



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ZACATECAS
“Francisco García Salinas”
UNIDAD ACADÉMICA DOCENCIA SUPERIOR
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO PROFESIONAL
DOCENTE

TESINA

**LA HISTORIA Y SU CARÁCTER COMO CONSTRUCTORA
DE IDENTIDAD Y CONCIENCIA DURANTE LA
ADOLESCENCIA. HACIA UNA DEMOCRATIZACIÓN DE LA
NUEVA HISTORIA EN EL ALUMNADO DE TERCER
SEMESTRE DEL COBAEZ, PLANTEL “VÍCTOR ROSALES”
(AGOSTO-DICIEMBRE 2022)**

**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRO EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO
PROFESIONAL DOCENTE**

PRESENTA:

Lic. Omar Salvador Rodríguez Sosa

Directora:

Dra. Norma Gutiérrez Hernández

Codirectora

Dra. Georgina Indira Quiñones Flores

Zacatecas, Zac. a 17 de agosto de 2023

AGRADECIMIENTO A CONAHCYT

El presente trabajo de investigación fue llevado a cabo gracias a la contribución económica del Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías (CONAHCYT), ya que permitió que el autor se dedicara completamente al proceso investigativo, formativo y educativo que requiere un documento de estas características.

RESUMEN

La presente investigación propone que la enseñanza aprendizaje de la Nueva Historia a nivel preparatoria es una herramienta de construcción, reparación y deconstrucción del tejido social, pues gracias a la corresponsabilidad que genera en el alumnado que formará parte de la ciudadanía, se puede trazar un nuevo rumbo más consciente y más crítico en búsqueda del respeto, la comprensión y la paz. Este proceso fomenta una conciencia histórica crítica, consciente y reflexiva, que no sólo le brinda información del pasado, sino que, gracias a éste, tendrá la capacidad de comprenderse y participar en su realidad y en su contexto.

Palabras clave

Nueva Historia, democratización, conciencia histórica, cambio social.

DEDICATORIAS

A mi madre y a la Universidad Autónoma de Zacatecas. Sin su ayuda no hubiese podido continuar mis estudios hasta estas instancias.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I. LA FORMACIÓN DOCENTE COMO CLAVE EN LA GENERACIÓN DE UNA CONCIENCIA HISTÓRICA EN EL ALUMNADO ADOLESCENTE	26
1.1. El papel docente en la formación de conciencia histórica del alumnado adolescente.....	26
1.1.1. El saber histórico.....	29
1.1.2. Las habilidades docentes.....	36
1.1.3. La conciencia histórica.....	43
1.2. Adaptación e incorporación de la Nueva Historia en la educación preparatoria en México.....	46
1.2.1. La Agenda 2030 y el contexto educativo en México.....	49
1.2.2. La Nueva Historia como eje principal en la enseñanza de la Historia en Zacatecas.....	53
CAPÍTULO II. ENSEÑANZA APRENDIZAJE DE LA HISTORIA EN EL COBAEZ, PLANTEL “VÍCTOR ROSALES”, GUADALUPE, ZACATECAS	57
2.1. Una zona urbana y marginal. Contexto socioeconómico y cultural del municipio de Guadalupe, Zacatecas.....	59
2.2. Aspectos generales del Colegio de Bachilleres.....	66
2.2.1. El caso del Colegio de Bachilleres del Estado de Zacatecas.....	71
2.3. Estudio de caso: proceso de enseñanza aprendizaje en la materia de Historia de México I. en el alumnado de tercer semestre de preparatoria, plantel “Víctor Rosales”, turno vespertino.....	77

CAPÍTULO III. LA HISTORIA COMO CONSTRUCTORA DE IDENTIDAD Y CONCIENCIA HISTÓRICA EN LA ADOLESCENCIA.....	105
3.1. Análisis de la Ley General de Educación con relación a la enseñanza aprendizaje de la Historia y su contribución social.....	106
3.2. La Historia: base para la construcción individual y social de las juventudes.....	121
3.3. La recuperación del tejido social a través de la conciencia histórica en la juventud como agente de cambio.....	131
CONCLUSIONES.....	140
REFERENCIAS.....	147
ANEXOS.....	153

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Condiciones del plantel, según el alumnado.....	89
--	----

ÍNDICE DE GRÁFICAS

Gráfica 1. Sexo del estudiantado.....	82
Gráfica 2. Edad del estudiantado.....	83
Gráfica 3. Personas que habitan en casa.....	84
Gráfica 4. Personas encargadas de tu sustento familiar.....	84
Gráfica 5. Máximo grado de estudios de la madre.....	86
Gráfica 6. Máximo grado de estudios del padre.....	86
Gráfica 7. Planes a futuro del alumnado.....	87
Gráfica 8. Servicios que el estudiantado desearía en su escuela.....	90
Gráfica 9. Gusto por la Historia.....	91
Gráfica 10. Para qué sirve la Historia.....	93
Gráfica 11. Relevancia de la Historia en la vida profesional.....	94
Gráfica 12. Relevancia de la Historia en la vida personal.....	95
Gráfica 13. Sugerencias para mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje.....	96
Gráfica 14. Actividades que se realizan en la clase de Historia, según el estudiantado.....	97
Gráfica 15. Actividades que se llevan a cabo en clase de Historia, según el profesorado.....	100

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo A. Encuesta para estudiantes.....	153
Anexo B. Encuesta para docentes de Historia en COBAEZ, plantel “Víctor Rosales” turno vespertino”	157
Anexo C. Ocupaciones de las madres y los padres de familia.....	162
Anexo D. Significado de la Historia, según estudiantes.....	163

ACRÓNIMOS

BUAP	Benemérita Universidad Autónoma de Puebla
CAM	Centro de Actualización del Magisterio
CETis	Centro de Estudios Tecnológicos Industriales y de Servicios
COBAEZ	Colegio de Bachilleres del Estado de Zacatecas
COEPLA	Coordinación Estatal de Planeación
CTE	Consejo Técnico Escolar
DGB	Dirección General de Bachillerato
DGESuM	Dirección General de Educación Superior para el Magisterio
DGPPYEE	Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa
DOF	Diario Oficial de la Federación
ICCS	International Civic and Citizenship Education Study.
IEA	International Association for the Evaluation of Educational Achievement
IMJUVE	Instituto Mexicano de la Juventud
INEE	Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación
INEGI	Instituto Nacional de Estadística y Geografía
MCC	Marco Curricular Común
MCCEMS	Marco Curricular Común, Educación Media Superior
NEM	Nueva Escuela Mexicana
PEA	Población económicamente activa

PNEA	Población no económicamente activa
SEDATU	Secretaría de Desarrollo Agrario, Territorial y Urbano
SEDUZAC	Secretaría de Educación del Estado de Zacatecas
SEEMS	Sistema Estadístico de Educación Media Superior
SEMS	Subsecretaría de Educación Media Superior
SINFRA	Secretaría de Infraestructura
TIC	Tecnología de la Información y la Comunicación
UANL	Universidad Autónoma de Nuevo León
UAZ	Universidad Autónoma de Zacatecas
UNAM	Universidad Nacional Autónoma de México
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

INTRODUCCIÓN

La presente investigación se inserta en el marco de la Nueva Historia, la cual se define como una forma vanguardista de ejercer el quehacer histórico, útil para quienes se dedican a la investigación y difusión de la enseñanza aprendizaje de la Historia, pero, especialmente para el cuerpo docente.

La Nueva Historia va más allá de lo militar y los personajes famosos, trasciende a la actividad descriptiva y busca insertar y rescatar a las colectividades y grupos alternos al reconocer su papel determinante en el devenir de la civilización, así como su injerencia en el presente.

Esta nueva forma de concebir la Historia, aboga por formar agentes de cambio, pues comulga con la idea de que el proceso de enseñanza y aprendizaje de la Historia, y de las Humanidades en general, no debe limitarse al estudio de las élites y los datos históricos que forjen una identidad nacional, sino que debe apostar por la pertinencia social y la identidad global; una Historia que permita comprender el devenir humano como multicausal, forjado sí por grandes personajes, pero también en mayor medida, por las colectividades.

Su relevancia, radica en superar la Historia memorística y enciclopédica que aún puede encontrarse en algunas aulas del país, sobre todo de educación básica, un método de enseñanza aprendizaje basado en la recopilación de datos y en la exaltación de “grandes héroes”; en contraste con la educación histórica a nivel profesional, que comprende los procesos humanos como hechos interconectados y relevantes con el presente, además de comprender la relevancia que tienen las y los sujetos en el devenir histórico.

Por lo tanto, la democratización de la Historia busca llevar la forma de concebir la Historia en escalafones superiores, a un público más amplio, en este caso en particular, a educación preparatoria. Se entiende como democratización al hecho de trasladar, compartir y aún más importante, adaptar los procesos de enseñanza aprendizaje de la Historia que suceden en el ámbito profesional a un sector más general de la población. Es decir, globalizar la forma de abordar los temas, aunque sea de manera más resumida y lograr que el alumnado se sienta partícipe del pasado y del presente de la humanidad.

Este proceso de democratización es trascendente para la sociedad, puesto que no se limita a la memorización del hecho, sino que lo problematiza, comprende y analiza, consiguiendo un mejor y más perspicaz entendimiento del pasado, pero, sobre todo, del presente, al proporcionar las herramientas necesarias para que las y los individuos reconozcan en sí, la capacidad de convertir su entorno a partir de la conciencia histórica y social que la Historia les brinda.

El alumnado de educación media superior será el beneficiado de forma directa, sin embargo, esto debe ir más allá de las aulas, pues un pueblo educado y, por ende, consciente de su contexto y su situación, exigirá una mayor calidad de vida, a la vez que será responsable de sus actos.

Desde lo individual, las y los alumnos de preparatoria que tengan acceso a esta nueva forma de comprender la Historia, tendrán la capacidad de participar o no de forma consciente y voluntaria en su contexto y conocer un poco más el valor de su opinión y de su papel en su entorno.

Por consecuencia, se considera que la democratización de la Nueva Historia puede allanar el camino en la búsqueda de una sociedad más reflexiva y juiciosa, corresponsable y partícipe activa de su entorno a partir de la conciencia histórica y la comprensión de su presente por medio del pasado, cualidades que, previamente, sólo eran dirigidas a un selecto grupo de humanistas.

Gracias a la democratización de la Historia, más personas ajenas a las humanidades (futuras y futuros profesionistas, así como trabajadores y trabajadoras en otras áreas del conocimiento), tendrían las herramientas cognitivas para lograr ser agentes de cambio. Es decir, y para ahondar en ejemplos más concretos, que un conocimiento histórico más democratizado, ampliará la cantidad de personas conscientes de su responsabilidad como miembros de una localidad, de una nación, pero, sobre todo, como ciudadanos y ciudadanas del mundo.

Además de lo mencionado, es sabido que la pertinencia social se ha convertido en un factor elemental en el proceso de enseñanza y aprendizaje, es por esto que uno de los objetivos secundarios se enfoca en convertir a la Historia en una guía para que el alumnado encuentre su lugar en la sociedad, uno que le ayude a forjar, desechar, reafirmar o incluso construir su sistema de valores, donde cuestione su moralidad y ética impuestas a lo largo de su formación personal, intrapersonal e interpersonal, privada y pública, lo que, por consecuencia, incidirá en una reestructuración del sistema actual, desde el bienestar individual hasta el global.

Se plantea también, que el producto de esta tesina sea de provecho no sólo para investigadores e investigadoras de formación media superior, sino que

además pueda convertirse en una referencia para que las y los demás colegas continúen con este proceso de democratización histórica, pero en su caso a secundaria, primaria y, por qué no, educación preescolar.

Para que el alumnado goce del aprendizaje otorgado por la Nueva Historia, es elemental que el cuerpo docente sea el principal capacitado en este ámbito, pues será éste el encargado de llevar a cabo el proceso de democratización de la Historia en primer lugar, quien desarrolle estrategias didácticas y métodos para retomar lo aprendido a nivel profesional y, posteriormente, adaptarlo y transformarlo a otros niveles educativos, como la educación media superior en este caso.

Es posible detectar entonces que la transmisión del conocimiento histórico profesional a estratos inferiores, sólo puede ser posible si las y los profesores cuentan con las aptitudes y habilidades para transmitirla a su alumnado. ¿Pero cuáles son estas características óptimas?

Primero que nada, aunque pueda parecer un axioma obvio, deben dominar las asignaturas que pretenden enseñar, pues no será posible que sus estudiantes logren un aprendizaje significativo si las y los docentes no lo han alcanzado en primer lugar.

La segunda característica es la capacidad de apropiación e interpretación del conocimiento, debido a que sólo de esta forma podrán reinterpretar cualquier tema histórico aprendido en educación profesional y adaptarlo en escalafones más bajos, como la educación básica o media superior.

Para finalizar, la última aptitud recae en el campo de la pedagogía, específicamente las estrategias didácticas, conocimientos y habilidades docentes

que los facilitadores y facilitadoras del conocimiento poseen y utilizan para lograr un aprendizaje significativo en el alumnado a partir de los puntos anteriores.

Sin embargo, la falta de estas cualidades aún existe a nivel nacional y local, lo que trae como consecuencia la repetición del proceso de enseñanza aprendizaje de la Historia de forma desactualizada y hasta tediosa para las y los alumnos.

Esta problemática es estructural, y germina en primera instancia de las mismas escuelas formadoras de docentes, que más que comprender la Historia como una herramienta de cambio, la perciben como una herramienta de memorización basada en la efeméride y el dato aislado de la realidad.

La situación a nivel local no dista mucho de la nacional. Si bien, el contenido temático de los libros de ciencias sociales y humanidades, específicamente de Historia de México I del Colegio de Bachilleres del Estado de Zacatecas (COBAEZ), intentan separarse de la línea decimonónica, al apostar por una forma más didáctica de enseñar la Historia, lo cierto es que muchas veces el cuerpo docente no se encuentra capacitado para impartir las clases de esta forma, por lo que cae de nuevo al ejercicio memorístico.

Aunque a corto plazo, es casi imposible vislumbrar una coyuntura entre el antes y después de la investigación, el hecho de que cada vez más compañeras y compañeros del gremio docente estén interesados en democratizar la Historia, incidirá a mediano y a largo plazo en la comprensión de los hechos históricos y, a su vez, en la formación de una sociedad que se identifique como agente de cambio, ya no sólo en su localidad o nación, sino en el devenir histórico global, en la Historia para todos y todas.

Esto resulta especialmente importante en la preparatoria “Víctor Rosales” del COBAEZ, lugar donde se llevó a cabo la investigación de la tesina, puesto que la situación económica y social del alumnado adscrito al plantel es sobre todo marginal, pues se desenvuelve en un ambiente donde abundan problemáticas sociales severas, como el embarazo adolescente, el tráfico de drogas, la violencia y otros malestares que influyen de forma negativa ya no sólo en su formación académica, sino en su misma calidad de vida.

Se apunta entonces a que la comprensión del contexto a partir de la Nueva Historia, disminuirá las posibilidades de que la figura estudiantil sea partícipe de estos problemas, pues, al momento de conocerlos a cabalidad y conectarlos con su contexto, obtendrá las herramientas para identificarlos de forma más clara y objetiva, estableciendo cómo se originan y cuáles son sus múltiples consecuencias, decidiendo así, con razón de causa, si desea reproducir el malestar social o, por el contrario, perseguir una calidad de vida que incida de manera positiva en sí y en su entorno.

Para comenzar, es elemental conocer el momento bibliográfico, tanto de la Nueva Historia, como del proceso de enseñanza-aprendizaje de esta. Por lo que se abordarán referencias internacionales más bien generales, como Bloch, Le Goff y Piaget, hasta investigaciones nacionales e incluso generadas en el estado de Zacatecas.

La tarea por encontrar formas innovadoras de escribir y entender la Historia no es algo nuevo, para ejemplo es básico mencionar la obra póstuma, *Introducción a la Historia*, de Bloch (1949), que marca un antes y un después en el mencionado oficio, al superar la corriente positivista, que se limitaba a la

recopilación de datos; para convertirla en una Historia analítica y científica, que ayudase a comprender los acontecimientos del presente a partir del conocimiento del pasado.

Esta Revolución historiográfica conocida como Historia de los Annales, no fue estática, sino que fue adaptándose y perfeccionándose a lo largo de distintas generaciones, siendo la tercera, impulsada principalmente por Jaques le Goff, la que será de mayor utilidad en esta tesina.

Las dos primeras generaciones de Annales destacaron por sus aportes en el campo de la Historia económica, criticaron cómo la corriente positivista concentraba su atención en temáticas de índole política y de grandes personajes, omitiendo por completo el papel del aspecto económico y social en el devenir histórico (Bloch, 1949).

Hacia los años setenta, el historiador Jaques Le Goff (1974), añadía en su obra *Hacer la Historia*, la necesidad de escribir sobre los pueblos sin Historia escrita, así como el uso de la sociología la arqueología y la literatura para comprender el pasado.

Más tarde, en 1978, el francés propone el término Nueva Historia, refiriéndose a una forma innovadora de estudiar el pasado humano, utilizando las disciplinas y ciencias auxiliares mencionadas en el párrafo anterior y centrándose en las colectividades y los pueblos sin Historia (Le Goff, 1974).

Según Gómez (2012), la Nueva Historia abre un abanico de posibilidades temáticas a los y las investigadoras, pues ahora no se limitan a estudiar aspectos políticos y económicos, sino que el objeto de estudio se amplía. “*De todo ello hacen parte, por ejemplo, la Historia de las mentalidades, la de los imaginarios*

colectivos, la de la vida cotidiana, de la vida privada y la de larga duración”
(Gómez, 2012, p. 3).

Por ende, la Nueva Historia es el concepto principal y el hilo conductor de esta la tesina, pues se cree que, gracias a esta Revolución historiográfica, no sólo la forma de escribir Historia es beneficiada, sino también la manera en que puede ser enseñada y aprendida.

La educación y la pedagogía son, sin duda, dos de los temas que más despiertan el interés de las y los investigadores, esto debido al carácter performativo de las mismas y, sobre todo, a que son una piedra angular en todas las sociedades contemporáneas a nivel mundial.

Esta inclinación por el oficio de educar ha traído consigo un sinfín de publicaciones de diversa índole, desde estrategias didácticas, modelos educativos, paradigmas, análisis y comparación de resultados, entre otras obras académicas que abonan la vasta bibliografía del tema en cuestión.

La abundancia informativa en los estudios relacionados con lo que se pretende abordar, no es una excepción. De nuevo, el interés por ahondar, desarrollar y perfeccionar el proceso de enseñanza y aprendizaje de la Historia está presente a nivel internacional, aunque el método de abarcarlo, así como el contexto, sea distinto.

En una investigación que utiliza como sustento metodológico aprovechar la abstracción de las y los adolescentes para fomentar su conciencia histórica, es elemental mencionar a uno de los especialistas más importantes del estudio del pensamiento humano y su evolución a través de las etapas del desarrollo: Piaget, quien fungirá como referencia básica.

En su obra *Seis estudios de psicología*, el epistemólogo enfatiza que la gran diferencia entre la infancia y la adolescencia radica en que en la primera predomina el pensamiento concreto, mientras que en la última impera la abstracción, esto debido a *“su interés por todos los problemas inactuales, sin relación con las realidades vividas diariamente o que anticipan, con una desarmante candidez, situaciones futuras en el mundo que a menudo son quiméricas”* (Piaget, 1991 p. 83).

La investigación se sirve enormemente de lo citado con anterioridad, pues toma como base que, así como las y los jóvenes crean mundos ficticios con relativa sencillez, bajo la supervisión y la guía de un o una docente de Historia, consciente de esta característica del desarrollo del pensamiento formal, puede facilitar la figura educanda a recrear escenarios históricos precisos que le brinden una idea más clara de los sucesos a partir de la imagen creada en su mente.

Gracias a Piaget, también se conjetura que la adolescencia es el periodo por excelencia para enseñar Historia, pues el descubrimiento del pensamiento formal abstracto por parte de la persona, le orillará no sólo a imaginar pasajes hipotéticos, sino también a plantearse cuál es su cabida en la sociedad, respuesta, que puede encontrar en el arte de Clío. *“Esta es la edad metafísica por excelencia: el yo es lo suficientemente fuerte como para reconstruir el universo y lo suficientemente grande para incorporárselo”* (Piaget, 1991, p. 87).

Finalmente, Piaget (1991) plantea que el estadio abstracto surge desde los doce años, mas no desarrolla una delimitación dentro de esta misma etapa. Aunque la presente tesina no tiene como objetivo pronunciarse en contra de Piaget, sí sostiene que el nivel de abstracción en una persona de doce a catorce

años, que en instancias normales se encuentra cursando la educación secundaria en México, es distinto a la de un alumno o alumna de preparatoria, que ronda entre los dieciséis a dieciocho años, a diferencia de lo que señala el autor, quien toma este rango etario como uno solo, sin hacer distinción entre ambos.

Desde el campo de la neurociencia, el artículo “El cerebro adolescente: control cognitivo y motivación”¹ (Luna, Paulsen, Padmanabhan & Geier, 2013), analizan las características del cerebro adolescente,² basándose sobre todo en cómo reaccionan compuestos químicos como la dopamina ante el factor recompensa. Es decir, que la mayoría de las acciones humanas son impulsadas por una motivación, ya sea de supervivencia o crecimiento personal y siempre giran en torno a recibir un estímulo positivo o evitar uno negativo, como el dolor o el castigo.

No obstante, en el caso de las personas en etapa adolescente, la reacción química producida por en el cuerpo estriado (región del encéfalo) al generar dopamina, es notablemente mayor que durante la niñez o la etapa adulta, lo que los hace más propensos a buscar experiencias que la produzcan (Luna, Paulsen *et al.*, 2013), muchas veces autodestructivas, como el uso de drogas o las actitudes temerarias, pero también positivas, como la toma de decisiones y el interés por afrontar nuevos riesgos.

Más allá de los resultados neurocientíficos que el artículo citado pueda brindar, se retoma el hecho de cómo las y los adolescentes tienden a buscar estímulos con mayor frecuencia que el resto de la población y, sobre todo, que

¹ Nombre original del artículo: “The teenage brain: cognitive control and motivation”.

² No se especifica el rango etario.

muchas veces la generación de dopamina se debe al crecimiento personal, ya sea, al aprender algo nuevo, al comprender su entorno y, más que nada, al buscarse y encontrarse a sí misma como persona.

Para abordar el primer estudio de caso, es pertinente traer a colación el artículo internacional “¿Un nuevo paradigma para la enseñanza de la Historia? Los problemas reales y las polémicas interesadas al respecto en España y en el contexto del mundo occidental” Aquí, los autores señalan que, desde los años noventa, se han desatado fuertes discusiones encabezadas por ministros, ministras, docentes e, incluso, por la Academia de Historia, con respecto a cuáles son los objetivos de enseñar Historia en primer lugar (Valls & López, 2011).

Los sectores más conservadores, representados en 1996 por la ministra de educación española, Esperanza Aguirre,³ aludían a que el proceso de enseñanza de la Historia debía enaltecer a las figuras tradicionales, pues los nuevos métodos se enfocaban en el análisis, se concentraban en demasía en el aspecto metodológico y sólo centraban su estudio en la época contemporánea. Al otro extremo se encontraba el cuerpo docente más progresista, que percibía el enfoque educativo de la funcionaria como arcaico y memorístico, carente de un aparato crítico, con tintes meramente nacionalistas y ajenos al proceso de aprendizaje del alumnado (Valls & López, 2011).

Lo verdaderamente sustancial para efectos de esta tesina, no es la discusión en sí, sino la conclusión de los autores, quienes, a partir del análisis de

³ Perteneciente al Partido Popular, de ala conservadora.

datos proporcionados por el Instituto Nacional de Calidad Educativa (INCE),⁴ señalan que *“los aprendizajes históricos de los alumnos de la enseñanza obligatoria [...] no han empeorado en el último decenio,⁵ sino que han mejorado, aunque sea en proporciones mucho menores de las deseadas”* (Valls & López, 2011, p. 79).

Los investigadores españoles advierten también, que este perfeccionamiento en la comprensión de la Historia, se ha visto mermado por la arraigada tradición memorística que aún conservan algunos elementos del cuerpo docente, quienes, siguen apostando por la cronología, la narración y la exposición, sin incluir el aparato crítico y las estrategias didácticas (Valls & López, 2011).

Si bien, el estudio va dirigido a un grupo demográfico ajeno al que se busca estudiar, con un contexto distinto al de México; la conclusión señala que, el alumnado responde mejor a los métodos de enseñanza aprendizaje vanguardistas que a los tradicionales.

Se infiere que estos resultados positivos responden directamente con la utilidad que el alumnado percibe de aquello que estudia, es decir: si no encuentra vigencia o provecho real en el tema que aborda y lo percibe como una secuencia de datos aislados, es muy probable que deseche esos conocimientos. No obstante, si es consciente de su valor, gracias a un facilitador o facilitadora que consiguió demostrárselo, entonces, se apropiará de los conocimientos, pues encontrará en ellos algún beneficio para sí, lo que estimulará su factor

⁴ En 2011, fecha de publicación del artículo, sus siglas eran INCE. A partir del año 2012 pasó a conocerse como Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE).

⁵ Se refieren a un periodo comprendido entre 1999 y 2009.

recompensa, como se mencionó en la referencia anterior (Luna, Paulsen *et al.*, 2013).

La última referencia internacional del estado del arte, Pantoja (2017), sirve como soporte para revisar la enseñanza de la Historia desde el papel docente. Fundamenta en su artículo “Enseñar Historia, un reto entre la didáctica y la disciplina: reflexión desde la formación de docentes de ciencias sociales en Colombia”, que la comprensión de la Historia y la habilidad de enseñarla, son dos aspectos muy diferentes y que el profesorado no siempre cuenta con ambos.

Para ello, la autora sugiere el concepto “didáctica de la Historia”, *“cuya preocupación central son los procesos por los cuales el conocimiento histórico se convierte en un saber escolarizado, que a su vez responde a las características de docentes y educandos en contextos y realidades determinadas”* (Pantoja, 2017, p. 66).

El artículo de Pantoja (2017) es muy sustancial, no sólo por el concepto que brinda, sino por las preguntas que quedan sin resolver: si la didáctica de la Historia es fundamental para convertir el saber histórico profesional en un conocimiento que sea más digerible y apto para no especialistas ¿De qué forma el colectivo docente puede apropiarse de ella y utilizarla para brindar un aprendizaje significativo? ¿Esta herramienta debe ser aprendida por todos y todas las historiadoras o únicamente por quienes se interesen por el magisterio? Y lo más importante ¿Cómo enseñarla?

A nivel nacional existe una gran cantidad de producción bibliográfica, la primera por mencionar es “Estrategias metodológicas para mejorar la enseñanza de la Historia Mundial del módulo de Ciencias Sociales de Preparatoria”, tesis de

maestría escrita por Esparza y Granat (1998), de la Universidad Autónoma de Nuevo León.

Se eligió esta obra debido a que brinda una serie de aportaciones bastante contundentes. Desde un breve análisis de cómo se enseña Historia, diversas teorías para abordar el proceso de enseñanza aprendizaje de una forma significativa, así como un estudio, quizás resumido, pero útil de las características generales del alumnado y su percepción al saber histórico.

Si bien, no lo definen de forma explícita, el objetivo de las autoras es mejorar la calidad en el proceso de enseñanza aprendizaje de la Historia a partir de la relación con temas que sean de interés para el alumnado, que lo motiven, no sólo a la comprensión de los contenidos preestablecidos, sino también al autoaprendizaje.

Las investigadoras perciben que el proceso de enseñanza va encaminado a que las y los alumnos memoricen más que nada *“datos que tienen que ver más con la estadística que con la Historia”* (Esparza & Granat, 1998, p. 8). Además, enfatizan que las limitadas horas semanales dedicadas a tal asignatura, no corresponden con la gran cantidad de temas que se debe abordar para cumplir con la currícula.

Dentro de esta misma línea, las tesoristas también indican que al estudiantado *“se le induce más a conocer a los personajes clave que a entender el marco socio-político en el que están inmersos los grandes grupos humanos en cada etapa de la Historia”* (Esparza & Granat, 1998, p. 8).

A causa de la pertinencia y vigencia de la obra, se considera elemental mencionar *Reencuentro con la Historia. Teoría y praxis de la enseñanza en*

México, de la investigadora Sánchez (2006) como siguiente referencia, debido a que brinda una inmensa cantidad de cuestiones que se abordarán durante el grueso de la investigación.

El primer tema y tal vez más importante, es el de la utilidad de la Historia, el para qué enseñarla. Aquí la autora señala que *“permite la comprensión del presente, la formación de una conciencia, e incluso genera una visión optimista según la cual, el conocimiento que conforma la conciencia histórica permite al individuo utilizarla para intervenir en la transformación de la sociedad”* (Sánchez, 2006, p. 16).

Este punto refuerza uno los ejes principales de la tesina, el cual sostiene que la Nueva Historia tiene un carácter performativo, que la hace útil y vigente no sólo para el alumnado de educación media superior, sino para la sociedad en general, pues, al estar consciente de su participación en el medio donde se desenvuelve, incidirá en éste con mayor tesura y conocimiento de causa.

De la mano de lo anterior, Sánchez (2006) también retoma el término de autognosis, que, en general, se refiere a la capacidad que tiene un ser humano para identificarse con otra persona, o incluso algún grupo, a la vez que también puede diferenciarse de éstos.

El concepto anterior también complementa una de las principales ideas de la investigación, al menos de manera indirecta, pues señala que, debido a su edad, una de las inquietudes latentes en el estudiantado de media superior, es la inserción de sí en la sociedad, es decir, la búsqueda del rol o roles que lo caracterizarán a lo largo de su vida y lo dotarán, no sólo de sentido de pertenencia

a un grupo, sino también de una identidad propia que le haga sentir realizado o realizada.

