalado Sebastián Plá, han sido muy fructíferas en Latinoamérica y Europa, saliendo de paradigmas dominados por el procesos evolutivo y

centradas en la construcción social del conocimiento. En ese sentido hace falta realizar trabajos de campo sobre la construcción social de la memoria nacional desde un enfoque narrativo o desde la psicología discursiva.

Un aspecto deficiente en la enseñanza de la historia fue la poca empatía mostrada por el discurso (los libros de texto) , las celebraciones y los espacios hacia los estudiantes, ya que mucha de la historia nacional enseñada a los estudiantes queda muy distante de experiencias primarias, lo que imposibilita el aprendizaje significativo, hace falta proximidad a la historia como se intentó en la materia de tercer grado de primaria, mostrando historias locales y regionales, haciendo próxima, la relación de eventos, lugares y personajes de la historia nacional, esta relación de proximidad, quizás haría afectiva la historia y así al momento de construir memoria nacional, la afectividad facilitaría la construcción de los marcos sociales en el pensamiento de los estudiantes. En ese sentido hace falta crear proyectos de investigación en los cuales el objetivo se centre en la proximidad de la historia local o regional con la finalidad de construir marcos sociales empáticos con la sociedad, priorizando desde luego la construcción de aprendizajes desde un enfoque narrativo de la psicología discursiva o cultural.

Con estas sugerencias se pretende finalizar una parte de un proyecto ambicioso de investigación en donde lo primordial sea entablar el diálogo entre disciplinas como la historia y la psicología educativa y así ofrecer soluciones a problemas sobre aprendizaje de la memoria nacional, y poder contribuir a la modificación de contenidos curriculares en la materia de historia de México en educación básica.

Alcances y limitaciones

Sobre los alcances que esta tesis pudo lograr, fue en primera instancia poner las bases teóricas sobre la memoria colectiva, así como establecer un puente con la psicología educativa, dicho trabajo posibilita la apertura de un campo fértil y poco explorado como lo es la enseñanza de la historia nacional, en donde carece el trabajo del psicólogo educativo, cuando este posee las herramientas teóricas necesarias para poder intervenir.

Así mismo la formación de la figura del psicólogo educativo al tener nociones sobre la construcción social del conocimiento, dominar las teorías del aprendizaje, las estrategias de enseñanza y aprendizaje dentro y fuera del aula, posibilita su intervención en la construcción

de la enseñanza de la historia nacional vista como un proceso psicológico a partir de los marcos sociales de la memoria.

Otro aspecto relevante fue recuperar las teorías de origen psicosocial y aplicarlas al campo educativo, tomando como eje el perfil psicosocial que trajo consigo el plan 2009 de la licenciatura en psicología educativa de la Universidad Pedagógica Nacional, y de esta manera visibilizar la importancia de las teorías psicosociales en la educación.

Finalmente, entre los alcances obtenidos de esta tesis, se tiene la propuesta de considerar la enseñanza de la historia nacional como la enseñanza de la memoria nacional, dada su naturaleza y estructura, que implica la perpetuidad de un discurso histórico de carácter político en los estudiantes de educación básica con la finalidad de construir una identidad nacional. A su vez dicha noción podría permitir la intervención de los especialistas en educación a reconsiderar los planes y programas de estudios para ampliar dicha memoria nacional enriqueciéndola con memorias locales, así como buscar nuevas formas de enseñanza-aprendizaje en donde la finalidad implique un aprendizaje significativo en las futuras generaciones.

Pese a los posibles alcances obtenidos, también se encontró con diversas limitantes, lo que a su vez permitirá generar futuros proyectos con el objetivo de enriquecer o llenar huecos dentro de esta tesis. Entre dichas limitantes se encuentra que la tesis se realizó de manera teórica sin impactar directamente en el trabajo de campo, lo que impide ver de manera positivista el impacto real de los argumentos e ideas expuestas. Otra de las deficiencias enmarcadas fue el nulo trabajo comparativo con otros países lo que imposibilita saber si lo que en esta tesis denominé “memoria nacional” funciona igual para otras naciones, o si ellos conciben la memoria nacional de diferente manera o si los marcos sociales se usan o no como se ha hecho en México.