Según Sánchez (2006), se entiende entonces que la autognosis es la capacidad del ser consciente de generar empatía, no sólo frente a quienes considera similares a sí, sino también a quienes percibe como distintos, ya sea por cuestiones temporales (personas y personajes históricos e históricas) o bien, espaciales (diferentes culturas coetáneas, modos de pensar, religión, etc.); a la vez que puede desprenderse del conjunto y reconocerse como un ser único. La autognosis es autorreflexión del yo, a partir de la comprensión de la otredad.

Para finalizar con el ámbito nacional, se revisó el trabajo presentado por Corona durante el XV Congreso Nacional de Investigación Educativa (COMIE) (2019): “Análisis de la conciencia histórica en jóvenes de bachillerato general”, el cual es un análisis cualitativo de cómo las y los jóvenes de preparatoria construyen y desarrollan su conciencia histórica.

Su objetivo es *“analizar los elementos teórico-metodológicos que sustentan la formación de la conciencia histórica en los jóvenes, a partir del reconocimiento del proceso de construcción de dichos elementos para valorar la relevancia de la formación de la conciencia histórica”* (Corona, 2019, p. 2).

Esta investigación empata con la tesina, pues tiene como propósito incentivar al alumnado no sólo a adquirir una conciencia histórica porque sí, sino a utilizar esta comprensión de ellas y ellos mismos para incidir en el entorno social donde suelen desenvolverse.

La ponente considera que la conciencia histórica es fomentada por tres conceptos elementales, los cuales son la memoria, el pensamiento y el

conocimiento históricos; para después explicar cada uno de ellos, lo cual, de nuevo, es enriquecedor para efectos de esta tesina (Corona, 2019).

Corona señala a manera de conclusión, que el hecho de generar conciencia histórica en las y los estudiantes de bachillerato general a partir de estos elementos es para *“recrear el hecho histórico, comprenderlo y reflexionar el impacto que tiene en el presente”* (Corona, 2019, p. 6).

Afortunadamente, la bibliografía local también es numerosa y sustancial. La primera referencia por abordar es el artículo de Valdez (2013), “Saber histórico, nacionalismo y educación en México (siglos XIX-XX), que forma parte del libro *Miradas y voces en la historia de la educación en Zacatecas. Protagonistas, instituciones y enseñanza (XIX-XXI)* (Valdez, 2013).

En su escrito, se describen cuáles fueron los acontecimientos y procesos más importantes en la implementación del quehacer docente en México y en Zacatecas, así como sus enfoques de tinte nacionalista para forjar una identidad nacional. Si bien, en primera instancia pareciera que el artículo dista del objeto de estudio de esta tesina y de lo que se pretende lograr, funciona como un sustento cronológico que ayuda a contextualizar la investigación y comprenderla en su espacio y su tiempo específicos (Valdez, 2013).

También brinda de forma general, una investigación cuantitativa donde señala cuáles eran los objetivos del Estado al momento de enseñar la Historia y cómo las y los docentes intentaban cumplir estas exigencias, muchas veces volátiles, que respondían al proyecto de nación, más que a una intención puramente educativa (Valdez, 2013).

La siguiente referencia, “La construcción del pensamiento crítico a través de la pedagogía de Paulo Freire” (Barajas, 2013), también es un artículo, en este caso, de la obra *Teoría, consideraciones y experiencias. El proceso enseñanza-aprendizaje de la historia en Zacatecas*, de los coordinadores González & Román (2013).

Esta obra es un estudio de caso hecho a estudiantes de nivel preparatoria en Zacatecas, donde se analiza, según el autor, el escaso interés del alumnado por su entorno, y, en consecuencia, la nula capacidad para incidir en él (Barajas, 2013).

Aunque no se comparte la postura negativa del autor, sí se retoma la necesidad urgente de involucrar a las y los jóvenes en la construcción y reconstrucción del tejido social desde el nivel medio superior a través del sentido de corresponsabilidad y pertenencia con su localidad.

Barajas (2013) muestra, además, una postura crítica frente a la enseñanza a nivel preparatoria, al retomar, como el mismo título señala, conceptos del pedagogo Freire, como la educación bancaria y el hecho de que la educación actual sirve para la reproducción del tejido social. “*Lamentablemente, hoy en día la realidad educativa está basada en políticas que favorecen sólo a la formación y conservación del capital, dotando a los estudiantes de habilidades y destrezas para incorporarse a un mercado laboral incierto*” (Barajas, 2013, p. 132).

La actitud reservada de Barajas (2013) frente a una educación poco significativa y basada en las competencias, evidencia aún más la relevancia de implementar la enseñanza de la Nueva Historia, puesto que fomenta la capacidad crítica y reflexiva del estudiantado.

Finalmente, la última referencia local se titula “La práctica docente desde el paradigma humanista: reflexiones en torno a su pertinencia para la enseñanza-aprendizaje de la Historia” (Gutiérrez, González & Magallanes, 2014), ponencia donde se abordan las ventajas de educar al alumnado desde el paradigma humanista.

Se considera pertinente retomar esta obra, pues comulga con la idea de superar la actividad memorística en la enseñanza tradicional y magistrocentrista de la Historia, oponiéndose a esta y buscando que el objeto de estudio sea más familiar para las y los estudiantes. “*El paradigma humanista tiene un claro desdén hacia lo autoritario y demás características de la escuela tradicional, tales como: la memorización, la férrea disciplina, los saberes prefabricados, el dogmatismo, la relación poder-sumisión, la estructura piramidal, entre otros*” (Gutiérrez, González et al., 2014, p. 4).

Basada en la investigación de Rogers (1980), la ponencia también enfatiza el papel del estudiantado como constructor de su propio conocimiento, añadiendo además el papel del cuerpo docente como facilitador y facilitadora encargada de allanarle el camino (Gutiérrez, González et al., 2014).

Por último, pero no menos importante, se retoma de esta obra, la reflexión realista que realizan frente al paradigma humanista, donde se apunta que, si bien, el profesorado debe mantener una actitud empática hacia el estudiantado, no debe confundir esta con una actitud permisiva que termine por hacerle perder el control de su clase o de aquello que busca enseñar (Gutiérrez et al., 2014).

Este señalamiento es importante, puesto que delimita los límites permitidos al momento de enseñar la Nueva Historia en escalafones inferiores de la

educación, promoviendo, sí, el papel fundamental del alumnado en la creación de un ambiente de enseñanza y aprendizaje, pero sin olvidar cuáles son las metas del proceso de democratización en primer lugar.

Frente a ello, la hipótesis sostiene que la enseñanza de la Nueva Historia fomenta en el estudiantado una conciencia histórica crítica, consciente y reflexiva, que le permite tomar conciencia de su capacidad como partícipe del devenir histórico, gracias a la comprensión de su presente al estudiar su pasado, y decida así, por voluntad propia, forjar su propia identidad e incidir la reparación, construcción e incluso en la deconstrucción de su tejido social.

El objetivo general de la presente investigación radica en analizar que, el proceso de enseñanza aprendizaje de la Nueva Historia en educación preparatoria, otorga al alumnado las herramientas necesarias para convertirse en un agente de cambio que incida en su comunidad, a partir de la comprensión de sí mismo o misma y de su papel y participación histórica para con el mundo.

Con respecto a los objetivos específicos, se plantea señalar que la creación de una conciencia histórica en las y los alumnos de preparatoria es un factor clave en la reparación del tejido social, pues, a partir de ella, se puede deconstruir, reparar o incluso construir la educación de una persona para que adquiera cualidades de corresponsabilidad, conciencia de clase, conciencia ecológica y conciencia de género, así como valores democráticos que incidan de forma positiva en su contexto.

Resaltar que las y los individuos de entre quince y dieciocho años, poseen las habilidades necesarias para comprender la Nueva Historia, además de mostrar

interés por ella, dada su utilidad para satisfacer sus necesidades de identidad y reconocimiento social.

Y, finalmente, analizar cómo el proceso de enseñanza aprendizaje de la Nueva Historia, incide de forma positiva en la conciencia histórica, autorreconocimiento y corresponsabilidad social de las y los estudiantes de tercer semestre de preparatoria en el plantel Víctor Rosales, perteneciente al COBAEZ, en Guadalupe, Zacatecas.

Con respecto al marco conceptual, la investigación se sirve de las siguientes definiciones: conciencia histórica, Nueva Historia y democratización de la Historia. Se entiende como conciencia histórica la capacidad que la y el individuo tiene para comprender su realidad a partir del conocimiento que posee sobre Historia e incidir en ella, es decir, la capacidad de abstracción que le permite ser proactivo en la sociedad.

Se manifiesta de diversas formas: desde la elección consciente de representantes a partir del voto; la manifestación de comentarios que le permitan opinar lo más objetivamente posible, sobre los acontecimientos actuales mediante su conocimiento del pasado; la comprensión de las luchas y movimientos sociales de las distintas colectividades así como sus logros y avances; y, no menos importante, la corresponsabilidad social al entenderse como producto de una realidad pero también como agente de cambio.

Para Sánchez (2002), el ser humano es alguien incompleto que se encuentra en constante construcción, es decir, que su sistema de valores y creencias son, hasta cierto punto, modificables, por lo que aquí entra en juego el concepto en cuestión para lograr la reestructuración del ser.

Mientras tanto, Corona (2009), indica que la conciencia histórica es vista como *“una forma de comprender el pasado-presente, atestigua una posibilidad para los jóvenes de entender que son parte de un devenir y porvenir histórico, no sólo como estudiantes, sino como ciudadanos activos y sus diferentes roles en la sociedad”* (Corona, 2009, p. 3).

A su vez, Gutiérrez, Rodríguez & Magallanes (2019) añaden que la conciencia histórica genera en la persona la siguiente conclusión: *“puedo, si quiero, tomar posición respecto de éste; es decir, puedo participar, de manera consciente, en la transformación de la sociedad”* (Gutiérrez, Rodríguez & Magallanes, 2019, p. 151).

Para poder forjar en el alumnado una conciencia histórica que le permita construir, reconstruir y deconstruir todo aquello que ha aprendido tanto en su entorno escolar, como en su día a día, es necesario hablar del siguiente concepto: la Nueva Historia.

La Nueva Historia surge como una propuesta metodológica del historiador Le Goff, adscrito a la tercera generación de Annales. Para el investigador Gómez (2012), la Nueva Historia *“es sobre todo la historia de las mentalidades que trata de establecer una historia serial de las mentalidades, es decir, de las representaciones colectivas y de las estructuras mentales de las sociedades”* (Gómez, 2012, p. 2).

Este concepto es de suma importancia en la investigación, ya que defiende que el estudio del colectivo permite lograr una mayor capacidad de empatía y corresponsabilidad en el alumnado, que se identificará más fácilmente con un

grupo no mitificado, de lo que podría hacerlo con grandes personajes exaltados y alejados de la realidad.

Además, la Nueva Historia en la práctica docente, permite desprenderse de la enseñanza cronológica e inclinada al dato, que es percibida por el alumnado como una narración despersonalizada y memorística, lo que causa rechazo al momento de intentar comprenderla.

Aunque uno de los principales fuertes en la Nueva Historia es el estudio de las colectividades, no se rechaza la política ni la economía, sino que intenta ir más allá de estas. *“Lo que ha hecho de singular es rescatar como objetos válidos del investigador, aspectos, temas y niveles antes no considerados como importantes para la historia económica y política e incluso rechazados porque se suponían asuntos secundarios”* (Gómez, 2012, p. 4).

El siguiente concepto: “democratización de la Historia”, es una aportación original de esta tesina, no obstante, ha sido utilizado de forma implícita tanto en investigaciones como en la misma práctica docente, sobre todo por profesionistas formados y formadas en academias de Historia.

En el campo de la enseñanza y aprendizaje, comprende al hecho de intentar sustituir los métodos clásicos y centrados en el profesorado, con los que, en ocasiones, se sigue instruyendo al alumnado de educación básica, media y media superior, y preocuparse más bien, por consolidar una aprehensión significativa y útil del conocimiento a partir de estrategias didácticas y metodológicas, utilizando la Nueva Historia como guía en el proceso.

No obstante, aún no se ha encontrado ningún concepto que defina tal acción, por eso se cree pertinente definirla: para tener donde partir. La

democratización de la Historia significa trasladar, compartir y adaptar los procesos de enseñanza aprendizaje de la Historia que suceden en el ámbito profesional a un sector más general de la población, como se mencionó durante la justificación.

En lo que respecta al capitulado, se ha optado por repartir el contenido en tres, siendo el primer capítulo un análisis a cabalidad de la formación docente y cómo esta es determinante en la calidad del proceso de enseñanza aprendizaje que suceda durante la trayectoria académica del alumnado.

Se hace una especificación en la generación de profesoras y profesores de Historia y cómo su conocimiento histórico, sus habilidades docentes y su capacidad de interiorizar o no una conciencia histórica, son elementales para que el alumnado pueda apropiarse de forma satisfactoria del conocimiento histórico, o, por el contrario, reincidir en la memorización y el aprendizaje enciclopédico.

El segundo capítulo da comienzo con la descripción del proceso de estudio: el alumnado de tercer semestre del plantel “Víctor Rosales”, perteneciente a COBAEZ en el municipio de Guadalupe, en Zacatecas y cómo es que llevan a cabo el proceso de enseñanza aprendizaje de la Historia, en conjunto con sus docentes.

Luego de hacer un análisis general del municipio de Guadalupe, sobre todo, de la zona aledaña al plantel, se da paso a la aplicación de un par de instrumentos destinados tanto para el cuerpo estudiantil como para las figuras docentes de la materia de Historia de México I, que tienen como objetivo estudiar a cabalidad si, durante su formación, se está logrando despertar una conciencia histórica en las y los estudiantes y la consideran útil en su vida diaria y en su potencial futura vida

profesional o, por el contrario, aún existe una concepción caduca de la Historia que se alinea a lo memorístico.

Finalmente, el tercer capítulo consolida la idea de la Historia como una herramienta fundamental en la generación de identidades a través de la comprensión y la conciencia histórica, pero también en la reconstrucción de un tejido social en un país que necesita urgentemente un cambio en la mentalidad colectiva.

En esta última sección, también se aprovecha para señalar la vigencia de la investigación con respecto a las propuestas educativas de la administración actual, concretamente con la Nueva Escuela Mexicana (NEM), presentada en la Ley General de Educación (2018), pues se comparten varias posturas afines, como la búsqueda de una sociedad más armónica a través de la educación, la escuela como una formadora de vida, más que como un medio para la inserción al mercado laboral y, finalmente la reinterpretación del proceso de enseñanza aprendizaje, en este caso, de la Historia, para fortalecer el binomio aula comunidad.

CAPÍTULO I. LA FORMACIÓN DOCENTE COMO CLAVE EN LA GENERACIÓN DE UNA CONCIENCIA HISTÓRICA EN EL ALUMNADO ADOLESCENTE

El presente capítulo tiene como objetivo establecer un marco contextual, que permita orientar la investigación de forma deductiva, desde el plano general internacional, hasta el objeto de estudio en particular, esto, con el fin de situarlo en su espacio y su tiempo.

El primer apartado se enfoca en la figura docente y cómo esta, es un factor determinante en la formación de conciencia histórica en el alumnado, entendiéndose de forma resumida, que debe contar con ciertas características, tanto disciplinares, como pedagógicas y especializadas, para lograr un resultado positivo y significativo en sus estudiantes.

Posteriormente, se describe la situación internacional, nacional y local con respecto al objeto de estudio, es decir, si las instituciones correspondientes, como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) o los gobiernos nacionales y locales, han procedido para fomentar la consolidación de una conciencia histórica en la ciudadanía mediante la educación formal.

1.1. El papel docente en la formación de conciencia histórica del alumnado adolescente

Cuando se hace referencia a la formación de la conciencia histórica en el alumnado, independientemente de su grado académico, resulta imprescindible

enfaticar el papel vital que tiene el profesorado para alcanzar o fracasar en tal cometido. Desde su formación académica hasta sus habilidades frente al salón de clases y su capacidad de comprender los acontecimientos del pasado y vincularlos con el presente.

Como se mencionó en la introducción, la conciencia histórica se percibe como la capacidad que tienen las y los individuos para comprender su realidad a partir del conocimiento que poseen sobre Historia, para posteriormente decidir, por voluntad propia, si inciden o no en ella. En la práctica, esta habilidad de abstracción le permite ser proactivo en la sociedad a partir de lo que comprende y asimila de su Historia.

Para Sánchez (2006), la enseñanza de la Historia *“implica la formación de una conciencia histórica, que produce en quien la percibe un conjunto de nociones sobre sí mismo y el mundo en que se desenvuelve, y condiciona, en buena medida, su actuación social”* (Sánchez, 2006, p. 44).

Así entonces, es necesario iniciar desde lo básico: para que el estudiantado desarrolle una conciencia histórica de su tiempo y espacio y se comprenda como un factor de cambio en su sociedad, es fundamental que la figura docente posea dichas aptitudes.

Sánchez (2006), de hecho, señala que muchas veces, el profesorado de Historia no es consciente de aquello que enseña, lo que ocasiona que la mayoría de la población conciba este saber *“como una mera cronología de hechos y fechas, sucesivos o inconexos, pero sin ninguna vinculación con el presente de quien los estudia”* (Sánchez, 2006, p. 46).

Desde el campo de estudio de la Historia, se consideran tres características esenciales que todas y todos los profesionistas que aspiren a laborar en el campo docente, deben poseer, pues, en caso de adolecer de alguna de ellas, el proceso de enseñanza aprendizaje no sólo se vería entorpecido, sino que, en el peor de los casos, podría dar como resultado lo opuesto al objetivo: es decir, estudiantes que rechacen la Historia y la perciban como un saber inútil, ajeno a sus necesidades.

Se identifica que estas tres son: 1) el saber histórico, es decir, el manejo y conocimiento histórico de la figura docente; 2) las habilidades pedagógicas que posea para convertir su saber profesional en resultados (teóricos o prácticos) útiles para su alumnado y finalmente; 3) conciencia histórica, que, en síntesis, se refiere a comprender la unicidad del devenir histórico y percibirlo como una herramienta útil, ya no sólo para entender su pasado y presente, sino para intervenir de manera proactiva en su entorno, esto con el fin de que pueda fomentarla en su alumnado, para convertirlos en agentes de cambio que actúen desde su trinchera, quienes, como menciona Sánchez (2006), cuenten con la capacidad de ubicarse en el presente gracias al conocimiento de su pasado.

Estos elementos comprenden una triada que se complementa a sí misma, pues para que exista la formación de una conciencia histórica debe existir, en primer lugar, un conocimiento temático consolidado sobre la Historia. A su vez, de poco sirve que el profesorado cuente con un dominio sobre los temas, si no posee con las habilidades pedagógicas necesarias para transmitirlo y adaptarlo a sus estudiantes.

No está de más señalar que dichas características, deberían ser básicas e indispensables en todos y todas las adeptas al campo de estudio de Clío, pues, según Sánchez (2000), “*todo historiador (e historiadora) es un enseñante de la Historia*” (Sánchez, 2000, p. 25).

Con esto, Sánchez (2000), se refiere a que las y los historiadores tienen como tarea, difundir o divulgar todos aquellos descubrimientos que generen en su campo del saber, ya sea entre colegas a partir de publicaciones, conferencias, entregas de resultados; a estudiantes o la población general, lo que conlleva a un proceso de enseñanza en sí, que no necesariamente debe llevarse a cabo en un salón de clases tradicional.

1.1.1. El saber histórico

Primero que nada, se encuentra el saber histórico, es decir, el conocimiento disciplinar, que, en teoría, debe ser axiomático en cualquier profesionalista, independientemente de si ejercerá o no la pedagogía. En el caso de las y los docentes de Historia, se refiere al dominio de los temas y, sobre todo, a la capacidad de comprenderlos en su tiempo y en su espacio.

Si el profesorado no posee los conocimientos necesarios de su campo y no tiene en su bagaje los datos y sucesos del devenir histórico, difícilmente comprenderá un proceso, lo que le imposibilitará *a priori*, generar conciencia en su alumnado.

Cabe mencionar, que el saber histórico es la base de esta triada, dado que resultaría imposible que la figura docente tuviese una conciencia histórica, sin poseer en primer lugar los conocimientos necesarios en su campo, ni tendría la

capacidad de transformar ni trasladar conocimientos que, en primera instancia, no posee, para llevar a cabo su quehacer pedagógico.

Aunque el punto importante pueda resultar obvio, lo cierto es que muchas veces, quienes se encargan de impartir las materias de historia, no cuentan con una formación como historiadores e historiadoras, lo que limita sobremanera su conocimiento en el área y entorpece muchas veces el proceso de enseñanza y aprendizaje, puesto que sólo las y los formados en el campo de Clío tienen una formación holística en la teoría y la filosofía de la Historia, así como en las distintas corrientes historiográficas y metodologías que hacen de esta, una labor científica.

Esto no significa que profesionistas de otras ramas, sobre todo de las mismas humanidades, no posean un conocimiento temático o hasta metodológico de la asignatura, sin embargo, su noción sobre esta puede estar sesgado o mal comprendido, puesto que no es su área de especialización.

En el Colegio de Bachilleres del Estado de Zacatecas (COBAEZ), por ejemplo, se utiliza el “Profesiograma para el Bachillerato General” (2019), un documento federal emitido por la Dirección General de Bachillerato (DGB) de la Secretaría de Educación Pública (SEP). En éste, se indican cuáles son las profesiones aptas para impartir cada materia. Dicho de otro modo, funciona como un indicador que determina si las o los aspirantes, pueden impartir una u otra clase, dependiendo de su formación profesional.

Para efectos de la investigación, se analizarán tanto el profesiograma de la administración anterior, emitida en 2014 durante el gobierno de Enrique Peña Nieto, como el profesiograma de 2019, presentado durante el primer año de gobierno de Andrés Manuel López Obrador; esto con el objetivo de realizar un

análisis comparativo, donde se demuestra que los cambios realizados han sido escasos.

La DGB divide las profesiones en dos perfiles: idóneo y afín. El primero se refiere a *“las carreras que cubren en su totalidad los requerimientos para el desarrollo de las competencias de cada asignatura”* (DGB, 2014, p. 4). Es decir, aquellas que, al menos en teoría, cumplen con creces las necesidades de la materia en cuestión.⁶

El segundo se denomina perfil afín, *“el cual hace referencia a las carreras que cubren con los requerimientos mínimos necesarios y que tienen compatibilidad con las asignaturas según el campo disciplinar”* (DGB, 2014, p. 4). En primera instancia, dichas profesiones parecieran no estar del todo relacionadas con la materia a impartir, sin embargo, la DGB considera que estas son capaces de alcanzar los objetivos del proceso de enseñanza aprendizaje de forma satisfactoria.⁷

Como era de esperarse, existe un área de oportunidad bastante amplia en el instrumento en cuestión, pues, muchas veces, el o la aspirante, no cuenta realmente con los conocimientos requeridos para llevar por buen pie la asignatura que busca enseñar.

⁶ Estas carreras son: Antropología Social, Arqueología, Sociología, Ciencias Sociales, Ciencias Políticas, Diseño de los Asentamientos Humanos, Estudios Humanísticos, Estudios Latinoamericanos, Estudios Socio territoriales, Ethnohistoria, Etnología, Historia, Historia del Arte, Geografía, Hidrobiología, Estudios Latinoamericanos, Humanidades, Normalista con Especialidad en Ciencias Sociales, Educación Media con Especialidad en Ciencias Sociales, Normalista con Especialidad en Historia y el posgrado en Humanidades (DGB, 2014).

⁷ Donde se encuentran las siguientes profesiones: Ciencias Políticas y Administración Pública, Ciencias Humanas, Educación Media Superior Intercultural y los posgrados en Ciencias Sociales, Antropología y Estudios de la Cultura.

Por ejemplo, en Historia de México I (materia que abarca desde las teorías de la colonización de América hasta la conspiración de Querétaro) e Historia e México II (que abarca desde la Consumación de la Independencia en 1821 hasta la actualidad), entienden como perfiles idóneos, además de la carrera en Historia, las licenciaturas en antropología social, arqueología, ciencias sociales, formación docente con especialidad en ciencias sociales y educación media con especialidad en ciencias sociales, entre otras.

Aunque, en primera instancia, las profesiones mencionadas con anterioridad, parecieran cumplir con los requerimientos necesarios para dicha asignatura y, por lo tanto, con el saber histórico que la presente tesina busca en la figura docente encargada de impartir Historia, lo cierto es que la comprensión del proceso humano es muy distinta entre cada una de ellas. De nuevo, claro está que tales campos del saber, cuentan con una formación histórica, debido a su afinidad humanista, mas no tienen el conocimiento teórico metodológico que distingue o debería distinguir a las y los historiadores.

Para ejemplificarlo, basta con tomar un caso hipotético donde se deba explicar algún acontecimiento, como la Revolución Mexicana. Si bien la figura docente proveniente de profesiones afines será capaz de explicar los preceptos básicos, tales como las causas o las consecuencias inmediatas, no dispondrá de las herramientas teóricas (como la metodología de la Historia de los Annales, la Historia de la vida cotidiana, de las mentalidades, de género, de las subalternidades o el mismo concepto de la Nueva Historia), para realmente dimensionar un evento que a primera vista pareciese sencillo y lineal.

Aunque no se niega que haya casos particulares provenientes de otras carreras, en teoría, sólo quien se formó desde el campo científico de Clío, puede crear interconexiones entre dicho movimiento y su presente, así como comprenderlo como parte de un todo con múltiples causas y múltiples consecuencias que, en primera instancia, parecieran no estar relacionadas.

El profesorado con formación histórica, no se limitará a señalar los elementos más superficiales del acontecimiento, sino que gracias a su formación teórico-metodológica, como la Nueva Historia, comprenderá la multiplicidad de factores desencadenantes a nivel local, nacional e internacional, reconocerá a las y los participantes omitidos por la historia oficial, identificará datos erróneos que se han repetido accidental o conscientemente por fines políticos y, sobre todo, lo situará en un contexto histórico global que forme parte de otros eventos que, en primera instancia, parecieran no tener conexión.

Los conocimientos de las carreras afines quizás bastarán para que alumnado memorice los datos más importantes, así como las causas y consecuencias lineales del suceso estudiado, pero el resultado distará mucho de lograr un aprendizaje significativo que le permita generar un conocimiento de sí y de su entorno mediante la conciencia histórica.

Esta situación toma un matiz más resaltante, al observar los perfiles afines que la DGB autoriza en la materia Historia de México II, pues en ellos se encuentran las licenciaturas en ciencias políticas, administración pública, ciencias humanas, educación media superior intercultural y los posgrados en ciencias sociales, antropología y estudios de la cultura (DGB, 2014).

Se sostiene que estas carreras afines, no sólo carecen de una comprensión histórica consolidada y especializada (como fue el caso de los perfiles idóneos), sino que sus profesiones distan mucho de brindarles un conocimiento suficiente como para impartir materias de Historia en bachillerato, esto debido a que no poseen las herramientas teórico metodológicas para comprenderlas en primer lugar, además de que muchas veces, el saber histórico que sus profesiones les brindan tiende a ser cronológico, más que formativo.

Con la llegada de un nuevo régimen político encabezado por el presidente Andrés Manuel López Obrador, en 2018, se propuso la NEM, presentada como un modelo alternativo a la Reforma Educativa, con el objetivo de “*promover el aprendizaje de excelencia, inclusivo, pluricultural, colaborativo y equitativo a lo largo del trayecto de su formación*” (Subsecretaría Educación Media Superior (SEMS), 2019, p. 1).

En la NEM, también se hace hincapié en la responsabilidad del Estado Mexicano por garantizar el acceso a la educación preparatoria y profesional (SEMS, 2019), lo que, en teoría, señalaba un mayor interés por parte del gobierno, frente a instancias más avanzadas de la educación, más allá de la primaria y la secundaria.

Con este enfoque, era de esperarse que el profesiograma del año 2014, propuesto por la administración de Enrique Peña Nieto, quedase obsoleto y tuviese que adecuarse a los lineamientos de la NEM, sobre todo, teniendo en cuenta la inclinación que se tenía frente a la educación de las y los adolescentes, sin embargo, contrario a todo pronóstico, esto no ha sucedido.

En 2019, la DGB dio a conocer su “Profesiograma para el Bachillerato General”, que aún sentaba sus bases en el modelo por competencias, y perseguía un enfoque docente idéntico al plan anterior, bajo los mismos lineamientos y características necesarias para su labor, aún cuando dice abogar por una formación con un distinto enfoque al anterior.

Cabe resaltar que en este nuevo documento ya no existe una separación entre perfiles afines y perfiles idóneos, lo que simplifica aún más el proceso de selección, así como la asignación de horas en el proceso de admisión y promoción docente. Ahora, sólo existe un listado de profesiones que indican si se cuenta o no con los conocimientos necesarios para impartir la materia (DGB, 2019).

Además, el número de potenciales carreras para impartir cada asignatura fue ampliado considerablemente, al menos en el caso de las humanidades. Por ejemplo, en Historia de México I y II, ahora tienen cabida las licenciaturas en economía empresarial, economía internacional, economía y finanzas, filosofía y letras, política y gestión social, hidrobiología, turismo y educación secundaria con especialidad en historia por mencionar algunos (DGB, 2019).

Esta franca carencia en la innovación y la búsqueda de una mejora en el proceso de enseñanza aprendizaje, se debe en parte a que las administraciones de Enrique Peña Nieto y Andrés Manuel López Obrador se han enfocado más bien en el ámbito administrativo, más que en el educativo.

Para Zúñiga (2022), las reformas educativas “*se enfocaron en las características administrativas y laborales del sistema educativo y, principalmente, dejaron en un segundo plano a uno de los aspectos más importantes: la aplicación*”

de un modelo educativo de acuerdo a las necesidades específicas de cada contexto” (Zúñiga, 2022, p. 30).

Como se mencionó al principio del subapartado, se considera que el saber histórico, es la base de la triada, pues de éste depende que el cuerpo docente posea una conciencia histórica holística y sea capaz de transmitirla mediante sus habilidades pedagógicas y estrategias didácticas.