En las limitantes también se halla que las fuentes bibliográficas son exclusivamente en español, lo que dificulta el acercamiento a las nuevas teorías o nociones que surgen en otros países sobre memoria colectiva; hace falta revisar fuentes actualizadas en otras lenguas. En cuanto a la búsqueda de tesis realizadas sobre enseñanza de la historia, sólo se limitó a la licenciatura de psicología educativa de la UPN, dando como resultado sólo una. No se revisaron tesis de otras licenciaturas de la misma universidad como pedagogía o sociología de la educación, donde supongo pudiesen existir trabajos sobre enseñanza de la historia –al

momento desconozco si ya hubo propuestas sobre denominarla memoria nacional desde otra perspectiva no psicológica-.

Sobre el análisis del discurso de la SEP, sólo se enfocó en los libros de texto de tercero (únicamente de la CDMX), cuarto y quinto grado de primaria, ya que son los únicos grados que se refieren a la historia nacional, en cuanto a sexto grado va dirigido a la enseñanza de la historia mundial. Faltó hacer referencia al discurso de libros de texto de secundaria, ya que a diferencia de la educación primaria no sólo se maneja uno de manera uniforme, ya que se trabajan diferentes versiones editoriales para educación secundaria. En cuanto al tercer grado de primaria, sólo se tomó el libro referente a la Ciudad de México, haría falta realizar un estudio sobre los demás estados de la república.

Para finalizar, hace falta realizar una relación entre las reformas educativas, con las reformas a los libros de texto, cuestión que no siempre va relacionada, también es necesario analizar la conexión entre los planes y programas de estudio de educación básica con los contenidos de los libros de texto, y observar si en la práctica se lleva acabo la estrategia propuesta por la SEP conocida como “aprendizajes clave para la educación integral” con el discurso marcado por los libros de texto de historia.

Por tanto, enunciados los posibles alcances y limitaciones que conllevó realizar esta tesis, se deja abierto a discusión una fase de un proyecto concluido que fue esta tesis, que permite problematizar, la psicología educativa, la memoria colectiva y por supuesto la enseñanza de la memoria nacional, y así poder construir proyectos a futuros que respondan las preguntas sin respuestas o el trabajo inconcluso que dicha tesis pudo dejar.

Referencias

- Abbgano, N. (2004). *Diccionario de filosofía*. México: Fondo de cultura económica.
- Adichie, C. (2018). El peligro de la historia única, México: LRH
- Aguilar, M., & Albertani, C. (2015). *La noche de Iguala*. México: Juan Pablo editores.
- Albarrán, V., & García, L. A. (2004). Tres movimientos estudiantiles conectados por la memoria colectiva. *psicología iberoamericana*, 36-45.
- Alfaro, V., & Andonegui Martín. (2007). Constructivismo orígenes y perspectivas. *LAURUS: revista de educación*, 76-92.
- Aguirre, C. (2005). *Antimanual del mal historiador*. México: Contrahistorias.
- Arciga, S. (2013). Grupos. En S. Arciga, J. Juárez, & J. Mendoza, *Introducción a la psicología social* (págs. 37-49). México: Miguel Ángel Porrúa/ UAM-I.
- Arizpe, L. (2011). *Compartir el patrimonio cultural inmaterial: narrativas y representaciones*. México: Conaculta.
- Arizpe, L. (2011). Introducción. En L. Arizpe, *El patrimonio cultural cívico* (págs. 15-28). México: Miguel Ángel Porrúa.
- Baddeley, A. (1983). *Psicología de la memoria*. Madrid: Editorial Debate.
- Barahona, M. (2009). *Pueblos indígenas. Estado y memoria colectiva en Honduras*. Yoro: Guaymuras.
- Barriga, R. (2011). Los libros de texto entre paradojas. En R. Barriga (edit.) *A 50 años de los libros de los libros de texto gratuito*. México: COLMEX/SEP.
- Bergalli, r., & Rivera Bairas, I. (2010). *Memoria colectiva como deber social*. Barcelona: Anthropolos.
- Billing, M. (1992). Memoria colectiva, ideología y familia británica en David Middleton & Dereck Edwards (Comp.) *Memoria Compartida. La naturaleza social del recuerdo y del olvido*. Barcelona: Paidós.