Del mismo modo, también se sostiene que este aumento en la cantidad de profesiones, que ahora pueden impartir las materias históricas, entorpece la educación de calidad, pues sólo las y los historiadores poseen el conocimiento teórico para impartirla de manera adecuada, ya sea a partir del materialismo histórico, de la Historia de los Annales, o de la misma Filosofía de la Historia, como se verá en el próximo apartado.

Por lo tanto, si este primer vértice de la triada no es cubierto a cabalidad por las y los profesores de Historia, resultará imposible que el proceso de enseñanza aprendizaje sea significativo en el alumnado, pues no se puede transmitir el conocimiento con el que no se cuenta en primer lugar.

1.1.2. Las habilidades pedagógicas

La siguiente característica se refiere al quehacer docente en específico, es decir, a las cualidades didácticas con la que las y los profesores deben contar para transformar y emplear su conocimiento, con el objetivo de lograr un aprendizaje íntegro en su estudiantado.

Para efectos de la investigación, se consideran como habilidades pedagógicas, aquellas que le permitan al profesorado transformar su saber

histórico, en conocimiento útil para su alumnado, tanto dentro como fuera de su entorno escolar. Es decir, que, mediante sus estrategias y un ambiente de enseñanza aprendizaje adecuado, logre convertir datos y procesos, que en primera instancia pareciesen ajenos a la realidad de las y los educandos, en aprendizaje significativo. Esta característica va de la mano con la conciencia histórica.

Desde el campo de la enseñanza de la Historia, las investigadoras zacatecanas Gutiérrez, Rodríguez & González (2019), argumentan que la labor pedagógica debe sostenerse en torno a tres preguntas conscientes y de constante reflexión: ¿Qué se enseña? ¿Cómo se enseña? ¿Para qué se enseña?

Con respecto a la primera pregunta, las autoras señalan cuán urgente es servirse de la Nueva Historia, *“la que se afirma como historia global, total, reivindicando todo el campo de Clío, insistiendo en las diferencias de las experiencias históricas y la necesidad de una multiplicidad de enfoques y fuentes”* (Gutiérrez, Rodríguez & González, 2019, p. 142).

Aunque a lo largo del siguiente apartado se ampliará el concepto de la enseñanza aprendizaje desde la Nueva Historia, es pertinente adelantar, que esta se define como el proceso educativo donde se trasciende de la educación enciclopédica, a una que incluya a todas las actrices y actores del acontecimiento, así como las múltiples causas y consecuencias y su repercusión en su tiempo y en el presente.

En este tenor, se entiende que enseñar desde la Nueva Historia, brinda un enfoque sustancial a la materia, pues sobrepasa la actividad memorística y lineal (que impera en las aulas como común denominador), para dar paso a una Historia

reflexiva, consciente y participativa, donde el estudiantado sea capaz de percibirse e identificarse.

Reflexionar activa y permanentemente qué se enseña, otorga a la figura docente la capacidad de convertir en conocimiento útil y vigente, toda aquella información histórica que, a primera vista podría resultar ajena al presente frente a los ojos de las y los educandos, sobre todo adolescentes, que tienden a sentir un mayor rechazo si consideran irrelevante aquello que aprenden.

Ahora bien, no es suficiente estar consciente de aquello que se está impartiendo, si no se utiliza de forma práctica. Para ello, tiene cabida la siguiente pregunta: ¿Cómo se enseña? Cómo es posible, una vez adoptada la Nueva Historia, poder adaptarla y transmitirla al alumnado.

En su tesis doctoral, Sánchez (2000), señala al respecto que *“no se trata sólo del “qué enseñar”, sino del cómo enfocar los procesos del acontecer histórico para llevarlo a la comprensión de quienes harán de aprenderlos y aprehenderlos”* (Sánchez, 2000, p. 56).

Aquí entran de nuevo las habilidades pedagógicas del cuerpo docente, quien debe mostrar siempre una apertura frente a los intereses de su alumnado, así como las tendencias y los medios de comunicación actuales que pueden servir como herramienta para crear un ambiente de enseñanza aprendizaje dinámico y atractivo en el salón de clases.

Con esto, no se busca que la cátedra histórica pierda su identidad y se convierta en un espacio completamente lúdico, sino que las y los docentes se renueven de forma constante y reflexionen activamente su labor, con el objetivo de facilitar el aprendizaje.

Para las investigadoras Gutiérrez, Rodríguez & Magallanes (2019), es necesario incorporar en la enseñanza de la Historia los nuevos avances didácticos y mantenerse vigente en los modelos pedagógicos que velan por un aprendizaje sustancial y significativo para el alumnado.

Retoman también una de las principales aportaciones de Bloch (1982), quien indica que todo aquello que tenga evidencia humana es digno de ser historiable, por lo tanto, en el ámbito educativo, puede ser también útil en la didáctica, ya no sólo para hacer más atractivas las clases, sino para que el estudiantado se identifique con ellas.

Para Valls & López (2011), el profesorado debe buscar que su didáctica potencie *“el desarrollo del razonamiento lógico de los alumnos y también la de suministrarles un saber humanístico válido para la formación de las personas en valores [...] tales como la tolerancia y la capacidad crítica”* (Valls & López, 2011, p. 10). Por lo que consideran que un plan curricular abierto y flexible, permite diversificar los temas y adaptarlos a los intereses de las y los adolescentes.

En su tesis de maestría, López (2021), resalta el uso de la Tecnología de la Información y la Comunicación (TIC) como un medio necesario para lograr este cometido, pues no es sorpresa que las y los adolescentes de preparatoria muestren afinidad por la cultura digital.

Sin embargo, percibe que el profesorado, aún no se ha apropiado adecuadamente de tales herramientas, o al menos no al ritmo que requieren sus estudiantes, por lo que advierte que *“mientras los historiadores y los docentes de historia no tomen mayor partido en el entorno digital [...] el conocimiento del*

pasado seguirá siendo deformado y fragmentado por quienes son ajenos a la disciplina” (López, 2021, p. 90).

En el caso de esta investigación, la realidad dista mucho de cumplir tales lineamientos sobre cómo enseñar la Historia. En el subapartado anterior se observaron los perfiles idóneos y afines para impartir las materias de Historia de México I e Historia de México II y se concluía que los primeros carecían de la formación teórica necesaria, mientras que el caso de los últimos se tornaba aún más grave, pues no poseían, en términos generales, los conocimientos básicos indispensables.

Sin embargo, es necesario analizar el profesiograma de forma más exhaustiva, para estudiar si estos perfiles cumplen con las habilidades pedagógicas, ya no sólo profesionales para enseñar Historia a nivel media superior.

La DGB (2014), hizo hincapié en la formación disciplinar de las y los aspirantes, pero en ningún momento consideró sus aptitudes pedagógicas, o bien, las preconció como una característica inherente en todas las profesiones, omitiendo si en estas se brindaba o no una capacitación pedagógica en primer lugar.

Cabe resaltar que el profesiograma analizado se elaboró en el 2014, bajo el marco de la Reforma Educativa instaurado en 2013 por el entonces presidente Enrique Peña Nieto, por lo que muestra una notable inclinación hacia el modelo por competencias.

En este tenor, la DGB (2014) considera que las y los docentes deben contar con ciertas competencias para llevar a cabo su labor. Entre ellas se encuentran la

construcción de ambientes de aprendizaje, la innovación en sus herramientas de enseñanza y el dominio de sus saberes disciplinares para alcanzar un aprendizaje significativo.

Sin embargo, estas cualidades no se toman en cuenta al momento de elaborar el profesiograma, pues, como ya se mencionó, se espera que las y los profesionistas cuenten con habilidades pedagógicas *per se*, aún cuando su formación haya sido completamente disciplinar.

Se considera entonces, que este sesgo en el profesiograma es un problema de gravedad, que limita sobremanera el aprendizaje significativo, pues resultará infructuoso que la figura docente sea una erudita y posea una conciencia histórica, si no tiene la capacidad de comunicar y transmitir su conocimiento al alumnado.

Para efectos de esta investigación, se compararon los planes curriculares de distintas instituciones formadoras de docentes, así como de profesionistas en la Historia en el estado de Zacatecas. Entre ellas se tomaron en cuenta la Benemérita Escuela Normal Manuel Ávila Camacho, la Escuela Normal Rural Gral. Matías Ramos Santos, el Centro de Actualización del Magisterio (CAM) y la Licenciatura en Historia de la Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ).

Si bien, los organigramas, perfiles de egreso, materias y competencias de cada institución, se analizarán de forma detallada en el siguiente subcapítulo, es oportuno señalar desde ahora, las diferencias generales y los comunes denominadores entre cada una de ellas.

La conclusión de esta comparación fue que, a pesar de que la educación preparatoria se convirtió en obligatoria desde el año 2012, ninguna de las instituciones ofrece alguna formación profesional o especialidad para la formación

de profesoras y profesores de ese nivel educativo, mucho menos como docente de Historia de este escalafón.

Del CAM, se rescatan dos profesiones: la licenciatura en Historia y la Licenciatura en Educación Cívica y Ética. Respecto a la primera, no hay mucho que resaltar en este apartado, pues su plan de estudios es idéntico al de la Escuela Normal Manuel Ávila Camacho, incluye materias pedagógicas y disciplinares enfocadas a la educación básica y media (Dirección General de Educación Superior Para el Magisterio (DGESuM, 2018).

Con respecto a la segunda carrera, destacó, sobre todo, su aspecto cualitativo, es decir, materias como identidades y contextos juveniles, educación para la ciudadanía y los derechos humanos, herramientas para la igualdad y la inclusión (DGESuM, 2018), entre otras, que buscan trascender el espacio escolar y reflejarse en la vida cotidiana tanto del profesorado como del alumnado.

Con base en su plan de estudios (2011), la Licenciatura en Historia, cuenta con seis ejes de especialización, entre ellos se debe cumplir con al menos uno para concluir satisfactoriamente la carrera. Esto quiere decir, que, a pesar de que las materias pedagógicas se encuentren en el currículo, no es obligación del estudiantado tomarlas si no lo considera necesario en su formación.

Sin embargo, el problema radica en la limitada oferta laboral de la disciplina, que muchas veces orilla a las y los historiadores a formar parte del grueso docente en aras de las limitadas salidas profesionales, incluso cuando optaron por formarse en otras áreas de especialización ajenas a la educación, lo que ocasiona que un porcentaje de profesoras y profesores que egresaron de la institución, no cuenten con las habilidades pedagógicas idóneas para impartir clase.

En el caso de las instituciones privadas, la situación toma un matiz más inquietante, pues, a pesar de que existe una oferta educativa amplia en las carreras de pedagogía, en muchas de ellas, no se considera al saber histórico o la enseñanza de éste en sus planes curriculares ni especializaciones.

Entre ellas se eligió la Licenciatura en Pedagogía del Instituto Universitario del Centro de México (EDUCEM), que cuenta con materias de corte humanístico como antropología filosófica, Historia de México, México contemporáneo e Historia del pensamiento pedagógico en México. Por lo que no es inexacto señalar que existe una preocupación por capacitar a sus estudiantes, al menos de forma general, en un saber histórico elemental.

Pero de nuevo, cae en una formación pedagógica general como en el caso de la Licenciatura en Historia de la UAZ, pues brinda herramientas generales para la enseñanza de Clío, aunque sin ramificarse en un grupo etario específico, como en la educación media superior en este caso.

Una vez comprendido qué se debe enseñar y cómo hacerlo, se encuentra la pregunta ¿Por qué o para qué enseñar Historia? Esta interrogante se conecta directamente con la tercera característica que el cuerpo docente debe poseer: la conciencia histórica.

1.1.3. La conciencia histórica

Antes de comenzar, es necesario recordar que la conciencia histórica se define como la capacidad que la persona posee para comprender un acontecimiento en su tiempo y su espacio, que pueda percibirlo como parte de un devenir histórico holístico que aún influye en mayor o menor medida en su propio presente y,

posteriormente, que le motive a actuar en consecuencia y de forma voluntaria en la mejora de sí y de su contexto. No está de más señalar que con esto se responde la tercera pregunta sobre por qué enseñar Historia.

Para Sánchez (2006), la conciencia histórica *“incluye también la conformación de una perspectiva de la propia función del individuo en el desarrollo del acontecer histórico, [...] que a la vez oriente su acción en la sociedad que le toca vivir”* (Sánchez, 2006, p. 46).

El saber histórico y las habilidades pedagógicas son, sin lugar a duda, dos características esenciales en el quehacer de las y los docentes de Clío. No obstante, es la conciencia histórica la que brinda un propósito real a la enseñanza y aprendizaje de la Historia, pues gracias a ella, es que el conocimiento y la didáctica se convierten en un aprendizaje significativo, que trasciende a las aulas e influye en la vida cotidiana del alumnado.

Este último punto es, de hecho, el que permite alcanzar la democratización de la Historia a nivel medio superior, pues estimula a la figura adolescente formar parte activa y consciente de su entorno, gracias a su conocimiento histórico y a su comprensión como partícipe importante de una sociedad en constante cambio. La conciencia histórica incluso puede allanar el camino de la UNESCO, en su búsqueda por alcanzar una sociedad más justa y sostenible por medio de la educación.

No está demás resaltar que, para que una característica tan compleja como la conciencia histórica, se lleve a cabo en el proceso cognitivo del alumnado adolescente, la figura docente debe contar con ella, así como con un saber

histórico sólido y habilidades pedagógicas que faciliten el ambiente de aprendizaje.

A partir de aquí se desglosan nuevas interrogantes: ¿cómo se cuantifica o evalúa la conciencia histórica en el profesorado? ¿Los organismos educativos federales y estatales como la SEP o la DGB tienen algún conocimiento sobre la enseñanza aprendizaje a partir de la Nueva Historia o del concepto de conciencia histórica? De ser así ¿Cómo podrían comprobar si su cuerpo docente cuenta con esta cualidad y con las competencias necesarias para adaptarla y compartirla con sus grupos?

Si bien, una formación profesional en la Historia no garantiza de forma infalible que las o los aspirantes cuenten con un saber histórico suficiente, es más fácil discernirlo mediante diversos métodos, tales como exámenes de conocimiento.

Pero de nuevo, cómo es posible asegurarse que un elemento docente tiene la capacidad de aprehender estos saberes y comprender su vigencia en el presente, cómo puede convertirse en medible una habilidad tan abstracta como la conciencia histórica.

La Agenda 2030, por ejemplo, señala que la educación debe sostenerse sobre valores democráticos, basados, entre otros aspectos, en el respeto a la otredad y la identidad, sin embargo, esta meta es difícil de alcanzar si las y los docentes no consolidan su ambiente de enseñanza aprendizaje sobre los mismos pilares (UNESCO, 2017).⁸

⁸ Respecto a esta referencia, cabe señalar que los acuerdos de la Agenda 2030, se efectuaron en el año 2015, sin embargo, el artículo citado, data del 2017.

Sin duda, la forma más certera de evaluar y conocer si el profesor o profesora cuenta con una conciencia histórica y con la capacidad de enseñarla a sus educandos y educandas, es observando precisamente la influencia que ha tenido frente a estos últimos. Comprobar si ha cambiado la perspectiva y la toma de decisiones de su estudiantado, gracias a su educación histórica y saber también, si ha modificado o no su manera de percibir la asignatura, si aún la entiende como un saber enciclopédico o bien, comprende que puede ser una herramienta útil para la comprensión de su contexto.

Claro está que este método resultaría por demás ineficaz, pues para visualizar este cambio, sería necesario recurrir al empirismo y estudiar los cambios en el alumnado durante y una vez concluido el proceso de enseñanza aprendizaje, arriesgando su formación en caso de que la figura docente no posea las características idóneas.

Frente a este interrogante, el autor propone a la Nueva Historia como un instrumento, no para asegurar, pero sí, para aumentar las posibilidades de que las y los docentes posean una conciencia histórica que, posteriormente, puedan enseñar a su alumnado.

1.2. Adaptación e incorporación de la Nueva Historia en la educación preparatoria

Para poder forjar en el alumnado una conciencia histórica que le permita construir, reconstruir y deconstruir todo aquello que ha aprendido tanto en su entorno escolar, como en su día a día, es necesario superar la forma tradicional de enseñar Historia, basada en datos, fechas y “grandes personajes” varones y

enfocarse más bien a que el estudiantado la perciba como interesante y útil para comprender su contexto.

La tarea por encontrar formas innovadoras de escribir y entender la Historia no es algo nuevo, para ejemplo, es básico mencionar la obra póstuma, *Introducción a la Historia*, de Bloch (1949), que marca un antes y un después en el mencionado oficio, al superar la corriente positivista, que se limitaba a la recopilación de datos, para convertirla en una Historia analítica y científica, que ayudase a comprender los acontecimientos del presente a partir del conocimiento del pasado.

Esta Revolución historiográfica, conocida como la Escuela de los Annales, no fue estática, sino que fue adaptándose y perfeccionándose a lo largo de distintas generaciones, siendo la tercera, impulsada principalmente por Jaques le Goff, la que será de mayor utilidad en esta tesina.

Las dos primeras generaciones de Annales destacaron por sus aportes en el campo de la Historia económica, criticaron cómo la corriente positivista concentraba su atención en temáticas de índole política y de grandes personajes, omitiendo por completo el papel del aspecto económico y social en el devenir histórico (Le Goff, 1974).

Hacia los años setenta, el historiador Jaques Le Goff (1974), uno de los fundadores de la tercera generación de Annales, añadía en su obra *Hacer la Historia*, la necesidad de escribir sobre los pueblos sin Historia escrita, así como el uso de la sociología, la arqueología y la literatura para comprender el pasado.

Posteriormente el francés propuso el término Nueva Historia, refiriéndose a una forma innovadora de estudiar el pasado humano, utilizando las disciplinas y

ciencias auxiliares mencionadas en el párrafo anterior y centrándose en las colectividades y los pueblos sin Historia (1978).

Para el investigador Gómez (2012), la Nueva Historia “*es sobre todo la historia de las mentalidades [...] que trata de establecer una historia serial de las mentalidades, es decir, de las representaciones colectivas y de las estructuras mentales de las sociedades*” (Gómez, 2012, p. 2).

Este concepto es de suma importancia en la investigación, ya que defiende que el estudio del colectivo permite lograr una mayor capacidad de empatía y corresponsabilidad en el alumnado, que se sentirá identificado más fácilmente de lo que podría hacerlo, en comparación con grandes personajes mitificados y alejados de la realidad.

Además, la Nueva Historia en la práctica docente, permite desprenderse de la enseñanza cronológica e inclinada al dato, que es percibida por el alumnado como una narración despersonalizada y memorística, lo que causa rechazo al momento de intentar comprenderla.

Aunque uno de los principales fuertes en la Nueva Historia es el estudio de las colectividades, no se rechaza la política ni la economía, sino que intenta ir más allá de estas. “*Lo que ha hecho de singular es rescatar como objetos válidos del investigador, aspectos, temas y niveles antes no considerados como importantes para la historia económica y política e incluso rechazados porque se suponían asuntos secundarios*” (Gómez, 2012, p. 4).

1.2.1. La Agenda 2030 y el contexto educativo en México

Desde una perspectiva internacional, la Agenda 2030, emitida por la UNESCO en 2015, persigue una educación libre y democrática, que pueda forjar en las generaciones más jóvenes, una cultura por la paz, “*por los principios de equidad, calidad, inclusión y equidad de género*” (UNESCO 2017, p. 9), que trascienda las fronteras nacionales y vele por la prosperidad mundial.

Cabe señalar que la UNESCO (2017), no hace mención alguna de la materia de Historia como herramienta de cambio, ni mucho menos de implementar una conciencia histórica en el alumnado. No obstante, se considera que, tanto de la Agenda 2030, como la enseñanza de Clío a partir de la Nueva Historia, comparten objetivos afines, como la mejora en la calidad de vida de las personas y de sus localidades, a partir de una educación íntegra basada en valores de inclusión y empoderamiento de las y los menos favorecidos.

Con base en lo anterior, no es excesivo declarar que su implementación en los salones de clases debería ser prioridad, dado que su huella no se limitaría a las aulas, sino que podría formar parte de la recuperación del tejido social, ya no sólo en el contexto inmediato de las y los estudiantes, sino también a nivel internacional.

La UNESCO está apoyando a los países en la ejecución de la Agenda ODS 4-Educación 2030 mediante la convocación del Comité de Dirección ODS Educación 2030, formado por múltiples partes interesadas, el que proporciona a los Estados Miembros asesoramiento estratégico, aconsejando sobre políticas y desarrollo de capacidades, formula recomendaciones para acciones catalíticas, aboga por un financiamiento apropiado y sigue el progreso hacia las metas de Educación 2030 mediante el Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo (GEM por sus siglas en inglés) (UNESCO, 2017, p. 9).

Como indica la página web de la organización, la Agenda Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (ODS 4), tiene como misión *“garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover las oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”* (UNESCO, 2021, s/p).

Considera también que los gobiernos de cada país tienen la obligación de cumplir con estos objetivos globales, con la ayuda de otros elementos como el sector privado y la misma sociedad civil, quienes deben interesarse por formar parte del compromiso.

En teoría, las autoridades mexicanas, tienen la obligación de fomentar este modelo de educación holístico y democrático, ya que, al ser el país un miembro de la UNESCO, debe lograr tales objetivos en coordinación con la misma organización y con los demás países pertenecientes.

Es así que el Gobierno de México, mediante el Instituto Mexicano de la Juventud (IMJUVE) (2018), resalta que la Agenda 2030 cuenta con dos aspectos fundamentales, que deben cumplirse para conseguir una educación integra en las y los educandos.

En primer lugar, aumentar la cantidad de jóvenes y gente adulta que pueda acceder a empleos técnicos y profesionales, mediante una educación que brinde las competencias necesarias para el desarrollo de sus capacidades, así como impulsar el emprendimiento (IMJUVE, 2018).

Como segundo aspecto, menciona que antes del año 2030, se debe *“asegurar que todos los jóvenes y una proporción considerable de los adultos, tanto hombres como mujeres, estén alfabetizados y tengan nociones elementales de aritmética”* (IMJUVE, 2018, s/p).

La citada institución pública argumenta que se están tomando distintas acciones, para cumplir con ambos lineamientos, entre las cuales destacan: los programas de becas destinados a lograr una sociedad más equitativa; el Programa de Fortalecimiento de la Calidad en la Educación básica, que busca mantener vigente los planes educativos en pos del desarrollo de la sociedad, y; el Programa de Inclusión y Alfabetización Digital, centrado en la entrega de dispositivos electrónicos que disminuyan la polarizada brecha tecnológica en el país (IMJUVE, 2018).

No obstante, se considera que tales operaciones no son suficientes para alcanzar las metas establecidas por la Agenda 2030, pues mientras esta última, aboga por una educación significativa, que apunte por el desarrollo sostenible, la administración federal se limita, sí a aumentar el número de profesionistas, técnicos y técnicas, pero sin vislumbrar realmente si su oferta educativa es de calidad y responde a los intereses de la UNESCO.

Los modestos objetivos del gobierno mexicano, evidencian la crítica situación y el rezago en materia educativa, pues, mientras los organismos globales persiguen un aprendizaje sustancial en las nuevas generaciones, a nivel nacional, los esfuerzos se destinan a propósitos tal vez muy elementales, como la alfabetización y el aprendizaje de nociones aritméticas básicas.

Esta visión cuantitativa, que impera sobre lo cualitativo, se ve reflejada en la enseñanza de la Historia en el país, pues se sobrepone la cantidad de conocimientos adquiridos, por sobre la utilidad que estos puedan tener en la vida del alumnado, lo que, en términos generales, imposibilita la formación de una conciencia histórica en el alumnado.

Aunado a esto, es interesante percibir que la DGB impulsa el desarrollo de una conciencia histórica en el alumnado, al menos en la teoría. Por poner un ejemplo, el programa de estudios de la materia Historia de México II, afirma que esta tiene como propósito *“que el estudiante reflexione sobre los procesos históricos ocurridos en México, en un contexto global, asumiendo una postura crítica sobre ellos, que le permita comprenderlos y relacionarlos con su realidad actual”* (DGB, 2018, p. 6).

La actitud reflexiva y crítica es un común denominador en los programas de Historia de México I, Historia de México II, Estructuras Socioeconómicas de México e Historia Universal Contemporánea. Es entonces cuando surgen varias interrogantes, entre ellas, por qué esto no corresponde con la realidad y qué se necesita para mejorar la calidad en el proceso de enseñanza aprendizaje de la Historia, si realmente el profesorado en México tiene la formación necesaria para llevar a cabo esta labor. Pero aún más impactante, si es posible fomentar una conciencia histórica en las y los estudiantes, cuando las preocupaciones más urgentes en materia educativa en México, se limitan a la alfabetización y la comprensión de la aritmética básica (IMJUVE, 2018).

Frente a este panorama tan adverso, parece muy complicado aplicar conceptos más avanzados, como la formación de una conciencia histórica a partir de la Nueva Historia. Por ese mismo motivo, es tan importante que las y los “enseñantes de Clío”, posean una en primer lugar, que allane el camino y permita apuntar a metas más altas en un futuro.

Es de suma importancia resaltar que toda esta información se encuentra en la página *web* de Gobierno de México. Sin embargo, no se ha actualizado desde el

año 2018, por lo que corresponde a la administración federal anterior, de Enrique Peña Nieto y la Reforma Educativa impulsada por su gabinete en 2014, lo que explica la inclinación del texto por un modelo por competencias.⁹

1.2.2. La Nueva Historia como eje principal de las y los docentes de Historia en Zacatecas

Como se mencionó al principio del subcapítulo, se considera que la enseñanza de la Nueva Historia es el componente clave para la generación de una conciencia histórica, tanto en el alumnado como en el profesorado que impartirá la asignatura. Esta forma parte del conocimiento teórico metodológico con el que todo historiador e historiadora debería contar.

De nueva cuenta, se analizarán algunas de las distintas escuelas formadoras de docentes y profesionistas de la Historia, entre las cuáles se encuentran la Licenciatura en Historia de la UAZ, la Escuela Normal Ávila Camacho y el CAM, centrándose sobre todo en las materias teóricas, filosóficas y epistemológicas, así como en sus perfiles de egreso.

Esto, con el objetivo de conocer cuál es la situación a nivel local en lo que respecta a formación de profesores y profesoras de Historia y si los perfiles de egreso responden a las necesidades reales de la sociedad zacatecana en materia de una comprensión histórica.

⁹ A fecha de abril de 2023, no se ha encontrado ningún documento oficial del régimen en turno que testifique que el gobierno actual se encuentre comprometido por cumplir los objetivos establecidos por la UNESCO. Como en el caso del profesiograma en el apartado anterior, llama la atención que la información de la página oficial (SEGOB) no se ha actualizado desde 2018.

Con base en su plan de estudios (2011), ya se mencionó que la Licenciatura en Historia de la UAZ, cuenta con un eje de especialización terminal en docencia, lo cual permite que sus egresados y egresadas puedan desempeñarse *“como docente[s] en los niveles medio, medio superior y superior, y contará con las herramientas para la adecuación de contenidos, elaboración de material didáctico, aplicación de dinámicas e impulsar el aprendizaje por competencias”* (Licenciatura en Historia, 2011, p. 8).

Además, la carrera cuenta con los siguientes ejes transversales: derechos humanos, género y democracia; ecología, globalización y desarrollo sustentable e identidad y valores (Licenciatura en Historia, 2011). Los cuáles se entienden como un conjunto de aptitudes y actitudes que se desarrollarán de manera paralela a la formación regular de las y los estudiantes, independientemente de su eje terminal.

La transversalidad es importante, pues le otorga un valor extra aula (al menos en teoría) a las materias impartidas, permitiendo que los y los potenciales docentes de Historia no sólo adquieran saberes disciplinares, sino que reflexionen de forma activa, con respecto al papel de la profesión y al suyo propio en su espacio y en su tiempo, lo que de hecho se entiende como formar una conciencia histórica.

Pero sin duda, las materias que brindan el conocimiento teórico metodológico para la formación de esta son Teoría de la Historia y Filosofía de la Historia, ambas asignaturas obligatorias, que se pueden tomar a partir del segundo y tercer semestre respectivamente.

La primera tiene como objetivo general *“Introducir al estudiante a la discusión sobre la cientificidad de la disciplina histórica, destacando la diferencia*

entre las ciencias naturales y las ciencias sociales, el debate acerca de la objetividad y la veracidad históricas y el pensamiento complejo” (Licenciatura en Historia, 2015, p. 1). Es decir, trascender al empirismo disciplinar y reflexionar sobre el quehacer histórico con base en autores, autoras y diversas posturas y aportes fundamentales como la misma Nueva Historia.

Se considera que tal materia es vital en la formación de las y los historiadores, pues es esta quien desmarca precisamente a un o una profesionalista de la Historia, de cualquier otra que cuente tan solo con el saber disciplinar, aspecto que no se tomó en cuenta durante la elaboración del profesiograma.

Por su parte, la escuela Normal y el CAM también cuentan con esta materia, además de un gran número de asignaturas del mismo tinte, tales como hermenéutica de la Historia y epistemología de la Historia (DGESuM, 2018), por mencionar algunas.

En el caso de la EDUCEM, sin embargo, se ofertan materias disciplinares en el ámbito de la Historia, es decir, materias más bien informativas, pero no se abordan temas relacionados con la teoría o la filosofía del oficio, como en los anteriores ejemplos.

Con esto, no se quiere demeritar la formación de otras profesiones, sino más bien, hacer hincapié que el hecho cursar asignaturas temáticas de Historia, no es suficiente para observar los que subyacen en ella ni comprenderla a profundidad, por lo que debería ser esencial conocer la labor teórica metodológica en la formación de cualquier docente que desee impartirla.