- Blanco, A. (1995). *Cinco tradiciones en psicología social*. Madrid: Morata.
- Bloch, M. (2001). *Apología para la historia o el oficio del historiador*. México: FCE.
- Blondel, C. (1966). *Introducción a la psicología colectiva*. Argentina: Troquel.
- Borges, J. (2011). *Ficciones*. Barcelona: De bolsillo.
- Braudel, F. (1968). *La historia y las ciencias sociales*. Madrid: Alianza.
- Bruner, J. (1991). *Actos de significado*. Madrid: Alianza.
- Camarena, M. (2010). “La construcción de la memoria colectiva”. En M. Camarena, *La construcción de la memoria colectiva* (págs. 7-11). México: INAH.
- Carretero, M. & Ruiz, A. (2010) “Ética, narración y aprendizaje de la historia”. En Carretero, M & Castorina, J. *La construcción del conocimiento histórico. Enseñanza, narración e identidades* (págs. 29-54). Buenos Aire: Paidós.
- Carretero, M., Rosa, A., & González, M. (2006). “Introducción”. En M. Carretero, A. Rosa, & M. González, *Enseñanza de la historia y memoria colectiva* (págs. 13-39). Buenos Aires: Paidós.
- Chartier, R. (2000). *Cultura escrita, literatura e historia*. México: FCE.
- Cole, M. (1992). “Prefacio”. En D. Middleton, & M. Edwards, *Memoria compartida* (págs. 13-15). Barcelona: Paidós.
- Córdova, A. (2001). “La mitología de la revolución mexicana”. En E. Florescano (coord.), *Mitos Mexicanos* (pág. 27-32). México: Taurus.
- Crespo, H. (2010). *Contra la historia oficial*. México: Debolsillo.
- Delval, J. (1994). *Desarrollo humano*. Madrid: Siglo XXI.
- Domenech, M. (2004). Grupos, movimientos colectivos e instituciones sociales. En T. Ibáñez, *Introducción a la psicología social* (págs. 377-433). Barcelona: UOC.

- Edwards, D. (1992). Discurso y aprendizaje en el aula. En C. Rogers & P. Kutnick, *Psicología social de la escuela primaria* (págs. 63-82). Barcelona: Paidós.
- Farr, R. (2005). La individualización de la psicología social. *Polis*, 1 (2), 135-150.
- Fernández, P. (2006). *El concepto de psicología colectiva*. México: UNAM.
- Fernández, P. (2004). *El espíritu de la calle*. Barcelona: Anthropos.
- Fernández, P. (19 de julio de 2011). *Foros el universal*. Recuperado el 12 de octubre de 2014, de El universal: foros.eluniversal.com.mx/entrevistas/detalles/21145.html
- Fernández, P. (1994). *Psicología colectiva un fin del siglo mas tarde*. Barcelona: Athropos/El colegio de Michoacán.
- Fernández, P. (2002). Psicología colectiva e historia y memoria. En F. Flores, *senderos del pensamiento social* (págs. 37-53). México: Coyoacán.
- Florescano, E. (2009). *Arma la historia. La nación mexicana a través de dos siglos*. México: Grijalbo.
- Florescano, E. (2012). *La función social de la historia*. México: FCE.
- Florescano, E. (2012). Independencia, identidad y nación en México, 1810-1910. En Pani, E. & Rodríguez, K, *Centenarios, conmemoraciones e historia oficial*. México: COLMEX
- Florescano, E. (1999). Para qué enseñar la historia. *Nexos*, 1 de mayo, 1999, 1-14 pp.
- Geertz, C. (2006). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Gergen, K. (1996). *Realidades y relaciones*. Barcelona: Paidós.
- Gergen, K. (1998). La psicología social como historia. (T. Ibáñez, Ed.) *anthropos* (177).
- González, L. (1980). "De la múltiple utilización de la historia", en Alejandra Moreno Et al. *Historia ¿para qué?* México: Siglo XXI.

- González-Varas, I. (2014). *Las ruinas de la memoria. Ideas y conceptos para una (im)posible teoría del patrimonio cultura*. México: Siglo XXI.
- González, L. (2002). *Las mentiras de mis maestros*. México: Cal y Arena.
- Guedea, V. (2009) *Asedios a los centenarios (1910 y 1921)*. México: FCE.
- Halbwachs, M. (2002). *Fragments de la memoria colectiva*. Athenea Digital. 2, 2-11.
- Halbwachs, M. (2004). *Los marcos sociales de la memoria*. Barcelona: Anthropos.
- Halbwachs, M. (2011). *La memoria colectiva*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Harré, R., Clarke, D., & Nicola, C. (1989). *Motivos y mecanismos*. Barcelona: Paidós.
- Harré, R., & Lamb, R. (1992). *Diccionario de psicología social y de la personalidad*. Barcelona: Paidós.
- Hernández, G. (1998). *Paradigmas en psicología de la educación*. México: Paidós.
- Ibáñez, T. (1990). *Aproximaciones a la realidad social*. Barcelona: Sendai
- Ibáñez, T. (2006). *¿Por qué A?*. Barcelona: Anthropos.
- Ibáñez, T. (2003). *Análisis del discurso, manual para las ciencias sociales*. (L. Iñiguez, Ed.) Barcelona: UOC.
- Ibáñez, T. (2004). *Introducción a la psicología social*. Barcelona: UOC.
- Ibáñez, T. (1994). *Psicología social construccionista*. México: UG.
- Jelin, E. (2002). "Introducción". En E. Jelin, *Las conmemoraciones: las disputas en las fechas infelices*. Madrid: Siglo XXI.
- Jelin, E., & Lorenz, F. (2004). "Educación y pasado: Entre el pasado el deber y la responsabilidad". En E. Jelin, & G. Lorenz, *Educación y memoria: La escuela elabora el pasado* (págs. 1-10). Madrid: Siglo XXI.

Juárez, J., Arciga, S., & Mendoza, J. (2012). "Noción y elementos de la memoria colectiva". En J. Juárez, S. Arciga, & J. Mendoza, *Memoria colectiva* (págs. 13-45). México: Miguel Ángel Porrúa/UAM.

Kekenbosch, C. (1996). *La memoria y el lenguaje*. Madrid: Biblioteca nueva.

Kuhn, T. (1971). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: FCE.

LeGoff, J. (1991). *El orden de la memoria*. México: Paidós.

Loeza, S. (2011). "La historia patria en los libros de texto gratuito". En R. Barriga (edit.) *A 50 años de los libros de los libros de texto gratuito*. México: COLMEX/SEP.

Maceira, L., & Rayas, L. (2011). "Introducción". En L. Maceira, & L. Rayas, *Subversiones: memoria social y genero* (págs. 19-68). México: ENAH/JP.

Mac Gregor, J. (2011). "La reforma de 2008-2010. Los libros piloto de historia primero y segundo grado" En R. Barriga (edit.) *A 50 años de los libros de los libros de texto gratuito*. México: COLMEX/SEP.

Marcel, J. C., & Mucchielli, L. (2011). "En el fundamento del lazo social: la memoria colectiva según Maurice Halbwachs". En M. Hlabwachs, *La memoria colectiva*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Martínez, G. (2006). "Del conocimiento a la practica social del proceso educativo". En S. Arciga, *Miradas psicosociales de la realidad* (págs. 219-227). México: UAM.