El saber histórico y las habilidades pedagógicas son variables cuantitativas, relativamente fáciles de evaluar e identificar en la triada, sin embargo, es la teoría

de la Historia aquella que da a conocer la Nueva Historia en las y los profesores en potencia, la que a su vez allana el camino en la formación de su conciencia histórica, completando por fin esta triada.

CAPÍTULO II. ENSEÑANZA APRENDIZAJE DE LA HISTORIA EN EL COBAEZ, PLANTEL “VÍCTOR ROSALES”, GUADALUPE, ZACATECAS

El presente capítulo tiene como objetivo analizar cómo se lleva a cabo el proceso de enseñanza aprendizaje de la Nueva Historia en el alumnado de tercer semestre del Plantel “Víctor Rosales” en el turno vespertino, perteneciente al subsistema del COBAEZ; cuáles son los retos y vicisitudes que el cuerpo docente afronta al momento de enseñar Historia a sus estudiantes, si cuenta con dominio de los temas, habilidades docentes y conciencia histórica, si a partir de estas aptitudes, es posible trasladar la Nueva Historia al nivel preparatoria, específicamente al objeto de estudio.

No menos importante, también se observará si el profesorado de la materia comprende las características de la Nueva Historia y sus aplicaciones en la labor académica, cuáles son los cambios que se pueden percibir en un estudiantado que ha sido educado con este nuevo método, en caso de aplicarlo, o bien, si el proceso de enseñanza aprendizaje mantiene un tinte más bien tradicionalista y basado en la memorización de datos aislados.

Para comenzar, es necesario comprender el panorama general de las y los alumnos en cuestión, por lo tanto, el capitulado se ha dividido desde lo general a lo particular, con el fin de conocer cuál es su contexto espaciotemporal y cuáles son las dificultades específicas a las que se debe enfrentar el cuerpo docente al momento de enseñar Historia, que la Nueva Historia puede ayudar a resolver.

El primer apartado busca presentar un esbozo general del lugar donde se ubica el campo de estudio. Más allá de ahondar de forma exhaustiva en la historia,

la cronología y el legado del municipio, se explicarán condiciones más precisas como su ubicación geográfica, su situación como zona conurbada aledaña a la capital del estado, así como características que se consideran condicionantes para efectos de la investigación, como pueden ser su expansión demográfica, su mancha urbana, sus principales actividades económicas, la escolaridad de su población y algunos de los problemas que enfrenta la entidad, como la inseguridad y la delincuencia.

El segundo apartado tiene como finalidad conocer la misión, visión y objetivos de dicho sistema educativo a nivel nacional. Se abordarán los aspectos generales que comparten estas preparatorias, independientemente de su entidad federativa: cómo han incorporado la NEM o si lo han hecho en primer lugar.

Se examinará también si sus metas corresponden, al menos de forma indirecta, a una normativa internacional como la Agenda 2030, emitida por la UNESCO o, por el contrario, se encuentran desfasadas y ajenas a una sociedad globalizante.

Posteriormente, se buscará analizar de forma más específica si las materias relacionadas con la Historia fomentan la actitud crítica en el alumnado y el desarrollo de un posicionamiento activo en su contexto o si, por el contrario, el Colegio de Bachilleres aún no supera el sistema de enseñanza aprendizaje histórico basado en el enciclopedismo y la memorización.

Para cerrar con este apartado, se describirán de manera breve, las características específicas del subsistema en el estado de Zacatecas, esto con el propósito de abordar finalmente en el espacio de estudio específico: el Plantel “Víctor Rosales” del municipio de Guadalupe, Zacatecas.

A lo largo del último apartado, se llevará a cabo el estudio de caso, con el fin de analizar cómo se lleva a cabo el proceso de enseñanza aprendizaje de la Historia en preparatoria, específicamente en la materia de Historia de México I de tercer semestre.

2.1. Una zona urbana y marginal. Contexto socioeconómico y cultural del municipio de Guadalupe, Zacatecas

El municipio de Guadalupe, del estado de Zacatecas, cuenta con varias características particulares que, si bien no determinan al objeto de estudio, sí son un condicionante para el alumnado e incluso para el cuerpo docente del plantel, quien debe lidiar con una alta matrícula, a la vez que empatar y comprender con los problemas que afectan el desempeño académico de sus estudiantes.

En este contexto en particular, influyen aspectos como el crecimiento urbano acelerado de la ciudad, su ubicación geográfica y cercanía con la capital del estado (que la convierte en parte de la zona conurbada), además de notables problemáticas como su alto índice de pobreza y violencia. Adversidades que tanto ciudadanos y ciudadanas, como estudiantes, afrontan en su cotidianidad.

De acuerdo con Ramos¹⁰ (2015), investigador y promotor cultural, el primer registro de posesión de tierras del actual territorio de Guadalupe, data del año de 1555, nueve años después del descubrimiento de las minas en la actual capital, en 1546.

¹⁰ Víctor Manuel Ramos Colliere fue promotor cultural y becario del Programa de Estímulo a la Creación y al Desarrollo Artístico de Zacatecas (PECDAZ) durante el ciclo 2014-2015.

Durante la época virreinal fue un importante centro religioso, pues, en 1702, la iglesia principal fue cedida a la orden franciscana, que la utilizó como un lugar de hospedaje para los misioneros que se encontraban de camino al norte de la Nueva España para efectuar labores misioneras (Ramos, 2015).

Para la temporalidad del México Independiente, Guadalupe recibió el grado de municipio. *“Después de haber sido parte de la jurisdicción de la ciudad de Zacatecas, se erigió el primer ayuntamiento en 1821 y en 1845 la cabecera municipal recibió el título de Villa de Guadalupe de Rodríguez”* (Ramos, 2015, s/p).

Ramos (2015), señala también que Guadalupe ha sido escenario de varios sucesos históricos, como haber sido refugio de Miguel Hidalgo durante la Guerra de Independencia en 1811, presenciar la última batalla entre federalistas y centralistas en 1835, recibir a Benito Juárez durante su presidencia Itinerante en 1867 y por fungir como centro de reunión entre Villistas y Zapatistas incluso antes de la Convención de Aguascalientes celebrada en 1914.

Su crecimiento territorial y demográfico ocasionó que, de forma paulatina, el municipio en cuestión y la ciudad capital de Zacatecas terminasen por conjuntar su mancha urbana, a tal punto que la división entre ambas se define por medio de colonias vecinas.

Además de esto, Zacatecas y Guadalupe comparten vialidades importantes como Calzada “Solidaridad” y Boulevard “Adolfo López Mateos”, así como el servicio de transporte público interurbano, donde gran parte de los autobuses tienen escala entre las dos localidades.

Se formula entonces, que el crecimiento de la capital influye en Guadalupe y viceversa, sin embargo, también se sostiene que, debido a la cercanía de este

último con la capital, se ha gestado una dependencia en lo que a servicios se refiere, lo que incluye no sólo el transporte, sino el mismo acceso a la educación, al empleo e incluso al agua, como se presentará a continuación.

Con base en el Panorama Sociodemográfico de Zacatecas, emitido por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), en la actualidad, el municipio de Guadalupe cuenta con una población total de 211,740 habitantes, el cual representa el 13% de la población estatal (Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2020).

De este total, un 48.4% son varones y un 51.6%, mujeres. La edad mediana de las y los guadalupenses es de 27 años y la mitad de la población tiene una edad menor a 27, (INEGI, 2020), lo cual indica que existe una gran cantidad de jóvenes.

De acuerdo con el Programa de Desarrollo Urbano, Zacatecas Guadalupe (2016-2040), elaborado por la Secretaría de Desarrollo Agrario, Territorial y Urbano (SEDATU) y la Secretaría de Infraestructura (SINFRA), durante la administración estatal 2010-2016,¹¹ la Zona Metropolitana de Zacatecas-Guadalupe ha crecido de forma exponencial en las últimas dos décadas, lo cual *“la ha sometido a una presión constante en cuanto a la demanda de infraestructura, vivienda, empleo y la disponibilidad de recursos necesarios para mantener un nivel de vida aceptable”* (Secretaría de Desarrollo Agrario, Territorial y Urbano (SEDATU) & Secretaría de Infraestructura (SINFRA), s/a, p. 1).

¹¹ El documento no especifica el año de elaboración, sin embargo, fue redactado durante el mandato del gobernador Miguel Alonso Reyes, entre 2010 y 2016.

Esta peculiar situación, ha creado un particular escenario que permite observar cómo el crecimiento poblacional acelerado, no ha sido acompañado con un aumento en la calidad de vida de la ciudadanía, ni con un desarrollo paralelo en servicios como agua, luz, vivienda digna, seguridad, transporte o acceso a la educación.

Según el mismo Programa de Desarrollo, uno de los principales problemas causados por este crecimiento, ha sido el desabasto de agua, sobre todo en la zona periférica del municipio, ocasionada, entre otros aspectos, por la falta de planeación con respecto a la expansión de la ciudad (SEDATU & SINFRA, s/a).

Si bien, un inconveniente como el agua, pareciese no estar relacionado con el alumnado del Plantel Víctor Rosales en primer lugar, el hecho de que un servicio tan básico, no sea una garantía para el grueso de las y los guadalupenses, es ya un indicador a tomar en cuenta, pues permite inferir que, a estas alturas, aún no se han solucionado problemáticas tan elementales, sin contar además que, para una escuela con un alto número de población estudiantil, en proporción a su espacio físico, la falta de esta no permite que ni el cuerpo docente ni el alumnado, pueda cubrir sus necesidades fisiológicas básicas en muchas ocasiones.

Finalmente, el citado Programa de Desarrollo concibe que el municipio carece de una planificación sólida debido a la *“baja capacidad administrativa, los problemas de dotación de infraestructura, en especial el agua, y el daño al medio ambiente natural y a la imagen urbana por el crecimiento urbano no controlado”* (SEDATU & SINFRA, s/a, p. 2).

En lo que a materia de educación se refiere, la escolaridad máxima de las personas mayores de 15 años en la ciudad de Guadalupe es la siguiente: 41.4% sólo cuentan con educación básica, 22.9% completaron estudios de educación media superior, 34% son profesionistas y 1.6% no cuenta con estudios (INEGI, 2020).

Actualmente, el 36.6% de las y los habitantes en Guadalupe, pertenecen a la población no económicamente activa (PNEA), de este porcentaje, un 44% son estudiantes, lo que representa un total de 34,098 habitantes en situación escolar, a su vez, el 56.3% de la población de entre 15 y 24 años, se encuentra inscrita en el sistema educativo (INEGI, 2020).

Cabe destacar que no se ha encontrado algún sondeo o investigación que demuestre rangos etarios más específicos del alumnado en el municipio, por lo que no es posible saber la cantidad exacta de personas que actualmente cursan la educación media superior, no obstante, la Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa (DGPPYEE) (2021), contabilizó un total de 43,821 estudiantes de preparatoria a nivel estatal, divididos en 303 preparatorias, de las cuales, 253 pertenecían al sector público y 50 al privado durante el ciclo escolar 2020-2021.

La situación no es muy positiva en lo que a accesibilidad de las tecnologías se refiere, pues sólo el 52.1% aseguró contar con una computadora en casa, mientras que únicamente el 70.2% tiene acceso a servicios de internet en sus hogares (INEGI, 2020).

Si bien, esto contrasta con la estadística que estipula que al menos 94.2% de la población guadalupense posee un teléfono celular, el hecho de que sólo

poco más de la mitad de la población tenga un ordenador al alcance, es alarmante para un sistema educativo que emigra, aunque sea poco a poco, al uso de las TIC y las plataformas. ¿Qué ocurrió con el desempeño académico de la otra mitad de la población durante la pandemia, quien no contaba con una computadora en casa?

Por si esto fuera poco, un porcentaje considerable del alumnado reside en el área periférica de la ciudad, colonias como Las Quintas, Tierra y Libertad e incluso comunidades como Saucedá de la Borda y Tacoaleche, como se verá en el último apartado.

Con respecto a la fuerza de trabajo en el municipio de Guadalupe, destaca que al menos un 54.26% de la población mayor de 12 años se encuentra inserto en el sector laboral o en búsqueda de empleo, lo que equivale a 77,867 personas, de los cuales 47, 590 son varones y 30,277 son mujeres (Coordinación Estatal de Planeación (COEPLA, 2020).

De un total de 74,764 personas ocupan puestos de trabajo,¹² el 2.97% se dedica al sector primario, 25.77% al sector secundario, 15.74% al comercio, 54.69% a los servicios y 0.83% no lo especificó (COEPLA, 2020). Datos por demás interesantes, si se comparan con la distribución laboral en el estado de Zacatecas, donde al menos un 42% de la población activa se encuentra en el sector primario y secundario (COEPLA, 2020), lo que visibiliza la urbanización de Guadalupe, al menos en contraste con el resto de la entidad federativa.

¹² Mientras que el restante de los 77,867 que se mencionaron en el párrafo anterior, representan a la fuerza laboral desocupada que busca empleo.

Sobre la cuestión salarial, un 5.73% de las y los guadalupenses señaló obtener hasta un salario mínimo, 23.47% entre uno y dos salarios mínimos, 61.04% más de dos salarios mínimos y el restante 9.76% no especificó (COEPLA, 2020).

Cabe señalar que COEPLA no brinda una diferenciación entre las personas que se encuentran trabajando formalmente, con aquellas que lo hacen de manera informal, lo que sería enriquecedor para conocer mejor la situación del municipio en cuestión de seguridad laboral.

Se considera también que los datos proporcionados por dicha comisión, en lo que a ingresos por salarios mínimos se refiere, son ambiguos, pues no permiten observar a cabalidad el poder adquisitivo de la ciudadanía, verificar si su sueldo les permite o no cubrir sus necesidades diarias.

Con respecto al trabajo infantil, se reporta que para 2019, al menos 45,000 menores de edad en todo el estado de Zacatecas desempeñaban alguna labor no permitida para su rango etario, donde destacaron 11 municipios (*El Sol de Zacatecas*, 2019, s/p).

Dentro de la misma nota periodística, se afirmaba que al menos 112 de menores trabajaban en las calles de Guadalupe y Zacatecas capital; autoridades como la entonces Presidenta de la Comisión de Derechos Humanos del Estado de Zacatecas, (CDHEZ), María de la Luz Domínguez Campos, *“destacó que se deben instrumentar políticas públicas encaminadas a ejercer el derecho a la educación, la libertad, la salud, la recreación y el juego a todos los menores de edad, ya que ello repercute en la formación de adultos plenos y conscientes de sus derechos”* (*El Sol de Zacatecas*, 2019, s/p).

Con el panorama laboral actual, cabría preguntarse si realmente se han tomado medidas para reducir el índice de empleo en menores de edad y las y los adolescentes pueden enfocarse en sus estudios, o si bien, la situación de la pobreza sigue permeando en la cuestión educativa, ocasionando muchas veces la deserción del estudiantado.

Sobre el abandono escolar en el municipio, sólo en el ciclo escolar 2018-2019, un 14.46% de las y los jóvenes inscritos a algún programa de bachillerato, abandonaron sus estudios, mientras que un 9.86% reprobó. Estadísticas contundentes si se comparan con el índice de deserción a nivel secundaria, 6.91% o el de primaria, donde prácticamente toda la población estudiantil que ingresó, culminó sus estudios de forma satisfactoria (COEPLA, 2020).

Con todo esto en mente, se concluye que el municipio de Guadalupe enfrenta grandes barreras que le impiden un sano desarrollo en materia educativa, si bien, ha destacado por su notable crecimiento demográfico, las autoridades tienen la responsabilidad de brindar una calidad de vida digna a la ciudadanía, y esta tiene la obligación y el derecho de exigir mejores condiciones que permitan a las y los adolescentes concentrarse a cabalidad en sus estudios para lograr mejorar las estructuras de su localidad, de su municipio y de su estado.

2.2. Aspectos generales del Colegio de Bachilleres

El Colegio de Bachilleres se fundó en el año de 1974, durante el gobierno de Luis Echeverría, como un organismo educativo descentralizado, el cual tuvo sus

primeras escuelas en el entonces Distrito Federal y las zonas aledañas del área metropolitana del país (Solís, 2019).¹³

En la tesis de maestría, “Las transformaciones de la asignatura de Historia de México I dentro del mapa curricular del COBAEZ. Un análisis del periodo 1987-2017”, se indica que el surgimiento del subsistema significó un contrapeso contra las preparatorias universitarias y que, de hecho, pudo ocasionarse debido a “*los acontecimientos de México en 1968, como medida para restar influencia a las preparatorias de las universidades y a las universidades mismas, pues provocarían menos demanda estudiantil para estas*” (Solís, 2019, p. 20).

A partir de este argumento, se deduce que la institución educativa funcionaba como un organismo de reproducción social durante la primera década de su fundación, pues se alineaba con las ideas del Estado, sobre todo debido a la situación política del país, esto, en contraposición con las preparatorias que se ramificaban de las universidades que más tarde se considerarían autónomas, de carácter más bien crítico.

De acuerdo con el Sistema Estadístico de Educación Media Superior (SEEMS), la finalidad de los Colegios de Bachilleres es “*ofrecer una formación general a los egresados de secundaria, además de prepararlos para continuar con estudios superiores y capacitarlos para que pudieran incorporarse en las actividades socialmente productivas*” (SEEMS, desde Solís, 2019, p. 22).

La demanda fue en constante aumento debido al creciente número de aspirantes que buscaban cursar la educación media superior. En la capital del país

¹³ Se menciona reiteradas veces a Solís, debido a que brinda una considerable cantidad de información cronológica del subsistema, la cual, escasea en el estado del arte.

se fundaron once planteles más, mientras que a lo largo de la República se establecieron primero en Sonora, luego en Sinaloa, Chiapas, Quintana Roo, Oaxaca, Baja California, Puebla, Hidalgo, San Luis Potosí, Durango y Zacatecas, este último en 1987 (Solís, 2019).

Un punto a destacar con respecto a la paulatina incorporación de los Colegios de Bachilleres en todo el país, es que, si bien no se supliría la educación preparatoria brindada por algunas Universidades Autónomas como la Nacional Autónoma de México o la de Zacatecas, sí ayudaría a satisfacer, al menos en teoría al cada vez mayor porcentaje de estudiantes que aspiraban a continuar con su formación académica.

No obstante, hay una clara diferencia entre cubrir cuantitativamente la demanda estudiantil y atender las necesidades del estudiantado, como brindarles una educación formativa y de calidad que les prepare para el campo laboral o la vida universitaria, principalmente, la cual es el objetivo principal de la institución.

Como se mencionó en el capítulo anterior, la educación preparatoria se hizo obligatoria desde el año 2013, durante la administración de Enrique Peña Nieto, por lo que se puede argumentar que, desde entonces, el Estado tiene la responsabilidad de garantizar una educación media superior de calidad a su ciudadanía, basada en los principios constitucionales del Artículo 3°.

A sabiendas de lo anterior, entonces es necesario preguntarse ¿Cuáles son las estrategias que se llevan a cabo para alcanzar los estándares de calidad que deberían estar presentes o si se está haciendo algo en primer lugar? ¿Existe una comunicación entre los distintos subsistemas educativos públicos?

Y no menos importante, si las autoridades correspondientes laboran en conjunto con los sistemas escolares como el Colegio de Bachilleres, con el objetivo compartido de incorporar nuevos modelos nacionales como la NEM o de tinte internacional como la agenda 2030.

Durante el primer capítulo, se analizó cómo la NEM, proyecto encabezado por el actual presidente Andrés Manuel López Obrador, se presenta, sí, como una respuesta contra la reforma educativa del sexenio anterior, pero más allá de sus tintes políticos, se sostiene con bases humanistas y de transformación social a partir de la colaboración y el trabajo equitativo (Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS), 2019).

No hay que olvidar también que la actual administración, en conjunto con la NEM, se han comprometido a garantizar el acceso a la educación media superior, algo que debería ser elemental (SEMS, 2019), puesto que ha pasado casi una década desde que tal nivel de escolarización se volvió básico y obligatorio.

En la práctica, sin embargo, se ha presenciado un franco desinterés por parte del gobierno federal, pues aún en 2023, los organigramas del Colegio de Bachilleres, planes de estudio, ejes temáticos e incluso normativas, aún no han sido modificadas, lo cual contrasta con la educación primaria y secundaria, que ya han sido adaptadas, al menos teóricamente, al nuevo modelo. De hecho, en la página oficial gubernamental “nuevaescuelamexicana.sep.gob.mx” se ofrecen más de 9500 recursos gratuitos alineados a la NEM, no obstante, sólo una mínima cantidad se encuentra diseñada para la enseñanza aprendizaje de nivel media superior, así como un escaso material de apoyo destinado a telebachillerato.

La situación es similar con respecto a la capacitación del profesorado, al menos en el subsistema a estudiar, pues, si bien el cuerpo docente tiene acceso a los cursos ofertados por la SEP, aún no se han llevado a cabo de forma obligatoria y estandarizada, por lo que la incorporación de la NEM a las aulas del Colegio de Bachilleres, sigue siendo una elección propia de las y los maestros, más que una norma general, o bien, se llevan a cabo durante los Consejos Técnicos Escolares (CTE),¹⁴ incluso cuando el espacio no es destinado para esto.

A pesar de ser un organismo descentralizado, este subsistema responde a los lineamientos del Estado y de la SEP, se sostiene entonces que, si bien existe un retraso considerable en lo que a incorporación de nuevos contenidos se refiere, la responsabilidad no recae en los Colegios de Bachilleres, sino en las autoridades, a quienes les corresponde actualizar en tiempo y forma los planes y modelos pedagógicos que, estas buscan impulsar en primer lugar.

En el capítulo anterior se hizo hincapié al hecho de que la Nueva Historia podría allanar el camino, para lograr ciertos objetivos de la NEM y la Agenda 2030, sobre todo los que conciernen a la comprensión de la otredad y a la educación para la acción y el cambio social.

No obstante, el panorama resulta poco alentador debido a que pareciera que el sistema educativo, aún percibiese a la educación preparatoria como un escalafón optativo en la formación del estudiantado en México, más que como un asunto de carácter obligatorio. ¿Cómo innovar ya no sólo en el campo de la Historia con la Nueva Historia, sino en todas las asignaturas del bachillerato, si la

¹⁴ La sigla oficial es CTE, como se indica en el texto, aun cuando se refiera al plural.

administración actual aún no ha logrado incorporar un modelo que esta misma elaboró y más todavía, cuando el sexenio está a punto de acabar?

Aunado a la última cuestión, cabe mencionar que los Colegios de Bachilleres se rigen por un plan de estudios postulado por la misma SEMS y la DGB, el cual se basa en la Reforma Educativa del año 2013 y ha estado vigente desde el 2017 (SEMS & DGB, 2017). Lo llamativo aquí es como el ejecutivo federal se ha pronunciado en contra del modelo por competencias (López, 2019), en el cual se orienta el plan de estudios vigente a la vez que aboga por su propuesta, la NEM. Pero para el 2023, tras poco más de cuatro años de administración, aún no se ha efectuado la transición.

De nuevo, cabe preguntarse si realmente se le brinda a la educación, la prioridad que se merece para conseguir el cambio estructural en el país, o si, por el contrario, y como se percibe en la práctica, la cuestión educativa se relega a segundo plano, aun cuando esta debería ser primordial en la agenda de cualquier proyecto político.

2.2.1. El caso del Colegio de Bachilleres del Estado de Zacatecas.

Si bien, el Colegio de Bachilleres del Estado de Zacatecas (COBAEZ), comparte misiones, objetivos y áreas de oportunidad directamente con el subsistema a nivel federal, es importante conocer su historia de un modo más particular con el fin de comprender los denominadores y contrastes relativos a su tiempo y a su espacio en relación con el resto de Colegios a lo largo del país.

El primer plantel del estado de Zacatecas se fundó en 1987, durante la administración del gobernador Genaro Borrego (Solís, 2019). Su objetivo no se

desmarcaba del resto de los planteles del Colegio de Bachilleres que ya se habían fundado en el país.

Algo a tomar en cuenta de los datos anteriores es que el organismo descentralizado tardó más de diez años, desde su fundación en el entonces Distrito Federal, para finalmente establecerse en Zacatecas. Esto puede ser indicador de dos particularidades opuestas. La primera, que la educación preparatoria en el estado no se percibía como prioritaria, por lo que demoró todo este lapso hasta que, finalmente, se erigió en los años ochenta, o bien, que las condiciones económicas no permitían o no requerían que el nivel de escolarización en la sociedad zacatecana fuera superior a la primaria y la secundaria.

De hecho, la situación actual en la entidad federativa aún es digna de mención, pues para el 2020, sólo un 19% de la población total indicó que contaba con una formación media superior y sólo un 17.5% con estudios profesionales (INEGI, 2020).

Actualmente, COBAEZ cuenta con un total de cuarenta planteles y cuatro extensiones distribuidos en el estado de acuerdo con la demanda de cada entidad (Solís, 2019). Estos centros escolares, se han construido entonces de forma paulatina, para cubrir las necesidades de los municipios.

Sin embargo, para el 2022, no existen centros educativos pertenecientes al subsistema en el municipio de Fresnillo, que cuenta con un total de 240,532 habitantes, de los cuales el 31% se encuentra en calidad de estudiante (INEGI, 2020), por lo que el factor demográfico no parece ser el único factor a considerar para establecerse.

Para el año 2023, la matrícula de COBAEZ, (tomando en cuenta todos sus planteles y extensiones) oscila alrededor de los 14,000 estudiantes según su página oficial, lo que denota una alta demanda, sobre todo teniendo en cuenta que el estado tiene registradas y registrados a un total de 62,703 escolares en preparatoria, como indica la estadística educativa Zacatecas Ciclo Escolar 2020-2021 (SEP, 2021), lo que, traducido a un porcentaje, indica que el subsistema alberga al 22% de la población en educación media superior.

Para finalizar con la interpretación cuantitativa, resalta a la vista, el hecho de que, según información de la página de la Secretaría de Educación del Estado de Zacatecas (SEDUZAC, 2018), durante el ciclo escolar 2017-2018, se registraban alrededor de 67,490 estudiantes de bachillerato, entre las y los cuales 16,016 pertenecían al COBAEZ.

Estos datos señalan que la matrícula estudiantil en nivel preparatoria descendió en más de 5000, y el mismo subsistema mermó en su matrícula alrededor de 2000 escolares; lo que genera nuevas preguntas así como hipótesis para futuras investigaciones.¹⁵ A nivel nacional, por ejemplo, se registró una deserción de 738,400 personas de entre 2 y 29 años de edad en el periodo 2019-2020 que no concluyeron el ciclo escolar, *“más de la mitad de ellos (58.9%) señaló que fue por un motivo relacionado a la COVID-19, el 8.9% por falta de dinero o recursos, el 6.7% porque tenía que trabajar y finalmente el 25.5 % restante mencionó otros motivos distintos”* (INEGI, 2020, p. 10).

¹⁵ Como estudiar cuáles fueron los factores que influyeron en el decremento de la demanda estudiantil, si esto se debió a una disminución demográfica únicamente o respondió a problemáticas más concisas como la cuestión socioeconómica de la población, el reclutamiento de adolescentes por parte de grupos delictivos o la deserción causada por la anterior pandemia.

Antes de continuar, es fundamental comprender que los Colegios de Bachilleres, como COBAEZ y sus símiles, son un organismo descentralizado a nivel estatal. Es decir, que a pesar de que el subsistema procede de un decreto nacional, como se señaló durante el capítulo anterior, la administración y organización de los planteles corresponde a cada uno de los estados, incluso cuando existe un organigrama general y un planteamiento curricular a los cuales ceñirse.

Dicho en otras palabras, la cuestión académica (planeaciones, programas de estudio, lineamientos, competencias, perfiles docentes, perfiles de ingreso y egreso en el alumnado), son las mismas en todos los Colegios de Bachilleres alrededor del país; mientras que la gestión financiera, contratación del personal, y administración de los recursos, depende de cada estado.

No está de más resaltar que un organismo autónomo y uno descentralizado son ampliamente diferentes, por lo que sería un error comprender al COBAEZ como un sistema parecido al de la UAZ y sus preparatorias. Mientras que esta última goza de una total independencia al momento de planificar su tira curricular, Colegio de Bachilleres debe cumplir con un temario específico, aunque el profesorado tiene la libertad de elegir cómo lo abordará y las estrategias didácticas que implementará.

Aunque la cuestión administrativa no compete al objetivo de estudio, lo cierto es que influye de forma directa en el aula, pues, mientras la UAZ, mantiene una teórica autonomía en el aula, ajena a los intereses políticos de turno, al menos entre comillas, generalmente, COBAEZ y los Colegios de Bachilleres están sometidos al entorno muchas veces volátil del gobierno federal y estatal, esto es

notorio, por ejemplo, al momento de observar que la directora o director general del subsistema, cambia durante cada elección a gobernador o gobernadora del estado.

Con todo esto sobre la mesa, es frecuente cuestionarse si las autoridades elegidas por el gobierno estatal para encabezar al COBAEZ, tienen la vocación y las habilidades necesarias para desempeñar el cargo educativo, o si las razones por las que se encuentran en tales puestos son meramente políticas.

En cuestión académica, el Colegio de Bachilleres a nivel nacional ofrece una amplia rama de materias divididas en tres componentes: formación básica; que engloba materias como matemáticas, historia, química y ética; formación propedéutica, que incluye asignaturas más especializadas como derecho, psicología y cálculo diferencial y, finalmente; formación para el trabajo, de la cual se hablará a detalle para efectos de la investigación.

Dicho componente, está pensado, en palabras de la Dirección General de Bachillerato (DGB, 2018), para *“aportar al estudiantado, elementos que le permiten iniciarse en diversos aspectos del sector productivo, fomentando una actitud positiva hacia el trabajo y en su caso, una integración al mismo”* (DGB, 2018, p. 4).

Los primeros componentes son obligatorios para todo el alumnado, sin embargo, el tercero, es elegido de manera individual por cada estudiante, de acuerdo con sus inquietudes. Cabe resaltar que incluye áreas de especialización que las y los alumnos cursan desde el tercer hasta el sexto semestre en conjunción con las materias de formación básica y propedéutica.