Marx, Karl. (2003). *El dieciocho brumario de Luis Bonaparte*. Madrid: AKAL.

Mendiola, A. (2019) *La historiografía: una observación de observaciones*. México: Ediciones Navarra.

Medina, A. (2007). Psicología, narrativa y pedagogía. En Monroy, Z. & Fernández, P. (edits.) *Lenguaje, significado y psicología* (págs. 135-146). México: Facultad de psicología UNAM.

- Mendoza, J. (2003). Posmodernidad y construccionismo social como formas de conocimiento y realidad. *Entornos* , 41-55.
- Mendoza, J. (2004). *El conocimiento de la memoria colectiva*. México: UAT.
- Mendoza, J. (2011). *La construcción del conocimiento*. México: UPN.
- Mendoza, J. (2014). La configuración de la memoria colectiva: los artefactos, por caso la escritura y las imágenes. *Entreciencias* , 103-119.
- Mendoza, J. (2015). *Sobre memoria colectiva*. México: UPN.
- Middleton, D., & Edwards, D. (1992). “Introducción”. En D. Middleton, & D. Edwards, *Memoria compartida* (págs. 17-37). Barcelona: Paidós.
- Moscovici, S. (1985). *Psicología social I*. Barcelona: Paidós.
- Mundy, B. (2018). *La muerte de Tenochtitlan, la vida de México*. México: Grano de Sal.
- Navalles, J. (2009). “Avatares para una psicología teórica”. En J. Soto, *Psicologías inútiles* (págs. 203-219). México: Miguel Ángel Porrúa/UAM.
- Nora, P. (2008). *Les Lieux de mémoire*. Montevideo: Trilce.
- Olvera, M. (2012) “Conmemoraciones. Calendario y espacio como lugares mnemónicos”. En Laura Moya & Margarita Olvera, *Conmemoraciones, ritualizaciones, lugares mnemónicos y representaciones sociales*. (págs. 83-114). México: UAM.
- Ovejero, A. (2007). “Psicología social de la educación”. En M. Á. Aguilar, & A. Reid, *Tratado de psicología social* (págs. 187-209). Barcelona: Anthropos/UAM.
- Pani, E & Rodríguez, K. (2012). Introducción. En Pani, E & Rodríguez, K. *Centenarios. Conmemoraciones e historia oficial* (págs. 9-22). México: COLMEX.
- Pereyra, C. (1980). Historia ¿para qué? En C. Pareyra. *Historia ¿para qué?* México: Siglo XXI.

Plá, S. (2014). *Ciudadanía y competitividad en la enseñanza de la historia. Los casos de México, Argentina y Uruguay*. México: Universidad Iberoamericana.

Pozo, I. (1989). *Teorías Cognitivas del Aprendizaje*. Madrid: Morata.

Radley, A. (1992). “Artefactos, memoria y sentir del pasado”. En D. Middleton, & D. Edwards, *Memoria compartida*. Barcelona: Paidós.

Rockwell, E. (1995). “De huellas, bardas y veredas: Una historia cotidiana en la escuela”. En E. Rockwell (Coord.) *La escuela cotidiana*. México: FCE.

Rosa, A. d. (2012). “Memoria, historia e identidad”. En M. Carretero, & J. Voss, *Aprender y pensar la historia* (págs. 47-69). Buenos Aires: Amorrortu.

Ruíz Vargas, J. M. (1991). *Psicología de la memoria*. Madrid: Alianza.

Salmerón, P. (2012) *Falsificadores de la historia y otros extremos*. México: Itaca.

SEP. (19 de Agosto de 2011). *Secretaría de Educación Pública*. Recuperado el 18 de mayo de 2021, de SEP: <https://www.gob.mx/sep/documentos/programa-tercer-grado-la-entidad-donde-vivo?state=published>

SEP. (2011). *La entidad en donde vivo*. Distrito Federal. México: SEP.

SEP. (2012). *Programa de estudios 2012: guía para el maestro de primaria tercer grado*. México: SEP.

SEP. (2014). *Historia. Cuarto grado*. México: SEP.

SEP. (2014). *Historia. Quinto grado*. México: SEP.

SEP. (17 de julio de 2015). *Secretaría de Educación Pública*. Recuperado el 22 de noviembre de 2015, de SEP: www.sep.gob.mx/es/sep1/calendario_2015_2016

SEP. (2016). *La entidad en donde vivo*. Ciudad de México. México: SEP.

Sidicaro, R. (2011). "Maurice Halbwachs: creatividad y rigor sociológico". En M. Halbwachs, *La memoria colectiva*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Siguenza, S. (2016). "Fiestas nacionales". En E. Florescano, *La fiesta mexicana, Tomo II*. México: FCE.

Sisto, V. (2006). Acerca de la inexistencia de la ciencia cognitiva. *Psicoperspectivas* , 77-102.

Sisto, V. (2012). Análisis del discurso y psicología: a veinte años de la revolución discursiva. *Revista de psicología*, 21 (1), 185-208.

Soto, J. (2009). "Introducción". En J. Soto, *Psicologías inútiles* (págs. 9-22). México: UAM/ Miguel Ángel Porrúa.

Taboada, E. (1999). "Las ceremonias cívicas. ¿Un curriculum paralelo a la enseñanza de la historia?" En E. Remedí (Coord.), *Encuentros de Investigación educativa 95-98*. (págs.81-98). México: CINVESTAV/PyV.

Tank, D. (1984) *Historia de la educación ilustrada, 1786-1836*. México: COLMEX

Tirado, F. (2004). "Introducción". En T. Ibáñez, *Introducción a la psicología social* (págs. 53-58). Barcelona: UOC.

Treviño, S. Galindo, J. Ducey, M. (2017) "Introducción". En Treviño, S. Galindo, J. Ducey, M. (coord.) *Cien años de la constitución de 1917* (Págs. 7-14). México: UV.

UPN. (2013). *Conoce la UPN*. (L. Hernández, Ed.) Recuperado el 19 de agosto de 2013, de Universidad Pedagógica Nacional: <http://www.upn.mx/index.php/conoce-la-upn/ique-es-la-upn>

Valenzuela, E. (2012). La relación museo-escuela: verdad o utopía. Una propuesta para la asignatura de Geografía. *Investigación universitaria multidisciplinaria*, N° 11, enero-diciembre, (7-16).

- Vásquez, F. (2001). *Memoria como acción social*. Barcelona: Paidós.
- Vargas, J. R. (2000). “La investigación experimental en el seno de la memoria”. *Antrhopos: huellas del conocimiento* (189-190), 33-65.
- Villoro, L. (1980). “El sentido de la historia”. En C. Pereyra, *Historia ¿para qué?* México: Siglo XXI.
- Wertsch, J. (1999). *La mente en acción*. Buenos Aires: Aique.
- White, H. (2002). Prefacio. En C. Godoy, *Historiografía y memoria colectiva* (págs. 11-14). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Yañez, M. (2009). *La influencia de la memoria colectiva en la enseñanza de la historia oficial en tercer grado de secundaria. por caso: México, movimiento estudiantil de 1968*. México: UPN.
- Yates, F. (1974). *El arte de la memoria*. Madrid: Taurus.
- Zarate, V. (2012). “Haciendo patria. Conmemoración, memoria e historia oficial” en Pani, E. & Rodríguez, A. En *Centenarios. Conmemoraciones e historia oficial*. México: Colmex.
- Zepeda, B. (2012). *Enseñar la nación. La educación y la institucionalización de la idea de la nación en el México de la reforma (1855-1876)*. México: FCE/Educal.
- Zoraida, J. (1970). *Nacionalismo y educación en México*. México: COLMEX.