Colegio de Bachilleres ofrece un total de dieciocho áreas de formación para el trabajo, las cuales son: administración, asistencia infantil, comunicación, contabilidad, desarrollo comunitario, dibujo arquitectónico y de construcción, diseño gráfico, electrónica, higiene y salud comunitaria, interpretación y traducción del idioma inglés, intervención en la educación obligatoria, laboratorista clínico, laboratorista químico, mecánica dental, promoción social, tecnologías de la información y la comunicación, tramitación aduanal y turismo (DGB, 2018).

Aunque a primera vista, esta amplia gama podría sugerir que la formación académica que ofrece el subsistema es vasta y responde a los intereses del alumnado, la realidad es que, de estas casi veinte áreas de formación, COBAEZ oferta sólo siete: administración, contabilidad, desarrollo comunitario, higiene y salud comunitaria, interpretación y traducción del idioma inglés, tecnologías de la información y la comunicación y turismo.

Cabe destacar que tal cantidad reducida de especializaciones, no se oferta en todos los planteles en Zacatecas, sino que cada escuela cuenta con una o varias de estas. A experiencia personal, se afirma que, por ejemplo, el plantel “Roberto Cabral del Hoyo” cuenta con cinco, incluso siendo uno de los más grandes en el estado, mientras que el “Víctor Rosales” en su modalidad vespertina, cuenta con tres: tecnologías de la información y la comunicación, contabilidad e higiene y salud.

La situación es cuando menos llamativa, pues ya es un indicador de que, aún en el mismo subsistema estatal, la educación brindada no es la misma, al menos en lo que respecta a la carga de materias que llevará el alumnado durante

su estancia académica, incluso cuando ambos ejemplos se sitúan en contextos urbanos.

Finalmente, el hecho de que, entre las dieciocho áreas de formación para el trabajo a nivel federal, no haya ninguna que se especialice, ya no sólo en Historia, sino en humanidades en general, permite observar que el modelo educativo por competencias, al menos en COBAEZ, está centrado en la producción y la inserción a un mercado laboral más “productivo”, más que en el desarrollo de personas íntegras que posean conciencia histórica.

En el caso de las ciencias sociales, la cuestión es parecida, pues únicamente se podrían considerar comunicación y turismo, pero, de nuevo, se considera que ambas están encaminadas a un aspecto de productividad, en este caso, enfocadas al área de servicios, entretenimiento y atención a clientes.

2.3. Estudio de caso: proceso de enseñanza aprendizaje en la materia de Historia de México I. en el alumnado de tercer semestre de preparatoria, plantel “Víctor Rosales”, turno vespertino.

El plantel “Víctor Rosales”, con domicilio en la calle Venustiano Carranza, Colonia Ejidal, abrió sus puertas en el año de 1995 y se erigió como el segundo plantel de dicho subsistema en el municipio de Guadalupe y trigésimo segundo a nivel estatal.¹⁶

¹⁶ Es pertinente señalar que el autor de esta investigación laboró en la institución en cuestión desde agosto de 2019 hasta julio de 2021, por lo que, en unas cuantas ocasiones, se servirá de la experiencia para describir situaciones puntuales del objeto de estudio.

La ubicación de la escuela no dista mucho del centro de la ciudad y sus principales calles, a unas cuantas cuadras. Sin embargo, recibe principalmente a estudiantes de zonas más perimetrales de la ciudad, como Tierra y Libertad, las Quintas, África, Ejidal, Villas de Guadalupe, entre otras y no tanto a alumnos o alumnas de la zona céntrica, quienes generalmente optan por otras opciones.

Aunque esto pudiese llamar la atención en un principio, lo cierto es que la respuesta se esclarece al momento de observar que tan sólo el COBAEZ, Plantel Víctor Rosales, la extensión de la Preparatoria Número II de la UAZ y el Centro de Estudios Tecnológicos Industriales y de Servicios (CETis) 133, son las instituciones educativas públicas de nivel medio superior, más cercanas a los barrios antes mencionados, mientras que en la zona perimetral, sólo hay registro de una escuela preparatoria, afiliada al COBAEZ pero que aún no está reconocida como tal, pues no se ha aprobado el financiamiento necesario por parte del gobierno del Estado y cuenta únicamente con tres aulas, una para cada grado, por lo que no es suficiente para cubrir la demanda.¹⁷

Con base en los datos del INEGI (2020) se sostiene que la explosión demográfica que acontece en Guadalupe desde principios de siglo no estaba prevista por las autoridades municipales ni estatales, las cuales han sido incapaces de cubrir las necesidades básicas de sus gobernados y gobernadas.

Es así como surgen varias preguntas relacionadas con el tema de investigación: Al no tener pronosticado tal crecimiento poblacional, ¿las figuras de autoridad correspondientes cubren las necesidades educativas del lugar? De no

¹⁷ Esta última información fue suministrada por una maestra de carácter anónimo, quien labora tanto en el plantel “Víctor Rosales”, como en el plantel Las Quintas.

hacerlo, ¿se está llevando a cabo algún plan para satisfacer la demanda de escuelas en un municipio en constante crecimiento?

Al menos en lo que respecta al plantel “Víctor Rosales”, del turno vespertino, la respuesta a la primera interrogante es negativa, pues, a pesar de que durante enero-junio 2022, debido a la contingencia por COVID-19, se optó por un sistema híbrido en la impartición de las clases, donde sólo acudía la mitad de la matrícula por semana, esto con el motivo de minimizar la posibilidad de algún rebrote o punto de infección.

No obstante, en el periodo agosto-diciembre 2022, al cual pertenece esta investigación, el cuerpo docente ya ha manifestado su inconformidad debido a la sobrepoblación estudiantil de la escuela, donde oscilaban grupos de hasta cincuenta alumnos y alumnas en los primeros semestres.

Cabe mencionar que las principales quejas del profesorado no se deben a una cuestión de sanidad, como se pudiese inferir en un principio, sino a que sus estudiantes no cuentan siquiera con el mobiliario necesario para poder sentarse a escuchar la cátedra o atender las actividades que les solicitan. Del mismo modo, el centro de cómputo no cuenta con las unidades necesarias para cubrir la demanda.

En cuestión sanitaria, el problema es similar, pues las aulas son relativamente pequeñas en contraste con la cantidad de estudiantes que deben compartir este espacio cerrado. Si bien, las autoridades federales se han vuelto más laxas con respecto a las medidas contra la pandemia, se sostiene que las condiciones de higiene debido a la sobrepoblación son inadecuadas por lo menos en el plantel, pues propician la posibilidad de un nuevo rebrote.

Un punto a favor con respecto al desplazamiento es que el Colegio de Bachilleres ofrece un servicio de autobuses denominado “Cobus”, el cual permite que las familias ahorren el gasto de costear otro tipo de transporte, algo que podría ser irrelevante para cierto sector de la población, pero para éste en específico, puede convertirse en algo bastante significativo para disminuir la deserción escolar.

Tras esta introducción, es posible comenzar a abordar el objetivo de la investigación. Para obtener un resultado que permitiese contemplar a cabalidad cuestiones como la incidencia de la enseñanza de la Historia en el alumnado, su papel como factor de cambio en contextos adversos, así como la percepción y utilidad que las y los estudiantes entienden sobre la Historia, se le aplicó un instrumento a 37 estudiantes del grupo de 3° “A” (véase Anexo A), que se encuentra cursando la materia de Historia de México I.¹⁸

Más que enfocarse en si las y los estudiantes adquirieron un saber cuantitativo de la asignatura, los instrumentos aplicados se centraron en observar ciertos aspectos esenciales, entre ellos, si el plantel les ofrece los servicios y el inmobiliario necesario para su comodidad y pleno desarrollo como estudiantes; si en el proceso de enseñanza aprendizaje se utilizó un método similar a la Nueva Historia; si gracias a la labor docente, el estudiantado tiene la capacidad de percibir la trascendencia actual de los hechos históricos que previamente consideraba ajenos a su espacio, a su tiempo y a sus intereses. Y si el alumnado

¹⁸ La cual abarca en su primer bloque contenidos teóricos, como la generación de Annales, la historiografía y la historia de las colectividades y, a partir del segundo comienza con los saberes temáticos, desde las y los primeros colonizadores de América, hasta la consumación de la Independencia de México.

obtuvo la capacidad de apropiarse del conocimiento histórico, comprenderlo de manera más holística y reconocerse a sí mismo o misma para actuar en consecuencia en pos de una cultura de la paz y la cooperación o, por el contrario, sólo adquirió información que no consideró relevante o que olvidará fácilmente en un corto plazo.

La primera encuesta consistió en una serie de preguntas a manera de sondeo, con el objetivo conocer cuáles son las actitudes que el estudiantado demuestra hacia la materia de Historia, la forma en que la percibe en el salón de clases y en su día a día. También consideró aspectos como los servicios que brinda su escuela, su situación socioeconómica y sus objetivos académicos a mediano plazo.

Finalmente, se aplicó un instrumento a la planta docente de Historia (que consta de dos profesoras), con el propósito de discernir si cuentan con las habilidades profesionales necesarias y los conocimientos indispensables para llevar a cabo el proceso de enseñanza aprendizaje en la asignatura de Historia de México I.

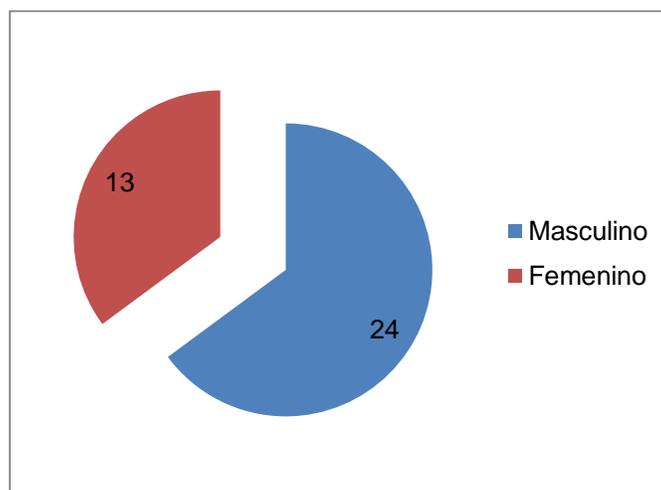
Se les preguntó también cuáles son las estrategias didácticas que aplican de forma cotidiana para conseguir que sus estudiantes alcancen los conocimientos esperados y cuáles consideran que son las dificultades más habituales en este proceso.

También se abordaron otras cuestiones referentes a la NEM y al provecho que se pudiese obtener de ella para brindar una mejor instrucción a su alumnado e incentivar el aprendizaje significativo (véase Anexo B).

No está de más aclarar que estas herramientas no evaluaron el conocimiento temático del alumnado, sino más bien su actitud frente a la Historia, así como la forma en que utilizó sus conocimientos para la resolución o comprensión de problemas en su contexto inmediato y la capacidad que ahora posea para comprender los hechos como eventos interconectados y que lo identifican directa o indirectamente.

El primer apartado de la encuesta a estudiantes se denominó “aspectos familiares y socioeconómicos”, como su nombre lo indica, se indagó acerca de la situación familiar, social, económica y afectiva del alumnado encuestado, siendo esto importante para otorgar un panorama bien definido del objeto de estudio.

Gráfica 1: Sexo del estudiantado

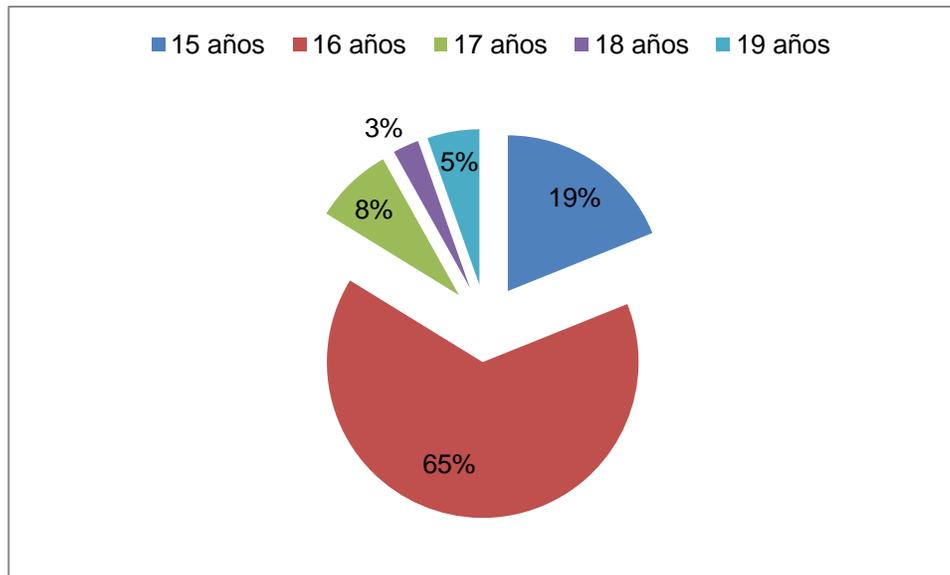


Fuente: elaboración propia.

De las 37 personas encuestadas, 24 se identificaron como varones y 13 como mujeres, se infiere que esta disparidad notable entre ambos sexos se debe a que el grupo “A” pertenece al bachillerato de Informática, mismo que aún se encuentra altamente masculinizado, lo que puede responder a tal contraste. Cabe señalar,

que también se añadió la opción “no binario”, no obstante, esta no fue señalada en ninguna de las encuestas.

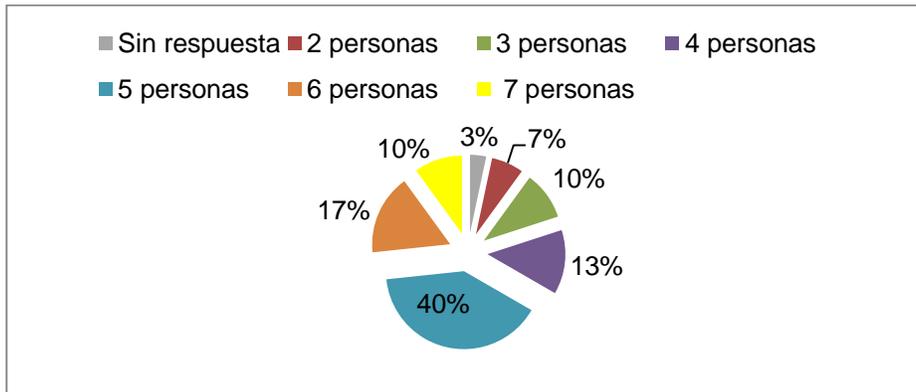
Gráfica 2: Edad del estudiantado



Fuente: elaboración propia.

En lo que corresponde al rango etario, la mayoría de las y los estudiantes se encuentran en los 16 años, con un total de 24, siendo lo más común en tercer semestre de preparatoria. Llama la atención que una persona tenga 18 años y dos más, 19, lo que indica una irregularidad en sus estudios. En cualquier caso, las autoridades del plantel no hicieron ningún señalamiento previo que indicase algún rezago educativo en ninguna de las personas encuestadas.

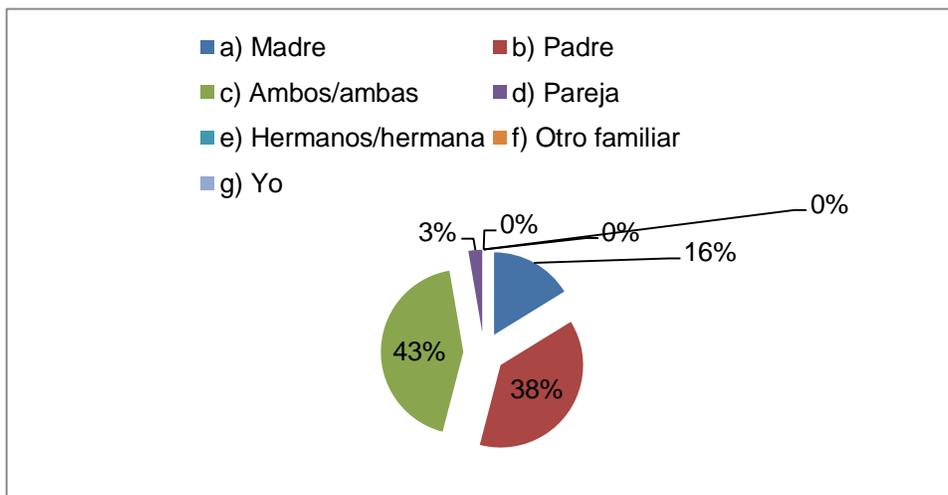
Gráfica 3. Personas que habitan en casa



Fuente: elaboración propia.

Una vez establecidas las edades y el sexo del alumnado, se comenzó por abordar su situación familiar, puesto que, desde la experiencia como docente, se consta de muchos casos donde las y los adolescentes viven solos, en una casa de estudiantes o de forma intercalada con su padre o madre. En este caso, se observa que las familias de las y los estudiantes se conforman mayormente de entre cinco a seis integrantes, lo que puede ser un indicativo de los ingresos *per capita* en el hogar, en comparación con los ingresos.

Gráfica 4. Personas encargadas del sustento familiar



Fuente: elaboración propia.

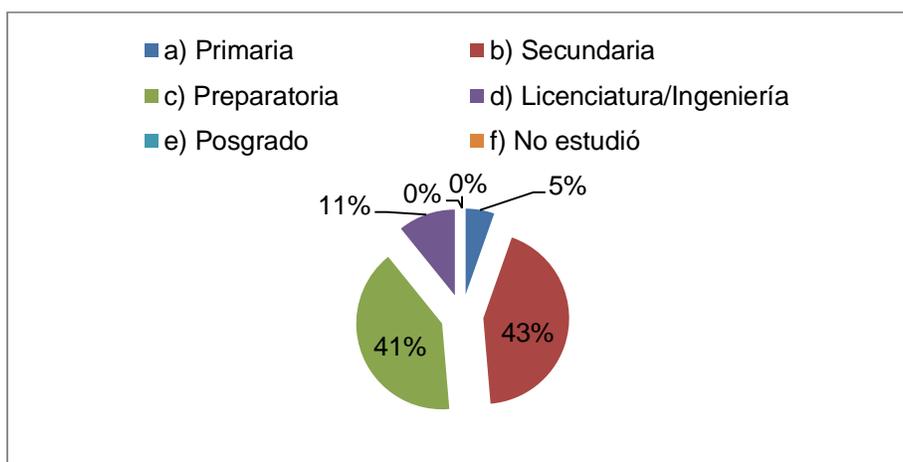
De la mano con la interrogante anterior, esta pregunta se realizó con el objetivo de determinar si la persona encuestada, se ve obligada a combinar su vida académica con una laboral, si esta vive con otra persona que no sea su padre o madre y, por último, si es dependiente de alguien ajeno a su núcleo familiar.

Desde la trayectoria como profesor, se han presenciado múltiples casos donde el educando o la educanda ya se encuentra en el sector profesional e incluso es la principal proveedora del sustento familiar. Por motivos fortuitos, este grupo de estudio se desmarca de lo convencional, pues ningún alumno afirmó trabajar en este momento.

Según el alumnado, al menos veinte mujeres se encuentran adscritas al sector laboral “productivo”, siendo los trabajos de empleada de mostrador y trabajadora doméstica, los más repetidos, además, se pueden encontrar labores de comercio, oficina o de atención en bancos (véase anexo C).

Del mismo modo, un total de treinta varones, laboran para procurar el sustento familiar y sus actividades más recurrentes son la albañilería en su gran mayoría, seguido de la vigilancia, la docencia e incluso cargos de funcionarios públicos (véase Anexo C). Resalta que dos estudiantes no contestaron esta pregunta.

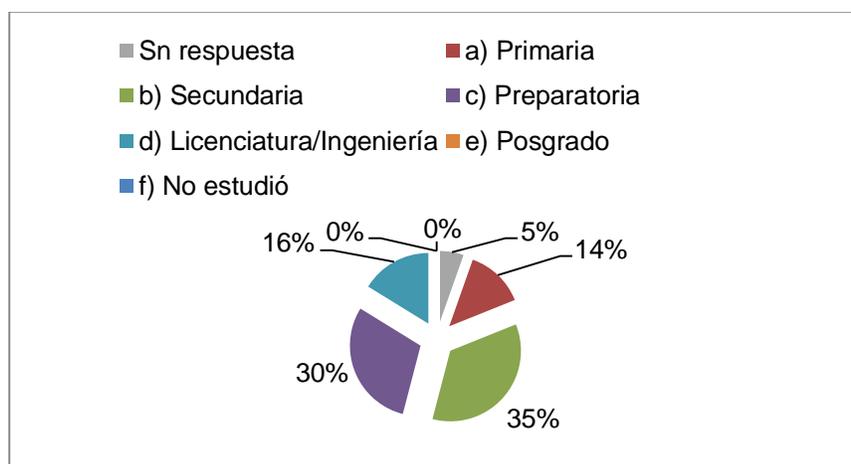
Gráfica 5. Máximo grado de estudios de la madre



Fuente: elaboración propia.

Con el fin de conocer la relación entre el nivel educativo de las madres y los padres, con el de sus hijos e hijas, se les preguntó acerca de su máximo grado de estudios, siendo la secundaria el más común en las mujeres, seguido de la preparatoria, con dieciséis y quince respuestas, respectivamente. De ellas, sólo cuatro culminaron su educación profesional.

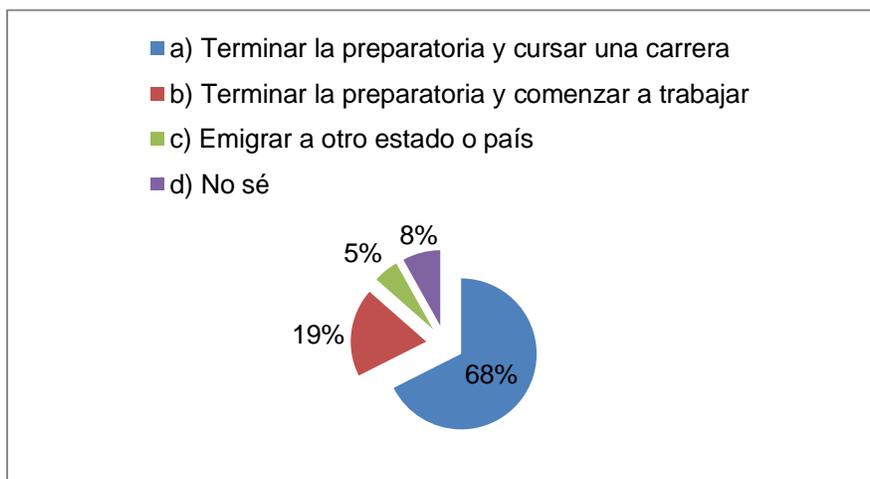
Gráfica 6. Máximo grado de estudios del padre



Fuente: elaboración propia.

Mientras que, en el caso de varones, las respuestas no variaron demasiado, pues los resultados comprobaron que al menos trece varones concluyeron únicamente la secundaria, once, la preparatoria y seis sus estudios profesionales. Nuevamente dos estudiantes omitieron su respuesta, lo que puede sugerir la ausencia de dicha figura o bien, escasez de comunicación con su papá, a falta de más pruebas.

Gráfica 7. Planes a futuro del alumnado



Fuente: elaboración propia.

Al término del primer apartado, se les cuestionó acerca de sus planes y proyectos de vida a corto y mediano plazo. Contra todo pronóstico, más de dos tercios de la población (veinticinco estudiantes) tienen el objetivo de estudiar una carrera profesional. Con esto, se infiere que el objeto de estudio, aún pese a los obstáculos que pueden presentarse en su adverso contexto inmediato, buscan progresar a partir de la educación y el conocimiento.

El segundo apartado del instrumento se llevó a cabo con el propósito de conocer, desde la opinión del estudiantado, si la institución escolar le ofrecía el mobiliario y los servicios necesarios, para que se sintiese cómodo y en disposición

de concentrarse en cuestiones académicas, sin tener que preocuparse por cuestiones básicas como sanitarios o agua potable.

Desde la experiencia profesional en el plantel, es sabido que la mayor parte de las y los estudiantes, proceden de colonias de bajos recursos y pertenecen a familias modestas, que muchas veces presentan señales de alarma que podrían indicar problemas, tanto económicos, como de adicciones e incluso de violencia, ya sean causados desde su estructura en casa, hasta problemáticas sociales que enfrenta en el municipio de Guadalupe y el mismo estado, las cuales permean en la cotidianidad de las y los adolescentes.

Si bien, realizar un estudio específico de la situación de cada alumno y alumna, sería muy útil, también rebasaría los alcances de la investigación. Por este motivo, se optó por revisar si al menos las condiciones del plantel son suficientes para que puedan desempeñar su vida académica, esto, pues se considera que las escuelas, sobre todo en contextos marginales, deberían ofrecer un espacio seguro para el estudiantado, que le permita, sí, asociar los problemas en el aula con los de su contexto para incidir en pos de una mejora social, pero también, sentirse en un lugar acogedor que le ofrezca descanso y esperanza para poder afrontarlo.

Para esto, se les cuestionó con respecto a los servicios básicos y al mobiliario que les ofrece su escuela: sanitarios, agua, potable, sillas, computadoras, proyectores, gel antibacterial y servicios como cafetería. Los resultados fueron más favorables de lo estipulado, pues el grupo de estudio indicó que el Plantel “Víctor Rosales” siempre o casi siempre les brinda estos insumos.

Si bien, estas herramientas y bienes materiales podrían considerarse básicas en otros contextos, el hecho de que un alumnado en condiciones tan marginales en su vida cotidiana tenga acceso a estos, es un paso en la dirección correcta, que incentiva un mejor ambiente escolar y, con ello, un desarrollo más íntegro en el estudiantado.

Tabla 1. Condiciones del plantel, según el alumnado.

¿Consideras que tu escuela te ofrece los siguientes servicios y mobiliario para llevar a cabo tus estudios adecuadamente?					
	Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
7. Sanitarios			6	5	26
8. Agua potable	3	1	7	17	9
9. Butacas (sillas)		3	5	16	12
10. Computadora			8	7	20
11. Proyector		1	3	14	17
12. Gel antibacterial			5	18	14
13. Cafetería (servicio de alimentación)	2	2	6	6	20

Fuente: elaboración propia.

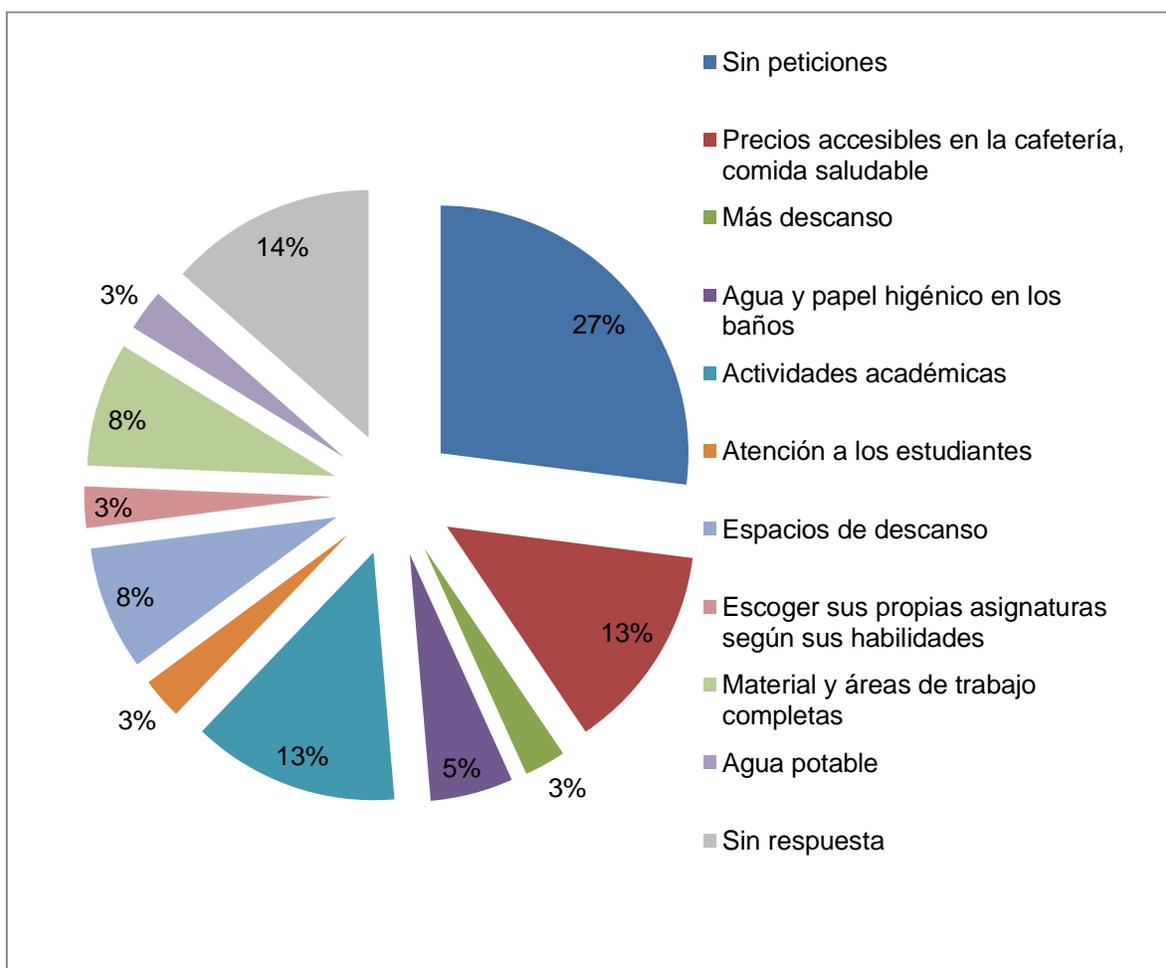
Contra lo estipulado, las respuestas se decantan, en mayor medida, por opiniones positivas. Ante ello, se puede concluir a primera vista, que el estudiantado encuestado se encuentra satisfecho con las condiciones que les ofrece su plantel, tanto en cuestiones fisiológicas como de servicios tecnológicos.

Sin embargo, esto contrasta diametralmente con la postura del cuerpo docente quien, en reiteradas ocasiones, señala la falta de higiene en sus aulas o la falta de mobiliario suficiente para cubrir la demanda de sus estudiantes, así como problemas con los retretes exclusivos para el profesorado.¹⁹

¹⁹ No se tiene constancia escrita de sus opiniones, pues estas suceden más bien, mediante conversaciones privadas e informales.

Con estas notables diferencias en los veredictos, cabría preguntarse si el alumnado encuestado considera óptimos los servicios ofrecidos por su escuela porque realmente siente sus necesidades cubiertas, o bien, si permea un conformismo o desconocimiento hacia sus derechos humanos y las obligaciones de la institución para con ellos y ellas.

Gráfica 8. Servicios que el estudiantado desearía en su escuela



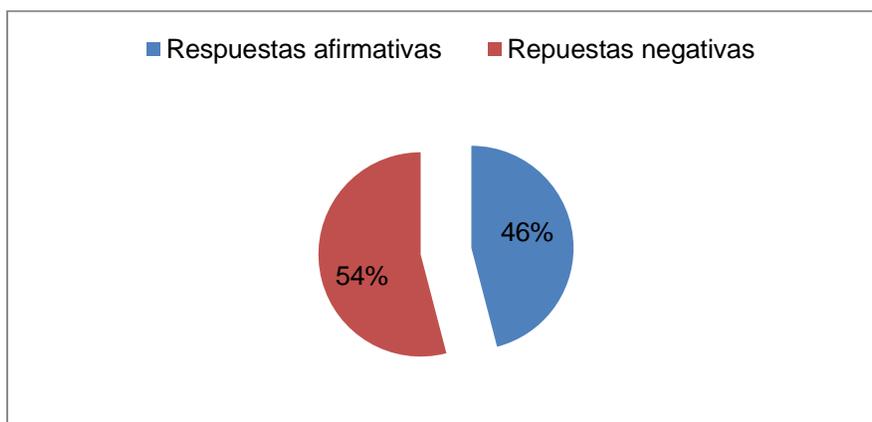
Fuente: elaboración propia.

Para concluir esta sección, se les preguntó cuáles servicios les gustaría que brindara su plantel, para mejorar su experiencia académica como estudiantes. Un 41% afirmaron no tener peticiones o directamente omitieron la pregunta. Lo

interesante, sin duda, fueron las demás sugerencias, entre ellas, mayor atención al estudiantado, espacios de descanso o actividades académicas, mismas que se pueden correlacionar con un ambiente saludable para desarrollarse como personas. Cabe recordar que el objeto de estudio lleva a cabo sus clases durante el turno vespertino, lo que también puede coincidir con la necesidad del estudiantado al descanso y la recreación.

El tercer apartado de la encuesta se refiere directamente a la percepción que las y los estudiantes muestran hacia la Historia, si les es de su agrado, si la consideran útil o cuando menos interesante y si creen que puede ser una herramienta que les sea de provecho en un entorno extraescolar.

Gráfica 9. Gusto por la Historia



Fuente: elaboración propia.

La primera pregunta fue directamente si les gustaba o no la Historia y que brindaran el motivo de su respuesta. Aunque existe un equilibrio, una mayor cantidad de estudiantes (veinte) se decantó por el no y argumentó que la consideraba aburrida, que no la comprendía, que se le hacía repetitiva o bien, que,

aunque le interesara la asignatura, no le llamaban la atención los temas vistos en clases.

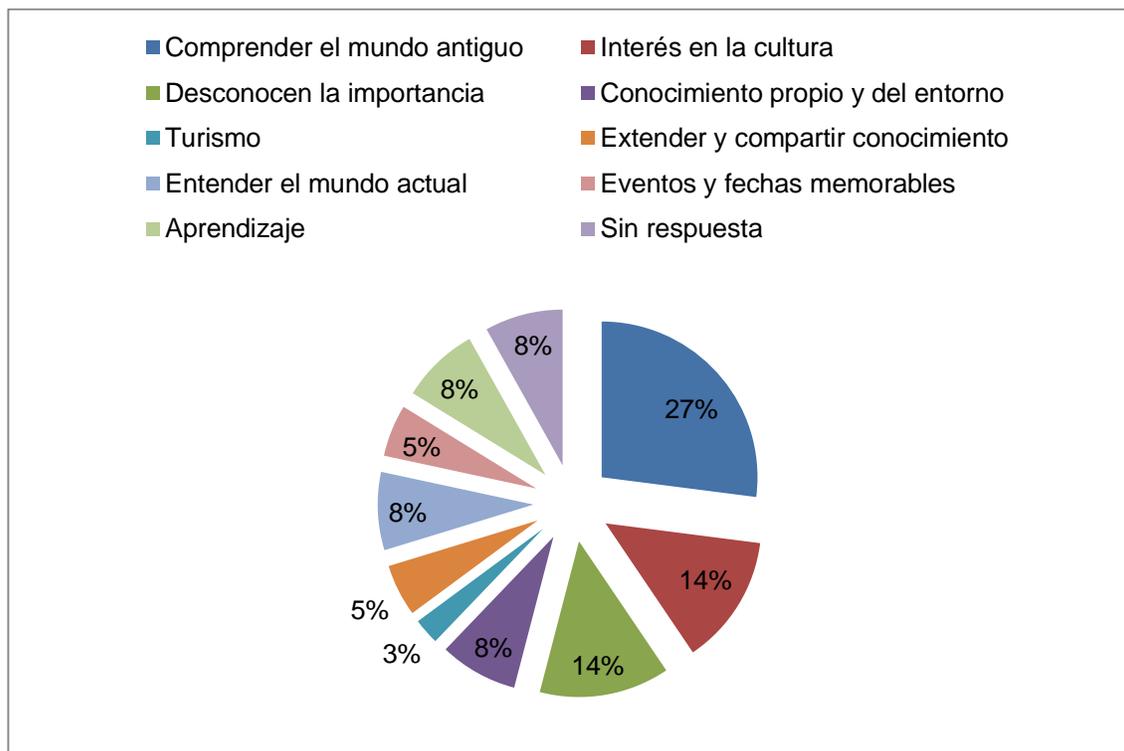
Desde un principio, llama la atención como una gran cantidad de estudiantes, mantienen una animadversión hacia la Historia, lo que puede anticipar las demás respuestas y, sobre todo, la actitud general que el objeto de estudio muestra frente a ella.

Las diecisiete personas restantes comentaron que la Historia les agradaba, sin embargo, sus respuestas fueron muy sintéticas, argumentando sobre todo que les parecía interesante conocer los acontecimientos pasados, aunque fuese por cultura general. De este grupo, tres afirmaron que la materia les llamaba su atención para comprender el mundo actual, lo que indica, al menos de forma leve por el momento, ciertos indicios de conciencia histórica, aunque sea en un número tan reducido de estudiantes.

Más tarde, se les preguntó, a manera de opinión, qué era la Historia para ellas y ellos. Las más comunes la relacionaban con el estudio de los acontecimientos pasados o de las grandes civilizaciones que les antecedieron (véase anexo D).

De todas las respuestas, llamó la atención una de ellas, que definía a la Historia como los acontecimientos que marcan su propia vida o la de las demás personas (véase anexo D). Si bien, esto indica cierto uso pragmático a la materia, la mayoría absoluta no la relacionó, ni siquiera de forma indirecta con su presente ni con su contexto inmediato.

Gráfica 10. Para qué sirve la Historia



Fuente: elaboración propia.

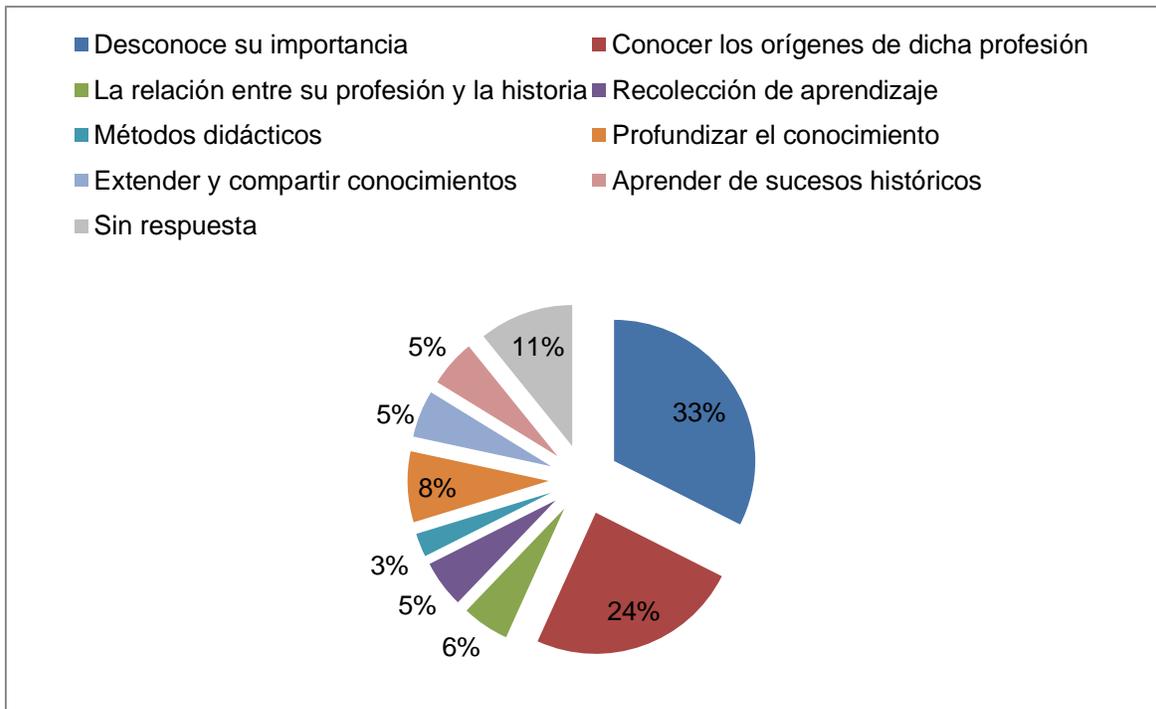
De la mano con lo anterior, se les hicieron tres preguntas directamente relacionadas, siendo la primera, para qué creen que les podía servir la Historia, la segunda, de qué manera la considerarían útil en su vida profesional, y finalmente, cómo podrían utilizarla como una herramienta en su vida cotidiana.

Respecto a la primera interrogante, predominó de nuevo la vinculación directa entre la Historia con la comprensión del pasado, así como con una concepción cultural decimonónica, que hace relación con un saber erudito más que con un análisis crítico.

Por otro lado, llama la atención que tres estudiantes percibieron a la Historia como útil para cuestiones de turismo. Sin duda es un punto de vista que se había pasado por alto y que, también, le otorga una vigencia relevante a la profesión de

Clío y, de nuevo, en compañía de una figura docente capacitada, puede lograrse un análisis crítico que lleve a tomar conciencia histórica.

Gráfica 11. Relevancia de la Historia en la vida profesional



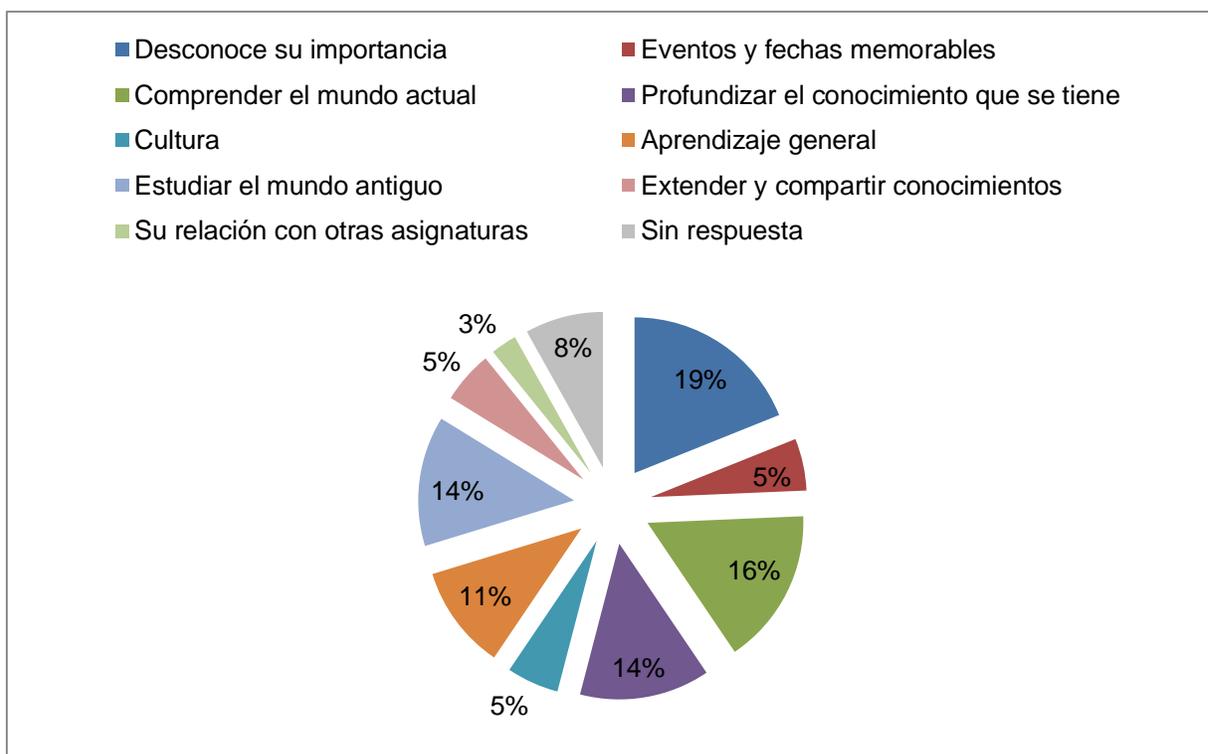
Fuente: elaboración propia.

Esta pregunta se realizó con el objetivo de conocer si el alumnado tenía la capacidad de relacionar la Historia, con la profesión u oficio que fuesen a desempeñar. Una tercera parte no la vinculó con su trabajo potencial y la cuarta parte, la relacionó con un conocimiento temático, más que con una herramienta funcional en su desempeño.

Esto es relevante, pues al momento de que el estudiantado no logra elaborar una interconexión entre aquello a lo que se quiere dedicar, con las materias (en este caso, la Historia) que cursa durante su formación básica, indica una necesidad por analizar si la forma en la que se lleva el proceso de enseñanza

aprendizaje, es el adecuado para satisfacer las necesidades de las personas educandas.

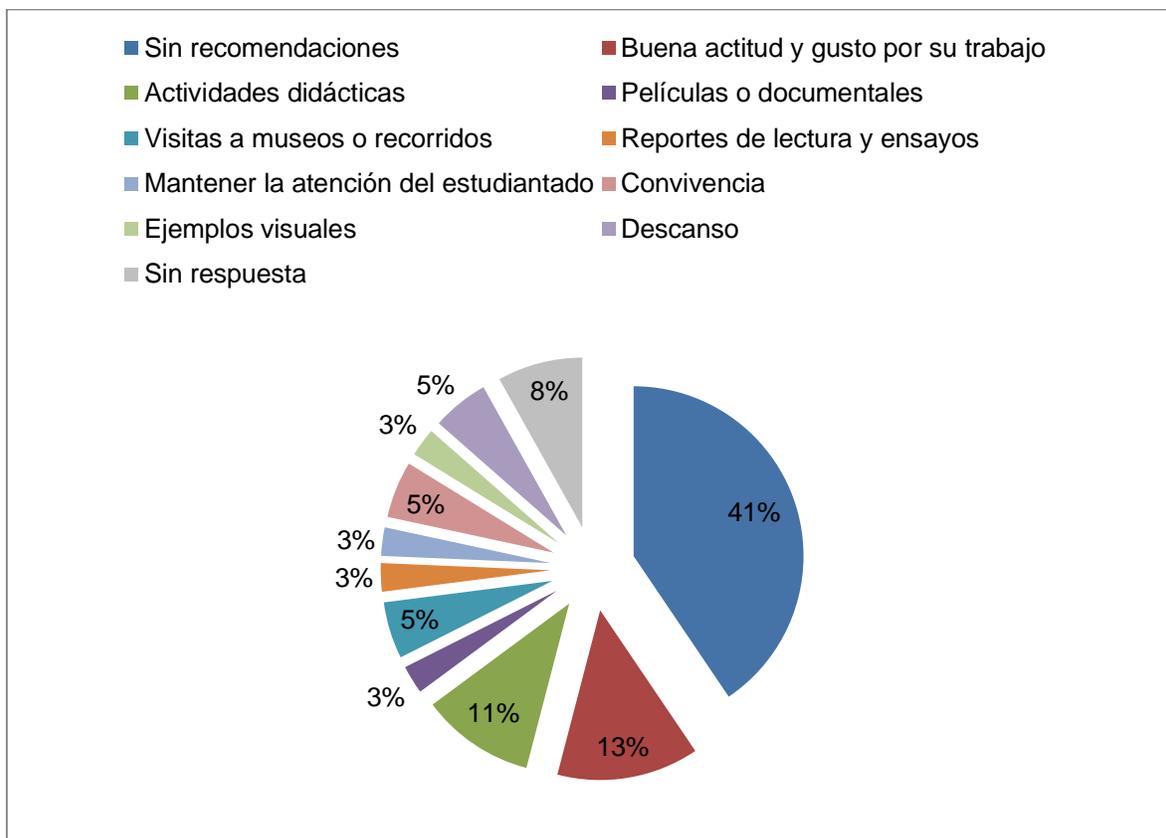
Gráfica 12. Relevancia de la Historia en la vida personal



Fuente: elaboración propia.

Para finalizar la triada, se les cuestionó de forma autorreflexiva, si la consideraban relevante en su cotidianidad, esto con el fin de saber si el alumnado podía trasladar el conocimiento histórico aprendido en el aula, a un entorno social o hasta personal. No fue sorpresa que la gran mayoría le dio un provecho erudito de “cultura general”, más que una relevancia, aunque fuese mínima, en su toma de decisiones.

Gráfica 13: Sugerencias del alumnado para mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje



Fuente: elaboración propia.

Frente al franco desinterés que la mayor parte del alumnado presentó frente a la materia (véase gráfica 9) y a su imposibilidad por relacionar los conocimientos a un ambiente extra aula, se les pidieron sugerencias para amenizar e incluso mejorar su experiencia en el proceso de enseñanza aprendizaje de la Historia.

Quizás por apatía, contrasta que quince estudiantes no presentaron ninguna recomendación; el restante, se enfocó en cuestiones de vocación, así como por estrategias didácticas que pudiesen mantener su atención. A reserva de la subjetividad del alumnado, esto puede ser un indicador de que la forma de

realizar las clases, sigue girando en un magistrocentrismo que obstaculiza la apropiación de conocimientos.

Gráfica 14. Actividades que se realizan en la clase de Historia, según el estudiantado²⁰



Fuente: elaboración propia.

Finalmente, con formato de opción múltiple, se les preguntó por las distintas estrategias didácticas que se ejecutan durante la materia de Historia. Si bien, gracias a los resultados, se observa que se han incluido actividades innovadoras, como las novelas históricas o las visitas y excursiones, predominan todavía las presentaciones del profesorado y la toma de apuntes.

Sin lugar a duda, la totalidad de las respuestas brinda una orientación sustancial al respecto de cómo se ha llevado a cabo el proceso de enseñanza

²⁰ Se especifica, debido a que esta misma pregunta fue elaborada al cuerpo docente.

aprendizaje de la Historia en el plantel; existen también muchos contrastes. Por un lado, la mayoría de las personas del grupo analizado, tienen planteado ingresar a estudios superiores, además, ninguna de ellas afirmó encontrarse en el campo laboral, pues otros miembros de su familia les proveen el sustento. De la mano, también están conformes con los servicios e inmobiliario que les proporciona su plantel.

Sin embargo, el problema en el objeto de estudio radica en el salón de clases y en el proceso de adquisición de conocimientos, donde predomina la apatía o incluso la animadversión con la Historia. Más alarmante todavía es que, ya en instancias de educación media superior, gran parte del alumnado aún no vincule la materia como una herramienta empoderadora en todos los ámbitos de su vida, incluso cuando ha estado presente en su carga curricular desde la primaria.

El centro de atención se enfoca pues, en la figura docente. Como se adelantó, también se aplicó una encuesta a las dos profesoras²¹ encargadas de impartir la materia de Historia de México I en tercer semestre. Huelga decir que el plantel cuenta con cuatro grupos de este grado, lo cual explica la modesta cantidad de docentes.

Respecto a su formación profesional, Ávila es licenciada en Derecho, Maestra en Ciencias Sociales y Doctora en Educación. Córdoba es Licenciada en Historia y se encuentra estudiando el Doctorado en Estudios del Desarrollo de la UAZ. Mientras que la primera, goza de una base en el COBAEZ, la segunda mantiene un contrato temporal con el subsistema.

²¹ Por cuestiones de confidencialidad, se les llamarán Ávila y Córdoba, respectivamente.

Ya en materia, se les preguntó a las profesoras qué es la Nueva Historia y cuáles considera que son las principales aportaciones que brinda en el campo de la enseñanza aprendizaje. Si bien, Ávila respondió que es aquella que se está viviendo y que funciona, para hacer reflexionar al alumnado, Córdoba se refirió a ella como un acercamiento a la cotidianidad, que va más allá de los grandes acontecimientos y personajes de renombre y que, por desgracia, pocos temas curriculares se insertan en la Nueva Historia, pues aún impera una línea demasiado positivista.

En esta respuesta, se puede observar que Córdoba es consciente del beneficio que ocasionaría esta distinta mirada en el salón de clases, sin embargo, resulta contradictorio que las competencias disciplinares básicas de la DGB en Ciencias Sociales buscan, de hecho, superar la forma clásica de comprender los sucesos históricos, mientras que la entrevistada asegura lo contrario.

Aunque se puede tratar únicamente de un rechazo personal por parte de Córdoba frente al currículo oficial, también puede indicar cierta desconexión entre el cuerpo docente y los organismos gubernamentales que elaboran los materiales de soporte. No basta estar conscientes de las áreas de oportunidad que muestran los programas y planes de la SEP y de sus organismos subsecuentes, sino que es de vital importancia, actuar en consecuencia para brindar, a partir de la crítica, una mejor educación a las y los estudiantes.

Sobre esto, se recuerda que COBAEZ, permite e incluso recomienda la libertad de cátedra y, aun cuando sugieren una lista de actividades para alcanzar los aprendizajes esperados, la planta docente puede elegir libremente las estrategias que considere adecuadas para lograrlo.

Aunado a esto, se les preguntó si consideraban adecuado el temario y el plan curricular del COBAEZ en materias relacionadas a la Historia. Ávila se pronunció inconforme y planteó que desearía un enfoque orientado a la Historia Regional. Córdoba, por su parte, señaló que la asignatura de Historia Universal Contemporánea,²² debería impartirse en quinto semestre y no hasta sexto.

Aunque el tema se tocará a detalle en el próximo capítulo, es necesario aclarar que esta es la única materia relacionada a Historia mundial que ofrece el subsistema, además de abordarse hasta el último año en la formación del alumnado.

Gráfica 15. Actividades que se llevan a cabo en clase de Historia, según el profesorado



Fuente: elaboración propia.

En ambos instrumentos, se hizo una pregunta con respuestas múltiples, tanto a estudiantes como a profesoras, con respecto a cuáles son las estrategias que se

²² Asignatura que se conforma por sucesos geopolíticos que sucedieron en el siglo XX y XXI, y que tiene una vasta cantidad de áreas de oportunidad, como se verá en el capítulo III.

aplican en el aula para llevar a cabo el proceso de enseñanza aprendizaje de la Historia.

Ambas maestras coincidieron en sus respuestas y revelaron que se utilizan apuntes, presentaciones con diapositivas, libros de texto, fotografías y caracterizaciones, sólo una añadió novelas históricas, mientras que la otra enseñante señaló documentales, a su vez, indicaron que no se llevan a cabo otras opciones como excursiones o visitas guiadas y recorridos a museos.

Los resultados del alumnado fueron similares, ya que, un porcentaje casi absoluto evidenció la falta de excursiones o visitas a lugares fuera del salón de clases o de la propia escuela. El uso de recursos literarios como novelas históricas fue señalado muy pocas veces.

Estas respuestas son cuando menos interesantes, pues se considera que una de las formas de hacer que el estudiantado interactúe con la asignatura que estudia, es a través de los sentidos. Aunque en primera instancia y desde una visión positivista, pareciese que a la Historia no le es posible servirse de este recurso, es precisamente mediante evidencias del pasado (ya no sólo museos, sino visitas a la ciudad, a zonas turísticas, e incluso a los pueblos aledaños) que puede existir una convergencia que facilitaría el proceso de enseñanza aprendizaje.

Del mismo modo, la novela histórica es una herramienta provechosa que facilita la comprensión de otro espacio y tiempo gracias a la literatura, donde la figura estudiantil puede interconectarse y generar una mayor identificación o empatía con el contexto de la obra.

Sin embargo, en contraste con sus estudiantes, las profesoras afirmaron equilibrar las distintas estrategias didácticas y actividades en el aula, mientras que las y los primeros resaltaron que predominaban la exposición docente y la toma de apuntes.

De nuevo, más allá de generar una crítica hacia la labor de las docentes, se busca señalar áreas de oportunidad que atañen no sólo tanto al plantel, sino a la educación en general. De hecho, se considera que una de las causas por las que no se lleva a cabo un aprendizaje académico extra aula que complemente el proceso de enseñanza aprendizaje en el alumnado, responde a las cuestiones de inseguridad del estado, así como al aspecto burocrático que atañe comprometer al profesorado y a sus estudiantes en espacios fuera de su institución, lo que quizás limite a las docentes en sus estrategias.

Es pertinente traer a colación que, en el capítulo anterior, se indicaban tres elementos básicos elementales en el profesorado para lograr un traslado de la Nueva Historia a salones de clase de estatutos menores, uno de ellos, el saber histórico, el segundo, las habilidades docentes y, finalmente, la conciencia histórica.

Con base en las respuestas expresadas tanto por docentes como por estudiantes, cabría considerar si alguna de estas características no comulga entre sí o bien, si es un problema que radica en el contexto cotidiano del alumnado o en las condiciones que el plantel le brinda para generar espacios de aprendizaje.

Más tarde, se les preguntó al respecto de las condiciones del plantel, con el objetivo de comparar sus respuestas con las de su alumnado. Ambas se posicionaron inconformes, Ávila también señaló que las condiciones varían en

cada escuela dentro del mismo subsistema, muchas veces debido a la falta de recursos. Esto sumado a que las dos maestras comentaron tener grupos de hasta cuarenta estudiantes.

Posteriormente, señalaron que las condiciones extra aula, sobre todo económicas, influyen de forma directa en la formación de su estudiantado, quienes, según las docentes, se enfrentan a problemas de violencia, drogadicción y pobreza, además de cierta incertidumbre por su futuro.

Aunque el panorama es cuando menos reconfortante de acuerdo con las respuestas del alumnado, lo cierto es que las condiciones reales, señaladas por las profesoras, pueden ser una cuesta arriba. Justo aquí se encuentra un área de oportunidad donde la Historia debe incidir, al hacer consciente a las y los adolescentes del tiempo y el espacio que deben enfrentar, sí, pero también a la capacidad de reacción que poseen para lograr sus objetivos, tanto académicos, como personales.

Se considera entonces que aún existe una franca desconexión entre las necesidades de las y los educandos con la enseñanza aprendizaje de la Historia. La DGB demuestra cierta vigencia frente a la utilidad de la materia, pero no ha sido suficiente ni siquiera para que el alumnado comprenda su utilidad y por qué debe conocerla.

Si se toma sólo el testimonio estudiantil, el plantel “Víctor Rosales”, cumple al proporcionar las herramientas adecuadas para fomentar un espacio que les brinda lo necesario para su formación. No obstante, el profesorado se muestra insatisfecho frente a las condiciones del inmueble, en parte debido a los numerosos grupos.

En el salón de clases, aún permea la idea de la Historia como la enseñanza de los grandes personajes, las notables hazañas y los datos “culturales”. Cabría preguntarse si entonces el área de oportunidad no radica precisamente en la formación docente, no sólo con respecto a su profesión, sino además con sus habilidades para transmitir el conocimiento y el sentido que le brindan a través de la conciencia histórica.

CAPÍTULO III. LA HISTORIA COMO CONSTRUCTORA DE IDENTIDAD Y CONCIENCIA HISTÓRICA EN LA ADOLESCENCIA.

El presente capítulo tiene como objetivo analizar la situación actual en torno a la enseñanza aprendizaje de la Historia en el país, cuáles son las aportaciones principales de la Nueva Escuela Mexicana, en lo que respecta a la creación de una identidad individual y colectiva; y si dicha propuesta responde a las inquietudes de la Nueva Historia, tales como la formación de una conciencia histórica y su democratización en las aulas de Educación Media Superior.

Posteriormente, se analiza cómo la Historia puede ser una herramienta que influya en la construcción de identidad de las y los adolescentes, no únicamente para brindarles herramientas que les conviertan en agentes de cambio, sino también para que comprendan las semejanzas y diferencias con las demás personas y, de este modo, se autodescubran y perciban como parte de una sociedad.

Para finalizar, se analiza de forma general, el panorama internacional, nacional y local, al cual se enfrentan las y los jóvenes hoy en día y cómo la Nueva Historia puede convertirse en una contribución importante, para ayudar a reparar el tejido social, no sólo de su localidad, sino a nivel mundial, en pos de una ciudadanía global, consciente de su injerencia en el devenir histórico.

3.1. Análisis de la Ley General de Educación con relación a la enseñanza aprendizaje de la Historia y su contribución social.

En el capítulo anterior, se hizo mención a la franca desconexión que existe en la actualidad entre los planes de estudio y propuestas educativas del gobierno federal, en contraste con la realidad y la práctica docente, tanto en educación primaria y secundaria, como en el objeto de estudio, media superior, donde la estructura aún responde a los lineamientos del modelo por competencias, impulsados por el gobierno del entonces presidente Enrique Peña Nieto, a pesar de que la Ley General de Educación, que trajo consigo la nueva administración, encabezada por Andrés Manuel López Obrador, fue presentada desde 2019.

Dicha ley, destaca por la introducción de la NEM como una nueva propuesta para llevar a cabo el proceso de enseñanza aprendizaje en el país, con un enfoque social y de desarrollo comunitario que influya en el contexto de las y los educandos.

Para efectos de esta investigación, llama la atención cómo uno de los ejes principales de la NEM es, de hecho, esta perspectiva en favor de un cambio positivo en el espacio local del estudiantado, justamente una de las razones por las que se considera vital la implementación de la Nueva Historia y su democratización en las aulas del país.

También es importante señalar que, para la administración federal actual, el cambio radical en materia de educación, impulsado por la NEM, ha sido uno de los ejes protagónicos en su discurso político, al menos en la teoría. No obstante, cabría preguntarse si en la práctica, debido al retraso de su implementación, realmente lo consideran un tema fundamental en el país, o bien, si fue una

herramienta demagógica debido, a la impopularidad de la Reforma de Enrique Peña Nieto frente al magisterio.

Como parte del análisis de la NEM, es necesario brindar un breve contexto en materia educativa en lo que respecta a la Reforma Educativa del 2013, sus objetivos y sus estrategias de implementación, esto debido a la relación inmediata (aunque muchas veces opuesta) entre ambas propuestas.

De acuerdo con el libro blanco de la Reforma Educativa 2013-2018, expedido por la SEP, la homónima ley *“tuvo lugar con la modificación de los artículos 3 y 73 constitucionales, cuyo fin fue dotar al Sistema Educativo Nacional, de los elementos, necesarios para mejorar la calidad educativa y fortalecer la equidad”* (SEP, 2018, p. 3).

El mismo documento enfatiza que, para llevar a cabo su ejecución de forma satisfactoria, se establecieron siete prioridades, cada una con sus propios objetivos a cumplir. Estos fueron: 1) escuela al centro; 2) infraestructura, equipamiento y conectividad; 3) desarrollo profesional docente; 4) planes y programas de estudio, y libros y materiales educativos; 5) equidad e inclusión; 6) vinculación entre la educación y el mercado laboral y; 7) Reforma Administrativa (SEP, 2018).

Si bien, la SEP indica que los resultados fueron favorables, pues gracias a ella se *“elevó la cuestión educativa a un lugar prioritario en la agenda nacional, el cual permitió modificar y generar disposiciones normativas con el fin de incrementar la calidad educativa”* (SEP, 2018, p. 941), algunos de sus detractores y detractoras, como Casanova (2018), consideraron que esta Reforma se orientó

en pos del mundo productivo y empresarial, más que en la búsqueda de una mejora educativa.

Por su parte, Villalaz, Moreno & Ramírez (2020), afirmaron que la Reforma se centró en un cambio administrativo, estructural y legal, dejando a un lado la cuestión pedagógica, acompañada de un descontento generalizado con las y los profesores del país, así como de los mismos sindicatos magisteriales, debido al entonces nuevo proceso de selección y permanencia en la actividad docente.

Aunque se produjo una cantidad considerable de críticas y publicaciones de tinte académico hacia la Reforma educativa, también hubo disyuntivas por parte de la oposición política, entre ellas la postura del ahora presidente de la República, Andrés Manuel López Obrador, quien, en su candidatura señalaba, desde su punto de vista, los desaciertos que la administración de Enrique Peña Nieto había cometido en materia de educación, al implementar tal Reforma y de hecho, proponía abiertamente su eliminación, de ser elegido presidente:

“Se cancelará la mal llamada reforma educativa. Haremos uso de las facultades del Ejecutivo para detener las afectaciones laborales y administrativas al magisterio nacional. Habrá justicia para todos los afectados por la imposición de la mal llamada reforma educativa. Habrá justicia para cesados injustamente, para presos políticos y para las víctimas de la violencia. Asimismo, enviaremos desde el inicio de gobierno las iniciativas de reformas a las leyes que vulneran la dignidad y los derechos de los maestros de México” (López, 2018, s/p).

Este fragmento, fue de hecho extraído de un artículo proselitista, que lleva por nombre *“Presenta AMLO 10 compromisos por la educación en México”*, escrito durante el periodo electoral del año 2018. Tal como su nombre lo indica, se hace mención a una serie de objetivos en pos de una mejora educativa que rompa completamente con la propuesta del 2013 (López, 2018).

En resumidas cuentas, estos diez lineamientos siguen como eje rector, la revocación de la Reforma Educativa, la actualización del contenido curricular en las Escuelas Normales, el respeto a la autonomía del magisterio y del cuerpo docente, el fin de las cuotas escolares, los incentivos económicos en forma de becas y el fortalecimiento de la educación pública *“bajo la premisa de que la educación no es un privilegio es un derecho del pueblo”* (López, 2018, s/p).

Aunque estas propuestas tienen un corte evidentemente político, que se sirvió además de la animadversión, que entonces era el común denominador del cuerpo docente y sus sindicatos, no sería ilógico relacionarlo de manera directa con la Nueva Escuela Mexicana, incluso considerarlas como un primer esbozo de esta.

La relevancia de este dato, radica en que una de las primeras críticas que pueden hacerse a la NEM, incluso antes de comenzar a analizarla, es su origen, pues surge como antítesis de una postura política, más que como una verdadera respuesta ante las problemáticas educativas del país.

Con esta conjetura, no se critica el valor de la propuesta, pero sí es necesario preguntarse si el cambio en la estructura en materia de educación, sería uno de los estandartes principales de la Cuarta Transformación (4T), en caso de no haberse llevado a cabo la Reforma Educativa de Enrique Peña Nieto en primer lugar.

Una vez aseguradas las elecciones, como presidente electo, el ahora discurso oficial sostuvo, al menos en la teoría, su postura en la búsqueda de un cambio educativo contrario al anterior. Fue así que, en 2019, se presentó la Ley General de Educación, y, por consiguiente, su aplicación con la NEM.

Uno de los aspectos más importantes a destacar con respecto a esta Ley, es que busca involucrar a la sociedad con las actividades escolares (no sólo con el proceso de enseñanza aprendizaje, sino también con las labores administrativas, de gestión y de cuidado al espacio físico de las instituciones académicas) y viceversa, es decir, que aboga por una incidencia social comunitaria a partir de lo que se estudia en el aula:

“Artículo 3. El Estado fomentará la participación activa de los educandos, madres y padres de familia o tutores, maestras y maestros, así como de los distintos actores involucrados en el proceso educativo y, en general, de todo el Sistema Educativo Nacional, para asegurar que éste extienda sus beneficios a todos los sectores sociales y regiones del país, a fin de contribuir al desarrollo económico, social y cultural de sus habitantes” (Diario Oficial de la Federación (DOF, 2019, p. 46).

Como se señaló en la introducción del capítulo, esta dicotomía sociedad-educación es uno de los lineamientos que se busca alcanzar mediante la enseñanza aprendizaje a partir de la Nueva Historia. Si bien, la Ley se dirige a la educación en general, y no específicamente al saber histórico, se espera que pueda fungir como un parteaguas para la democratización de una Historia científica en todos los niveles de educación, respaldado por el mismo gobierno federal.

Cabe mencionar que la Ley General de Educación corresponde también (aunque sea de forma no intencionada), con los objetivos señalados por la Agenda 2030, que se expusieron en el primer capítulo, tanto por la injerencia social como por la inclusión de todas las personas en su proyecto.

Con respecto al párrafo anterior, la normativa señala que estos cambios se efectuarán de manera prioritaria a colectivos con rezago educativo o *“que enfrenten situaciones de vulnerabilidad por circunstancias específicas de carácter*

socioeconómico, físico, mental, de identidad cultural, origen étnico o nacional, situación migratoria o bien, relacionadas con aspectos de género, preferencia sexual o prácticas culturales” (DOF, 2019, p. 48); es decir, que además de buscar una educación con la comunidad al centro, también se estaría apuntando por una cultura de la paz, incluyente y que abarque todos los sectores de la población, inclusive y con primacía, los más desfavorecidos.

Con base en lo anterior, se infiere que se le adjudicará una gran responsabilidad al colectivo docente, quien tendrá un gran compromiso, pues su labor no se satisfará únicamente con su labor en el aula, sino que ahora, será quien se encargue, al menos desde el sector formal y académico, a formar sujetos activos que participen en su colectivo inmediato.

Ante esta situación, en primera instancia optimista, la primera interrogante que surge es si el profesorado cuenta con las aptitudes necesarias para llevar la encomienda por buen puerto y, de no ser este el caso, si las autoridades correspondientes, en este caso la SEP y el mismo gobierno federal, les brindarán las herramientas que se requieren para alcanzar los objetivos; desde cuestiones académicas como espacios educativos óptimos o capacitaciones, hasta aspectos de materia administrativa, como salarios dignos e incentivos para la actualización constante.

Ya en el primer capítulo se describieron las habilidades fundamentales que las y los profesores de Historia deben tener para fomentar la generación de una conciencia histórica y una actitud proactiva en sus estudiantes. Ahora, cabría preguntarse, cómo será que el magistrado restante podrá llevar a cabo este

proceso de mejora social desde sus distintas asignaturas, pues su labor ya no se limitará a una acumulación de conocimientos fácticos por parte de su alumnado.

Frente a dicho cuestionamiento, el gobierno en turno, a partir de la Ley General de Educación busca “revalorizar” al profesorado, reconociéndoles como *“agentes fundamentales del proceso educativo y, por tanto, se reconoce su contribución a la transformación social”* (DOF, 2019, p. 67).

Este voto de confianza deriva del supuesto de que las y los docentes son conscientes de su contexto y cuentan con un compromiso y vínculo en la comunidad donde radican (DOF, 2019), sin embargo, cabría preguntarse si tal seguridad hacia el magisterio se encuentra cimentada en bases sólidas o si responde a una cuestión ajena a la educación y responde a fines políticos, al ser un contraste frente a la Reforma Educativa (2013), que generó un descontento generalizado en el gremio.

Surgen entonces nuevas interrogantes ¿El profesor o la profesora, realmente es un agente activo de su comunidad, reconoce sus problemáticas y construye sus espacios de enseñanza aprendizaje en pos de una injerencia en el contexto de sus estudiantes? Aún más importante: si en su actividad profesional no es capaz de crear ambientes escolares que propicien el diálogo entre la sociedad misma con su salón de clases, ahora, con la implementación del nuevo modelo ¿El sector más longevo del gremio estará dispuesto a cambiar su esquema de trabajo tradicional para llevar a cabo su labor social?

Respecto a esto, cabe recordar que, en anteriores cuartillas, ya se había comentado que las instituciones públicas de educación primaria y secundaria e incluso algunas escuelas privadas, ya habían comenzado con el proceso de

capacitación al cuerpo docente, con el objetivo de instruirle para el próximo ciclo escolar, 2023-2024, mismo que entrará en vigor el nuevo modelo educativo.²³

Para este fin, el gobierno federal, por conducto de su página oficial, ha proporcionado una cantidad sustanciosa de material pedagógico y didáctico desde nivel preescolar hasta educación secundaria, e incluso material fundamental sobre los lineamientos generales de la NEM para educación media superior (Gobierno de México, s/a).

Cabe señalar, que la capacitación no se limita a una cuestión individual, pues se tiene constancia testimonial de que, tanto las escuelas de educación básica en el estado, como algunas instituciones educativas privadas, programaron sus primeras sesiones de actualización durante la primera semana del mes de enero, además de aprovechar las reuniones del colectivo docente, como los CTE, que se celebran a finales de cada mes, para llevar a cabo una preparación formal y colectiva sobre el modelo. No obstante, las actualizaciones a nivel preparatoria, aún no se han formalizado, al menos en COBAEZ.

En lo que respecta a las nuevas profesoras y profesores, la Ley General de Educación (2019) ha colocado como uno de sus puntos centrales a las instituciones formadoras de docentes, a partir de los siguientes puntos: propiciar la participación social que el profesorado debe tener con su comunidad, crear redes académicas que fomenten el diálogo entre las personas más experimentadas del magisterio con las nuevas generaciones normalistas, ofrecer acervos físicos y digitales, bibliografía y herramientas que promuevan la innovación pedagógica,

²³ Esta información se obtuvo gracias a charlas con docentes de primaria y secundaria.

además de invertir en la investigación educativa y ofrecer una capacitación constante y permanente (DOF, 2019).

Desde la otra arista, la NEM también busca que la comunidad incida en el proceso de enseñanza aprendizaje; considera que en este sistema escuela-sociedad participará el alumnado, el cuerpo docente, las madres y los padres de familia, los comités escolares, las autoridades educativas y escolares, así como personas involucradas del sector educativo (DOF, 2019).

También se incluirán las instituciones gubernamentales respectivas y sus organismos descentralizados, los planes y programas de estudio, los bienes inmuebles, e incluso las escuelas particulares, las universidades y las instituciones educativas autónomas (DOF, 2019).

La idea de hacer partícipe a una cantidad considerable de agentes a la cuestión escolar, puede ser un paso en la dirección correcta para conseguir la reparación del tejido social y la reconexión entre la escuela y la comunidad; pero de nuevo, entra a colación preguntarse si todos los sujetos que se busca involucrar, coincidirán en objetivos y propósitos, y si cuentan tanto con el compromiso como con las aptitudes idóneas para alcanzarlos.

Esto abre nuevas vías de acción a la Nueva Historia y su democratización, ya no sólo en el espacio educativo formal, sino además en toda la sociedad, pues, para que el proyecto de reconstrucción del país a partir de la educación, se lleve a cabo con buen pie, se necesita que todos los agentes ya mencionados, sean dirigidos por las humanidades, la ética, el civismo, el respeto a la otredad y claro, por la conciencia histórica.

Con lo anterior en mente, es necesario abordar lo más axiomático de la propia Ley (2019) y de la propia NEM, a qué se refiere con la reparación de un tejido social, qué tipo de anomias o malestares sociales ha detectado y cómo es que a partir del binomio escuela comunidad, pretende efectuar un cambio con la implementación de dicho modelo.

En el documento oficial “La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas”, se señalan diversas problemáticas en materia de educación que han afectado al país desde distintas aristas, al menos, durante este siglo (SEMS, 2019).

Se habla, por ejemplo, de una desconexión entre los distintos ciclos educativos, preescolar, primaria, secundaria, preparatoria y educación superior y cómo la calidad de cada una varía en función de si se lleva a cabo en un contexto urbano o en uno rural, e incluso, que depende la zona del país (SEMS, 2019).

Esta primera crítica es, cuanto menos, llamativa, pues la Reforma del 2013 enfatiza e incluso coloca como uno de sus puntos centrales, la formación para el trabajo, de un vínculo directo entre aquello que se está aprendiendo con el mercado laboral (SEP, 2018), pero no menciona la conectividad entre los mismos niveles educativos, ni analiza si, en primer lugar, existen tales oportunidades de empleo en todas las áreas del país.

Frente a esto, la nueva administración señala que esta franca desigualdad y falta de crecimiento en las distintas regiones, así como razones de violencia o familiares, han causado un desencanto y un desinterés en la juventud, quien tiende a desertar, sobre todo entre educación secundaria y media superior “*ya que*

la escuela no es atractiva y no representa opciones de vida para todas y todos”
(SEMS, 2019, s/p).

En 2019, se realizó una infografía sobre la educación en México en relación con el sector laboral y al empleo formal. Entre sus datos, se destaca que, a nivel mundial, 75 millones de jóvenes de entre 15 y 29 años, no estudian ni trabajan formalmente y, de este total, el 10% (7.5 millones) son mexicanos y mexicanas, siendo el tercer país, sólo por detrás de Turquía e Israel (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), 2019).

En la misma infografía de la ahora disuelta institución, se señala que sólo un 38.8% de la población mexicana de entre 12 y 29 años se dedica exclusivamente al estudio y sólo un 10.9% del porcentaje que labora, continúa con sus estudios (INEE), 2019).

Si bien, estos datos pueden estar un poco sesgados, sobre todo porque el rango de edades se eleva hasta los 29 años, ayudan a bosquejar un panorama general del problema en cuanto a deserción y trabajo informal que afecta a la educación, lo cual sin duda incide en la descomposición del tejido social.

Este desencantamiento hacia la culminación de los estudios no siempre tiene como consecuencia que las juventudes se inserten al mercado laboral (y sea formal o informal). Muchas veces, debido a la situación del país, el alumnado desertor opta por insertarse a las filas del crimen organizado.

Frente a esto, cierto autor señala que quienes se encuentran entre los 10 y los 25 años, son uno de los principales grupos vulnerables en lo que se refiere al reclutamiento de nuevos agentes para la delincuencia, la cual les ofrece *“oportunidades de vida diferentes a las que, en el contexto político, económico y*

social actual, se pudiera tener, el cual, no es alentador para los jóvenes, por lo que una parte, se desvía para adherirse a las actividades ilícitas” (Hikal, 2019, pp. 2-3).

Aunque no compete extenderse en este tema, sí hay que dejar en claro que una de las consecuencias que se han gestado debido a la incompetencia o apatía de los sectores gobernantes es la inseguridad que se vive en la actualidad, la cual, entre otras razones, se deriva de una inadecuada praxis en materia educativa, a la vez que afecta a cómo se lleva a cabo el proceso mismo de enseñanza aprendizaje por todos los problemas que de este surgen.

Para concluir, se invita a reflexionar cómo tanto la desmotivación académica, la falta de oportunidades, la desigualdad y la situación delictiva, convergen entre sí en la descomposición social, pues muchas veces, el alumnado busca superarse académicamente y que ello venga acompañado de una mejora en su calidad de vida. Se les ha dicho en reiteradas ocasiones, cómo la educación, el esfuerzo y el trabajo traerán consigo una estabilidad económica, cuando en la realidad, el panorama dista mucho del caduco discurso.

Una vez señalados los principales problemas relacionados con la educación (o que pueden ser subsanados por ella), la NEM propone una estrategia para comenzar con la reparación del tejido social. Para ello, basa su campo de acción en ocho principios fundamentales: 1) fomento de la identidad con México; 2) responsabilidad ciudadana; 3) honestidad; 4) participación en la transformación de la sociedad; 5) respeto de la dignidad humana; 6) interculturalidad; 7) cultura de la paz y; 8) educación ambiental. Todas estas, regidas desde un paradigma humanista (SEMS, 2019).

Llama la atención como la NEM en cada punto enfatiza, en mayor o menor medida, una visión desde el humanismo, una incidencia social y una corresponsabilidad de toda la comunidad para alcanzar los propósitos. A diferencia de la Reforma del 2013, esta vez se busca que la educación sea partícipe de la reparación del país en distintas aristas, desde la seguridad, el respeto a la otredad y el cuidado de aquello que le identifica, desde lo socio histórico hasta lo ambiental.

En términos generales, la NEM procurará que *“todo estudiante sea capaz de participar auténticamente en los diversos contextos en los que interactúa”* (SEMS 2019, p. 7), esto desde la visión humanista que considera que cada ser esté consciente de su coexistencia con las y los demás, actúe en favor de la comunidad y se reconozca en ella.

En cuanto a la educación preparatoria, el Marco Curricular Común (MCM) de 2022, vislumbra un proceso de enseñanza aprendizaje basado en los derechos humanos y en el bienestar de cada persona y de su comunidad, una formación que trascienda los intereses del mercado laboral y oriente al estudiante a construir su proyecto de vida (Marco Curricular Común de Educación Media Superior (MCCEMS) 2022).

De manera implícita, este MCM (2022) hace una crítica hacia a Reforma Educativa de 2013 (MCCEMS, 2022), pues enfatiza como previamente, la educación media superior, se orientaba a un aspecto productivo, donde las y los adolescentes pudiesen, o bien insertarse a algún trabajo técnico una vez culminados sus estudios o, en el mejor de los casos, continuar con una formación profesional, aunque con el mismo fin basado en la producción (SEP, 2018).

Este nuevo enfoque es un soplo de aire fresco contra el discurso caduco del cual se habló párrafos atrás, pues ya no se prepararía al alumnado a una cuestión materialista y, hasta en cierto modo, cosificadora, donde su valía dependa de lo que genere, sino que ahora, la educación tendría un fin de crecimiento personal y vinculación social.

Si bien, la Reforma educativa de 2013 ya proponía una formación significativa y el mismo Libro Blanco (2018) resaltaba que esta el desarrollo de un estudiantado íntegro, con capacidades socioemocionales, afectivas, artísticas y de salud propia, se sostiene que su objetivo desembocaba en una finalidad marcadamente productiva, donde la escuela funcionase como un centro de instrucción y capacitación que formase estudiantes con actitudes y competencias idóneas para el trabajo.

Un modelo educativo enfocado en el sector de la producción no es contraproducente *per se* y, de hecho, éste en particular respondía a los intereses del entonces gobierno de Enrique Peña Nieto, quien se enfocó en el crecimiento económico, posicionando el nivel de competitividad del país en el lugar 46 a nivel mundial (subiendo siete escaños entre 2012 y 2018) y mejorando también en cuanto a la facilidad para cerrar negocios (Expansión, 2018).

A pesar de esto, la administración anterior no atendió los problemas esenciales del país, pues su enfoque, basado en la creación de la riqueza a través de la inversión extranjera y el sector empresarial, vino acompañado de un crecimiento económico, pero que no se vio reflejado en los sectores más vulnerables de la población, pues, a pesar de reducir la pobreza extrema, también aumentó en proporción el número de pobres en el país (Barragán, 2019).

Además, el inminente problema de la inseguridad, así como el crimen organizado, no fueron atendidos. Durante su sexenio, “*se reportaron 156 mil 437 homicidios, 34 mil 824 más que en la administración de Felipe Calderón, lo que constituye el monto más alto de los últimos cuatro sexenios desde que el INEGI empezó a recabar esta serie*” (El Universal, 2019, s/p).

En retrospectiva, el plan de acción de Enrique Peña Nieto no correspondía con las necesidades del país, que incluso se agravaron durante su administración, por un desconocimiento o desconexión a cabalidad de los problemas en el territorio mexicano y, sobre todo, por no atacar las principales causas de estos malestares.

Esto puede verse reflejado en la Reforma Educativa (2013) y en el propio modelo por competencias, que no atacaban anomias tan endémicas en la educación (como el rezago educativo, la deserción, la inserción temprana al sector laboral, la desigualdad entre las escuelas urbanas y rurales) y optaron por centrarse en una solución “causa-efecto”, incentivando la formación laboral en detrimento de otras áreas de oportunidad.

Se hace este análisis sobre la gestión anterior, pues se considera que esta vez, el plan de acción de la actual administración, cuenta con una mayor preparación y conocimiento al respecto de las anomias en el país, al menos en lo que a educación concierne. Esto se refleja en el hecho de utilizar a la escuela como una herramienta fundamental para la reparación del tejido social y a su vez, de cómo se plantea involucrar a la comunidad con en proceso educativo. En teoría, se ha comprendido que las problemáticas son multicausales, a la vez que

pueden ser atendidas desde distintas aristas, en este caso, a partir de la educación.

Desde el campo de la enseñanza aprendizaje de la Nueva Historia, se abren nuevas responsabilidades, pues justamente gracias a la conciencia histórica es que se puede lograr este conocimiento cabalístico de los malestares en un contexto, reflexionar sobre ello y, por consecuencia, actuar en conjunto para solucionarlos.

Finalmente, el hecho de enfatizar que lo aprendido en la escuela, sea de provecho en la configuración del proyecto de vida de las y los adolescentes, (MCCEMS, 2022), es un paso adelante para lograr un aprendizaje íntegro que le permita conocerse y comprenderse en su espacio y en su tiempo, no sólo con el propósito de una inserción laboral, sino además con el objetivo personal de sentirse como parte de un todo más grande y del cual se sientan identificadas e identificados.

3.2. La Historia: base para la construcción individual y social de las juventudes

La finalidad de la educación no permanece siempre fija, sino que es cambiante y variable, pues depende de los intereses y proyectos de nación de las élites gubernamentales, o bien, de aquellos o aquellas que dirijan al país en ese momento.

Ya varias pedagogas y pedagogos como Freire criticaban los objetivos educativos tradicionales y hablaban de una “educación bancaria”, que se limitaba

a la obtención y memorización de datos selectos desde un método de enseñanza vertical entre el profesorado y el alumnado (Freire, 2005).

Según el brasileño, este método habitual, también propiciaba la pasividad por parte de las y los educandos: *“cuanto más vaya llenando los recipientes con sus depósitos, tanto mejor educador será. Cuanto más se dejen llenar dócilmente, tanto mejor educandos serán”* (Freire, 2005, p. 78).

Desde otros campos del saber, como la filosofía, también se hablaba de la escuela como uno de los medios de reproducción social (junto a la iglesia, los hospitales y las cárceles) por antonomasia, pues permite que generación tras generación, se adopten modelos éticos y morales afines a una ideología o finalidad específica y, precisamente, es durante el proceso de enseñanza aprendizaje formal, donde se puede lograr tal cometido (Foucault, 2003).

La Historia como asignatura, no está exenta de estos ideales externos. De hecho, se sostiene que la enseñanza aprendizaje de esta materia, es una herramienta útil para la construcción de un proyecto de nación, si se consiguen los ambientes escolares adecuados, para que el alumnado aprenda estos datos. En el capítulo anterior se abordó cómo la Ley General de Educación (2019), a través de la NEM, tiene como propósito involucrar a toda la comunidad en la reparación del tejido social (DOF, 2019).

Entonces, desde su trinchera, las y los historiadores deben hacer un ejercicio de reflexión y cuestionarse cómo se logrará que las y los adolescentes trasciendan de la adquisición de datos, que denuncia la “educación bancaria” de Freire (2005), a una que les permita aprehender y transformar el conocimiento adquirido en saber útil para consigo y para con la sociedad.

Al menos en teoría, la NEM ha comprendido el valor de la institución escolar, como una base para formar a la nueva ciudadanía y aboga por una formación humanística, que le permita construir desde la colaboración y la comprensión de la otredad (SEMS, 2019).

Por lo que, de nuevo, es labor de las y los enseñantes de Historia (así como del profesorado de humanidades en general), ser conscientes de la finalidad de la escuela como un lugar de reproducción social (Foucault, 2003) y acabar justamente con el ciclo de malestar social en pos de un cambio sustancial real en el país.

No obstante, esta transformación debe comenzar desde el sujeto principal en el proceso educativo: el alumnado. Si bien, se está de acuerdo con la propuesta oficial de hacer partícipes a los distintos sectores que intervienen de una u otra forma en la educación, no hay que olvidar que el protagonista de este proceso es el estudiantado.

En el caso de las y los adolescentes, se abordaba cómo la educación media superior y superior de la NEM priorizará el proyecto de vida de cada estudiante sobre la formación para una inserción laboral (MCCEMS, 2022). Esto puede ser una oportunidad para reivindicar la enseñanza aprendizaje de la Historia y contribuir en el autodescubrimiento de cada persona.

Con esta propuesta, se infiere que la NEM no busca prescindir de la formación para el trabajo o de limitar las aspiraciones individuales de las y los individuos, sino más bien, llevar a cabo un proceso de enseñanza aprendizaje más holístico, que contribuya en diversos ámbitos de las y los sujetos, como su propia construcción individual y social.

No obstante, surgen varias interrogantes al analizar esta propuesta aunadas al objeto de estudio, entre ellas, cómo se logrará trascender de una instrucción laboral, a una educación que tome en cuenta los proyectos de vida de las personas adolescentes y jóvenes; de qué forma se concebirán de ahora en adelante las distintas materias de preparatoria que, en principio, no ahondan en temas de Historia o identidad, como las matemáticas o las ciencias naturales, y, finalmente; cómo a nivel superior se incluirá la educación humanista en profesiones donde predomina la producción, como en el caso de las ingenierías.

Además de todo esto, cabe preguntarse cómo va a cambiar la enseñanza aprendizaje de la Historia de ahora en adelante, para que se adquiriera una conciencia social, histórica, ambiental y de género. ¿Realmente está previsto un cambio en la concepción de cómo se transmite y cómo se interpreta para lograr un cambio sustancial?

La Ley General de Educación de 2019, establece que la NEM, se sostendrá a partir de un paradigma humanista (DOF, 2019), ahora bien, queda cuestionarse si la administración es consciente realmente de lo que implica una educación basada en estos principios.

Para ciertos organismos internacionales, el humanismo vislumbra más allá de una cuestión económica, puesto que *“se preocupa ante todo por la inclusión y por una educación que no excluya ni margine”* (UNESCO, 2015). Es decir, que busca un desarrollo más equitativo en todos los niveles de la sociedad y que no sea exclusivo de algunos cuantos. Cabe añadir, que esta educación debería trascender fronteras y preocuparse por formar una ciudadanía global.

Con esto en mente, se sugiere que el nuevo proyecto educativo en México supere la cuestión territorial y promueva un ejercicio donde el alumnado adolescente se asocie no solo con sus semejantes en la inmediatez, sino como un ser fundamental en el mundo, más que con su nación, únicamente.

La Historia puede ser una herramienta eficaz para lograr que las y los adolescentes se conciban en su identidad global, sin embargo, hay que tener cuidado de que se enseñanza aprendizaje no se limite a la memorización de datos y fechas, dado que se perderá de una oportunidad esencial para fomentar valores de respeto e inclusión, en beneficio de un conocimiento enciclopédico, con el cual no se sentirá relacionado o relacionada.²⁴

Del mismo modo, se debe ser precavida o precavido de restringir al alumnado a una educación histórica meramente nacionalista, donde se haga hincapié a sentimientos patrióticos, que le inviten a identificarse con sus semejantes más cercanos y cercanas, pero en detrimento de comprender e incorporar a quienes no compartan sus características inmediatas.

Se sostiene que esta es una tarea pendiente en la enseñanza aprendizaje de la Historia, pues, al menos en la teoría, en los últimos modelos educativos de 2013 y 2019, se ha comprendido que tal asignatura va más allá del enciclopedismo, sin embargo, el enfoque nacionalista aún se puede encontrar en algunas aulas del país.

²⁴ Desde la experiencia personal, se ha descubierto que el alumnado es más reacio a recibir y aprender acontecimientos internacionales, a la vez que le atrae más su Historia nacional. Esto puede ser debido a la cercanía directa de los sucesos pasados en México con su contexto, a diferencia de un evento lejano espacialmente, el cual es más difícil de vincular con el presente del estudiantado.

Esto puede observarse, por ejemplo, en la carga curricular de materias de corte histórico en preparatorias del Colegio de Bachilleres, en la que sólo una de ellas “Historia Universal Contemporánea”, se estudia la Historia internacional, además de que su contenido temático comienza en el siglo XX (DGB, 2018).

Mientras que en “Historia de México I”, “Historia de México II” y “Estructuras Socioeconómicas de México”, impartidas en tercero, cuarto y quinto semestre, respectivamente, predomina un enfoque más holístico, donde no sólo se aprende a partir de los grandes acontecimientos, sino que también se abordan temas sociales, económicos e identitarios, la asignatura de “Historia Universal Contemporánea” se concentra en la cuestión política y de guerras, importantes, sí, pero que no deberían ser el único factor que componga la complejidad histórica.

Además de ello, se percibe un enfoque eurocentrista, donde más que “Historia Universal”, se estudia a los países de Europa más populares y a Estados Unidos, así como su participación en los conflictos bélicos internacionales más conocidos, como la Primera y Segunda Guerra Mundial y la Guerra Fría.

Por si fuera poco, esta materia se imparte en el último semestre de preparatoria y, a pesar de comenzar en el siglo XX, no tiene una materia previa inmediata, es decir, que en todo su transcurso por el COBAEZ, las y los estudiantes aún no han cursado alguna otra materia de Historia Mundial donde se abordaran temas previos a dicha centuria, ni siquiera los más inmediatos de la Edad Moderna o la misma Edad Contemporánea y que influyen directamente en el temario de esta asignatura, como la Independencia de los Estados Unidos de América, la Revolución Francesa, el Reparto de África, etc., desde lo político, o la

Ilustración, los movimientos sociales de los grupos subalternos, los nacionalismos y pan nacionalismos, los movimientos sufragistas femeninos, desde la Historia de las mentalidades, la Historia social y la Historia cultural.

Cabe preguntarse si la evidente área de oportunidad en materia de Historia Internacional es intencionada, es decir, que se debe a que el modelo con el cual se rige actualmente la DGB, responde a una percepción nacionalista del quehacer histórico, o bien, si se debe a un desconocimiento temático o hasta metodológico de lo sustancial, que puede ser un conocimiento que trascienda las fronteras del país, incluso para comprender la propia historia inmediata.

Con miras al presente, también surge como interrogante si la NEM le brindará atención a la Historia Mundial, más aún cuando busca sustentarse en un paradigma humanista (SEMS, 2019) o bien, si en la práctica, la educación histórica permanecerá inalterada, al menos en cuanto a sus temáticas.

Con la información brindada hasta ahora, el panorama no es del todo alentador, pues, al menos en bachillerato tecnológico²⁵, no existen materias de Historia y no es, sino hasta tercer semestre, que el alumnado cursa la materia “Ética”, más tarde, en quinto, la asignatura “Ciencia, Tecnología, Sociedad y Valores” y, finalmente “Temas de Filosofía” en sexto semestre (SEMS, 2019), que no son materias históricas *per se*, pero se relacionan a ella de forma implícita o a voluntad del profesor y la profesora.

Se considera que la omisión de asignaturas de Historia, incluso en una formación tecnológica, como es el caso de esta modalidad de bachiller, es un área

²⁵ Se toma bachillerato tecnológico como ejemplo, debido a que, a fecha de junio de 2023, ha sido el único del cual se ha revelado su organización curricular a nivel de preparatoria.

de oportunidad considerable en el nuevo modelo educativo, pues se está delimitando la conciencia histórica, y con ello, la misma educación humanista, únicamente a un alumnado específico, mientras que el restante, sigue aislado en una formación para el trabajo, algo que la NEM criticó duramente a la anterior administración (MCCEMS, 2022).

En el capítulo anterior, se mencionó que el modelo educativo utilizado por las preparatorias en el país aún es el mismo de las administraciones federales previas y se basa, principalmente, en la generación de actitudes y aptitudes individuales. En cuestión temática, los tópicos principales de la materia de Historia de México I, no han cambiado desde el sexenio anterior, por lo que aún queda por esperar si la NEM renovará, no sólo los objetivos de la materia, sino también su temario.

Aunque en COBAEZ, el profesorado puede elegir sus estrategias didácticas y material de apoyo libremente, dado que no existe un libro de texto oficial, también es cierto que cada materia, exige que sus estudiantes adquieran una serie de competencias generales establecidas por la DGB, las cuales complementan su formación de acuerdo al grado en el que se encuentre, al bloque que se está estudiando y al área del saber de la asignatura, que en el caso de Historia de México I, entraría en ciencias sociales.²⁶

La información previa es digna de mención, pues las competencias disciplinares básicas del campo de las ciencias sociales se insertan de hecho en

²⁶ Por ejemplo, durante su desempeño laboral en COBAEZ, el tesista se sirvió de varios libros de texto ofertados por empresas privadas. Todos respondían a un listado de competencias y perfiles de egreso que exigía la Dirección General de Bachillerato.

aquello que la democratización de la Historia busca establecer a través de la Nueva Historia. Estas son las siguientes:

- “1. Identifica el conocimiento social y humanista como una construcción en constante transformación.*
- 2. Sitúa hechos históricos fundamentales que han tenido lugar en distintas épocas en México y el mundo con relación al presente.*
- 3. Interpreta su realidad social a partir de los procesos históricos locales, nacionales e internacionales que la han configurado.*
- 4. Valora las diferencias sociales, políticas, económicas, étnicas, culturales y de género y las desigualdades que inducen.*
- 5. Establece la relación entre las dimensiones políticas, económicas, culturales y geográficas de un acontecimiento.*
- 6. Analiza con visión emprendedora los factores y elementos fundamentales que intervienen en la productividad y competitividad de una organización y su relación con el entorno socioeconómico.*
- 7. Evalúa las funciones de las leyes y su transformación en el tiempo.*
- 8. Compara las características democráticas y autoritarias de diversos sistemas sociopolíticos.*
- 9. Analiza las funciones de las instituciones del Estado Mexicano y la manera en que impactan su vida.*
- 10. Valora distintas prácticas sociales mediante el reconocimiento de sus significados dentro de un sistema cultural, con una actitud de respeto”* (Pérez & Vázquez, 2018, p. 5).

Lo interesante aquí es que cada bloque de la asignatura de Historia de México I contiene, al menos en teoría, por lo menos uno de estos puntos, sin embargo, de acuerdo con los instrumentos aplicados al grupo de estudio, la mayor parte no ha adquirido la capacidad para llevar su conocimiento histórico más allá de las aulas.

No está de más recordar el capítulo anterior, cuando se le preguntó al estudiantado sobre la utilidad de la Historia en su cotidianidad y resolvieron argumentando que la materia les ha servido para “saber más” y ser “más cultos”, pero sin realmente analizar la vigencia que tiene para mejorar su calidad de vida y ser partícipes de su cambio. Mientras que las docentes concibieron a la Historia como necesaria para comprender la realidad en el presente y también como el medio para conocer sus raíces, respectivamente. Si bien, las respuestas

corresponden a varios puntos pertenecientes a las competencias disciplinares básicas que incentiva la DGB, lo cierto es que no profundizan a cabalidad, limitándose a respuestas cortas y sencillas, como la formación enciclopédica.

Cabe aclarar que con estos cuestionarios no se pone en tela de juicio el valor profesional de las docentes, pues sería muy difícil conocer a cabalidad toda su experiencia y situación académica en un breve instrumento, pero sí permite obtener un acercamiento para comprender, primero, si se están obteniendo los resultados esperados por la DGB y, sobre todo, si se está llevando a cabo un proceso de democratización de la Historia a nivel preparatoria.

Al respecto, ni las profesoras ni el grupo de estudio, concibieron a la Historia como algo más allá de la adquisición de conocimientos o de comprender su identidad, incluso cuando el primer bloque de la materia Historia de México I, el cual recién finalizaron cuando se les aplicaron los instrumentos, aborda precisamente, teoría de la Historia, las colectividades, la primera generación de Annales y, aún más importante para la investigación, la incidencia de la materia en la actualidad.

El programa educativo de la DGB, de hecho, incentiva a las y los estudiantes a comprender la vigencia de la asignatura al dedicar una unidad completa antes de comenzar con la información temática y cronológica, por lo que se infiere, que el problema, al menos en este estudio de caso, radica en la misma aula y en la transmisión de conocimientos en el proceso de enseñanza aprendizaje, más que en la Historia en sí misma.

3.3. La recuperación del tejido social a través de la conciencia histórica en la juventud como agente de cambio.

Para dar comienzo, es necesario recordar que uno de los ejes principales de la NEM en EMS y educación superior, es consolidar una modelo de educación que funcione a las y los estudiantes en el desarrollo de su proyecto de vida y trascienda a la incorporación en un mercado laboral (MCCEMS, 2022).

Con lo anterior en mente, se sostiene que esto puede ser un salto adelante en la recuperación del tejido social, pues ya no se percibe a las y los adolescentes como un mero elemento potencial para el sector productivo, sino que se resignifica y se humaniza, puesto que se le considera como una persona con sus propias características y particularidades.

Sin embargo, esto sólo es el primer paso en dicha reparación, pues, el preocuparse por la educación completa de la persona es vital para que la persona se forje a sí misma, no obstante, lograr que ella se sienta identificada con su entorno y considere a las y los demás como sus semejantes, requiere compartir elementos en común, tales como un pasado y un presente similares, una proyección compartida a futuro, así como rasgos culturales y sociales que les permitan sentirse como parte de una comunidad; todo ello se engloba en la conciencia histórica.

Con esto, no se quiere restar la injerencia que tiene la persona en su tiempo y en su espacio, no obstante, la encomienda de reparar, sanar y hasta deconstruir su tejido social, es una tarea que supera la individualidad, pues requiere ser tratada desde diversas perspectivas y en acción colectiva.

En su investigación, Sánchez (2006), utilizó el término “autognosis” para referirse a la capacidad que tienen las personas para conocerse a sí mismas, a partir de las semejanzas que comparten y las diferencias que les dotan de una individualidad, tanto como seres humanos como en sociedad.

Desde una perspectiva de identidad, se sostiene que las y los adolescentes viven constantemente en dicho proceso de autognosis, mientras comprenden y critican el mundo que les rodea, a la vez que buscan su papel en un contexto, el cual quizás no eligieron, pero al que deben integrarse, para formar parte de un todo.

Mientras que algunas personas viven “arrojadas”²⁷ al mundo, sin elaborar un proceso de autorreflexión que les haga preguntarse por qué son quienes son y por qué están situadas en tal lugar y en tal temporalidad y no en otro, las juventudes en preparatoria (como hipótesis del autor), se encuentran en un constante análisis de la situación de su propio universo, mientras descubren o no, un papel en la sociedad que les permita sentirse pertenecientes a un colectivo, ya sea por aficiones, por inclinaciones políticas, por afinidades culturales o un largo etcétera.

Para Robles (2004), la cooperación humana, ha sido un factor antiquísimo en la sociedad, incluso llevado a cabo para la supervivencia de la especie; las y los adolescentes no están exentos de ello, pues su necesidad afectiva les lleva a querer emparentarse con las y los demás.

²⁷ Traducción de *Dasein*, término acuñado Husserl y más tarde, abordado por Heidegger, para referirse al ser humano que “fue arrojado” a una sociedad, pero que no ha adquirido la capacidad reflexiva para darse cuenta de esta acción en sí, sino que vive de forma automática.

De todo esto surgen un par de preguntas. Primero que nada, si durante la adolescencia, la persona experimenta un proceso de crítica y análisis frente a su realidad ¿Por qué esta búsqueda de comprensión, muchas veces, se termina por diluir? Más importante aún para el contexto nacional actual ¿Cómo evitar que, durante el proceso de autognosis, las y los jóvenes terminen relacionándose con asociaciones o grupos delictivos que dañan a la sociedad?

Aunque de distinta forma, ambos cuestionamientos pueden ser abordados desde la generación de identidades proactivas y sanas, a través de la conciencia histórica en las juventudes, herramienta que, a estas alturas, huelga decir, puede ser de gran utilidad para reparar y reconstruir el tejido social.

Un psiquiatra español afirma que la principal característica de la adolescencia es la “*simultaneidad de funcionamientos infantiles y adultos en su mundo interno, presentándose un gradiente según la edad del adolescente*” (Lillo, 2004, p. 60). Es decir que, además del proceso de autognosis que lleva a cabo durante este proceso de su vida, la persona también está ensimismada en un debate propio, muchas veces inconsciente.

Se sostiene que esta es la razón por la cual se pierde la capacidad de crítica, pues la o el individuo no siempre es consciente de esta autorreflexión, lo que hace que desaparezca cuando alcanza la adultez, incluso si no se siente satisfecho o satisfecha con su entorno o con el rol social que decidió o al que las circunstancias le empujaron.

Uno de los motivos por el cual es tan necesaria la conciencia histórica es, de hecho, para que el alumnado tenga noción de estos procesos mentales y

emocionales, dicho de otro modo, que tenga la capacidad de reflexionar conscientemente dentro de esta misma introspección.

Para Robles (2004), las y los adolescentes requieren de aprendizajes continuos para resolver los problemas que les atañen día con día. Afirma incluso que, para las cuestiones emocionales, también son necesarias las herramientas que se brindan en la escuela. ¿Por qué no, entonces, reivindicar a la Historia y comenzar a concebirla como algo más allá de la comprensión de los hechos del presente gracias al pasado, como indicaría Bloch (1982)? Sino como un arma de autognosis para que la persona se reconozca de forma individual en su tiempo y en su espacio.

Además, si se aprovecha esta capacidad crítica innata, desde la adolescencia y se guía a buen puerto, gracias al fomento de una conciencia histórica, se sostiene que, durante su adultez, las y los sujetos serán más proactivos o, por lo menos, ya no vivirán “arrojados” en la sociedad y se concebirán como agentes de cambio.

Aquí tiene cabida la segunda interrogante: ¿Cómo evitar que la juventud se vea orillada a formar parte de los grupos u organizaciones que dañan el tejido social o bien que, de forma individual, opte por un camino antisocial que perjudique a su entorno?

Sin lugar a duda, la conciencia histórica tiene un papel relevante para encausar a las juventudes hacia una formación positiva para su ambiente, pero las y los profesores de Historia (y de humanidades en general), quienes, al menos en la escuela, juegan un papel fundamental, pues son quienes se deben encargarse de incitar a sus estudiantes a la duda y a la crítica, siempre basándose en el respeto

y la comprensión de la otredad. Robles (2004) llama a esta acción, “andamiar” el desarrollo.

Son también las y los encargados de lograr que el alumnado entienda su realidad, y que, aún consciente de sus problemas estructurales, quiera formar parte del cambio desde su trinchera y busque construir un mejor futuro para sí y para las demás personas.

“Para ello es necesario que las agencias correspondientes cumplan con esa misión: el hogar, la escuela, la sociedad. Según cumplan o no con su cometido, estas poderosas agencias operarán como equilibradoras, agudizadoras o generadoras de problemas” (Robles, 2004, p. 474).

De esta cita también llama la atención que los núcleos de aprendizaje de las y los individuos, también puede ser lugares donde se enraícen comportamientos inadecuados e incluso antisociales, lo que resalta aún más el compromiso y la integridad que debe distinguir al profesorado, para que no se convierta en parte del problema.

Si bien, ya se dedicó un apartado para definir las cualidades óptimas de las y los docentes de Historia, no está de más que toda figura docente, independientemente de su especialización, debe actuar con ética y profesionalismo, ya no sólo porque es lo esperado por la sociedad, sino también, para que exista una correspondencia entre su discurso y sus actos, pues, al estar frente a grupo, su manera de interactuar puede influir en mayor o menor medida en la formación de sus estudiantes.

También es necesario tener siempre presente que tanto el hogar, como la escuela y la sociedad, no son núcleos inconexos donde transitan las y los

adolescentes, sino que estos se encuentran conectados y se influyen entre sí, por lo cual es elemental una actividad colaborativa constante, para que las juventudes crezcan sana y apropiadamente.

Aunque la Ley General de Educación de 2019, está consciente de tal interconexión, pues instauro como punto central al binomio educación-comunidad (DOF, 2019), se sostiene que, para que esta dupla funcione en sintonía, se necesita que la conciencia histórica esté siempre presente y se encargue de establecer las directrices a través de una identidad global y una formación humanista, que fomente el trabajo colectivo y la búsqueda de un cambio positivo en el presente y en el futuro, a partir del pasado compartido.

Esta, debe conducir el proyecto de la NEM a un entendimiento del yo y de la otredad, basados en la búsqueda de un beneficio social, más que en uno personal, en la formación de un proyecto de vida sí, pero que tenga en cuenta también, cómo cada quien puede ser útil en su contexto inmediato, nacional y global, no únicamente desde el aspecto productivo, sino también desde la participación civil.

A pesar de todo y pese a sus cualidades, la conciencia histórica, como cualquier otra herramienta, debe ser usada siempre de forma consciente y sostenerse en principios democráticos y de libertad, tanto individual y colectiva, con el fin de que no se tergiverse y corrompa la tarea de un mundo más equitativo que fomente la ciudadanía global.

No está de más recordar que la propia Historia se ha utilizado en varias ocasiones para justificar regímenes no humanitarios, donde se fomentaba la segregación y la separación, o bien, que incentivaban el orgullo nacional y la

identificación con un todo, pero en detrimento de quienes no cumplían con los estándares impuestos.

Identificar estas áreas de peligro es una tarea fundamental para quienes se involucren en la educación, pero sobre todo para los y los profesores de Clío, pues deben aprender a identificar las tendencias antidemocráticas y no inclusivas que se puedan estar promoviendo, tanto dentro como fuera de la educación formal y reconocer también si ellas y ellos cuentan con estos juicios de valor que se oponen al proyecto global.

Reconocer si la conciencia histórica que enseña a su alumnado se basa en los principios de educación incluyente, de género y humanista, pues sería contraproducente que las agendas nacionales e internacionales incentiven una educación para todos y todas, si el profesorado y la comunidad involucrada en el cambio educativo, tiene una percepción poco humanitaria acerca de su pasado histórico.

Aunque en principio, lo anterior pueda parecer excesivo, lo cierto es que la situación actual en México en materia de seguridad, falta de oportunidades y desigualdad sistemática, puede traer consigo que las personas más vulnerables, se desencanten con los sistemas democráticos.

Al respecto, en 2016, la Asociación Internacional para la Evaluación del Logro Educativo (IEA²⁸), llevó a cabo el Estudio Internacional de Educación Cívica y Ciudadanía (ICCS²⁹), que consistió en una encuesta a 25,000 estudiantes de nivel secundaria en Latinoamérica, específicamente en Chile, Colombia, México,

²⁸ Por sus siglas en inglés: *International Association for the Evaluation of Educational Achievement*.

²⁹ Por sus siglas en inglés: *International Civic and Citizenship Education Study*.

Perú y República Dominicana, con respecto a su afinidad entre los gobiernos civiles y los gobiernos autoritarios y, al menos 69% de las y los adolescentes en México, se decantaron por la última opción (Navarro, 2018).

Las y los encuestados mexicanos estuvieron de acuerdo en instaurar un régimen dictatorial, siempre y cuando éste trajera consigo “*orden y seguridad o beneficios económicos*” (Navarro, 2018, s/p). Frente al resultado, la IEA concluyó que el nivel de apoyo de las personas a un régimen dictatorial es inversamente proporcional a su formación académica (Navarro, 2018). Es decir, que, a mayor nivel de estudios, las personas se decantarán por una organización más democrática.

Es verdad que la muestra es poco significativa, no obstante, indica una señal de precaución la cual, debe ser tomada en cuenta por las autoridades educativas y el mismo profesorado, pues, para complementar la conclusión de la IEA, se sostiene que no influye únicamente el nivel educativo, sino también, la calidad y el sentido que se le otorga a esta misma educación.

También es evidente que, al menos en las aulas de las personas encuestadas en México, las y los docentes de Historia, Civismo y Ética, han incumplido con el propósito de consolidar una juventud con valores democráticos, ya sea porque se enfocaron en una instrucción memorística sin incluir el ejercicio de la conciencia histórica, o bien, porque no tuvieron la capacidad de transmitir los aprendizajes esperados en sus estudiantes.

Está claro que la NEM, busca consolidar su proyecto educativo en principios humanitarios y democráticos para sanar las anomias sociales, sin embargo, estos preceptos siempre deben ser siempre tangibles en las aulas,

sobre todo en las asignaturas de corte humanístico, para evitar que, en la desilusión del alumnado por el malestar social que vive y le perjudica en su día a día, se vea orillado u orillada a otras posturas políticas que se contraponen a una ciudadanía global, con tal de ver recuperado su tejido social.

Para ello, la Historia y la misma conciencia histórica deben indicar el camino a seguir, comprendiendo los errores que tuvieron lugar en el pasado, para no volver a emplearlos en el presente, con tal de obtener una respuesta inmediata ante las problemáticas que acontecen en el país y analizar conscientemente cómo se pueden subsanar, sin atentar a los derechos humanos y a la cultura de la paz.

Del mismo modo, se debe incentivar una postura reflexiva, crítica, y propositiva frente al mismo proceso de enseñanza aprendizaje. Reflexiva para cuestionarse de forma constante, si aquello que se estudia en las aulas y se aplica en la comunidad, se cimienta en un paradigma humanista. Crítica por el hecho de no apoyarlo todo, sin tomar en cuenta primero su propósito y si realmente se está logrando que la educación se traslade a un beneficio de la comunidad. Propositiva, para no sólo ser capaces de identificar las áreas de oportunidad de este proyecto educativo, sino también para formular nuevos caminos que coadyuven en el alcance de los objetivos esperados, en este caso, de la reconstrucción social a través de la educación.

CONCLUSIONES

En reiteradas ocasiones, la enseñanza aprendizaje de la Historia se ha visto vinculada con una actividad memorística, que se concentra en el estudio de datos y fechas, así como de grandes personajes (generalmente varones), sin preocuparse realmente si lo “aprendido” tendrá alguna utilidad en la vida del estudiantado o en su formación profesional y laboral.

Aunque esta investigación no es la primera en expresar que la Historia puede ser una herramienta fundamental para lograr un aprendizaje útil para la cotidianidad o si viene acompañada por una actividad de análisis, sí se inserta en la vanguardia de las agendas globales, como la Agenda 2030 de la UNESCO (2015), en búsqueda de una cultura de la paz, conseguida en gran parte, gracias a una conciencia histórica respetuosa con la otredad y que tenga la capacidad de vincular a la persona, tanto con su contexto inmediato, como con su ciudadanía global. Pues muchas veces, las publicaciones referentes a la enseñanza aprendizaje de la Historia, se limitan a enclaustrarla a un uso patriótico que, se considera, se encuentra caduco e incluso, se contrapone a la búsqueda de un mundo interconectado, o bien, sí buscan fomentar una conciencia histórica, pero no resaltan el valor de la persona.

La Historia nacional es necesaria para que las y los estudiantes se vinculen con sus raíces, sí, pero más allá de eso, es vital encontrar la forma de traspasar esas barreras imaginarias y lograr que las y los adolescentes abracen su identidad a un nivel que supere las fronteras. Todo esto se logra a través de la Nueva Historia y a partir de una democratización del conocimiento, donde el saber no se

limite al sector profesional especializado, sino que esté al alcance de los todos los escalafones educativos.

Sin embargo, para lograr este propósito, es necesario involucrarse por completo en la formación docente, e identificar cuáles son las áreas de oportunidad que deben cambiar para que la educación histórica se dirija por buen cauce y logre desmarcarse de la actividad descriptiva y carente de crítica, misma que en la teoría, se ha intentado eliminar, pero en la práctica aún permanece en varias aulas alrededor del país.

Para contribuir en la búsqueda de una solución, el primer capítulo se centró en las cualidades ideales, con las que debe contar el profesorado Historia en nivel preparatoria y, si las instituciones formadoras de profesores, profesoras, historiadores e historiadoras ofrecen las herramientas necesarias para el correcto desempeño profesional en el proceso de enseñanza aprendizaje de la Historia.

Se identificaron tres características fundamentales: 1) el saber histórico, 2) las habilidades docentes y 3) la conciencia histórica, mismas que deben funcionar en comunión para una ejecución satisfactoria, pues de poco sirve que la figura enseñante cuente con un gran bagaje cultural de la asignatura, si no es capaz de transmitirlo a su alumnado o no posee una conciencia histórica, que le permita transformar los datos fácticos en conocimiento útil para sí y para su contexto. Del mismo modo, puede contar con aptitudes docentes adecuadas y haber sido formado o formada a partir de modelos educativos vanguardistas y propuestas didácticas innovadoras, pero todo esto será infructuoso si no domina a cabalidad los temas de su materia.

En cuanto a las instituciones formadoras, se resaltó que actualmente, no existen escuelas que preparen a las y los aspirantes para desempeñarse como enseñantes de Historia en educación media superior. Al menos, en Zacatecas, se analizaron las escuelas Normales Manuel Ávila Camacho y Matías Ramos Santos, así como la Licenciatura en Historia de la UAZ e instituciones privadas como la EDUCEM y se concluyó que sus planes de estudios no abarcaban una especialización para ejercer a nivel preparatoria e incluso, algunas ni siquiera incorporaban contenido de Historia para preparar a sus aspirantes.

Dentro del primer capítulo, también se analizó si las autoridades correspondientes, tanto internacionales como nacionales, han adoptado la enseñanza aprendizaje de la Nueva Historia en sus cargas curriculares y en sus proyectos a futuro.

A nivel internacional, la Agenda 2030 expedida por la UNESCO (2017), no menciona directamente a las asignaturas históricas dentro de su plan de acción, sin embargo, se ha fundamentado que la Nueva Historia y su democratización en escalafones inferiores, puede allanar el camino para cimentar una educación global cimentada en el cuidado del medio ambiente, la cuestión de género y el respeto a la otredad, cuestiones que este organismo internacional persigue de forma explícita.

En cuestión nacional, se comentó que la NEM coincide con los preceptos de la Nueva Historia, pues busca fomentar una injerencia social y una identificación comunal al alumnado. Sin embargo, también se hizo hincapié al hecho de que, en la práctica, se sigue empleando un modelo anterior que no

coincide con lo propuesto por la actual administración pues aún no se ha implementado lo establecido por la Ley General de Educación de 2019.

El segundo capítulo tuvo como objetivo analizar de qué forma se llevaba a cabo el proceso de enseñanza aprendizaje de la materia de Historia de México I en la escuela preparatoria “Víctor Rosales” en el turno vespertino, adscrita al COBAEZ, si las docentes eran conscientes del concepto de Nueva Historia y, más importante, si lo aplicaban durante sus clases.

Se describieron las características del municipio de Guadalupe, Zacatecas, lugar donde se localiza el objeto de estudio, y cómo ciertas particularidades, como su crecimiento demográfico exponencial, su desigualdad sistémica, su distribución e incluso factores relacionados con la violencia y la delincuencia organizada, condicionan al alumnado en su desempeño y en su adquisición de conocimientos en general, sobre todo por factores económicos, como la inserción laboral a temprana edad o la falta de capital adquisitivo para permitirse adquirir lo necesario para cubrir sus gastos.

En relación, también se resaltó como el COBAEZ y el Plantel “Víctor Rosales”, ofrecen facilidades para evitar que el alumnado deserte en la medida de lo posible, servicios como autobuses gratuitos, flexibilidad con las cuotas escolares y una cafetería, además de la beca bimestral otorgada por el gobierno federal.

Ya en materia, se aplicaron dos instrumentos a manera de encuesta al profesorado de Historia de México I y al estudiantado, respectivamente, con el objetivo de analizar cómo se llevaba el proceso de enseñanza aprendizaje de la Historia y si éste se apoyaba en la Nueva Historia y en la propia conciencia

histórica, para percibir la asignatura como un todo multicausal y con múltiples consecuencias, que superase al característico enciclopedismo predominante y se preocupara por la formación de estudiantes conscientes, partícipes en su entorno.

En resumen, se concluyó que las docentes encuestadas, comprenden que lo abordado en clases debe tener una función reflexiva en las y los educandos y que la enseñanza tradicional de la Historia, debe ser sustituida por un proceso más complejo y útil, no limitándose a la memorización de datos aislados.

Aunado a esto, se realizó una serie de preguntas al alumnado, en relación a la forma en cómo concebían la Historia y cómo los conocimientos adquiridos en clases, podrían ser de utilidad en su vida personal y en el sector laboral donde buscasen insertarse a futuro. También se aprovechó para cuestionarles acerca de las instalaciones, mobiliario y servicios que les ofrecía el plantel, y si estos eran adecuados para que pudiesen desenvolverse en un ambiente escolar sano.

En cuanto a lo primero, las respuestas se limitaron a vincular la Historia como una fuente de aprendizaje “erudito”, es decir, que la mayoría afirmó, que la consideraban una materia útil para ser personas más cultas; el restante, expresó que la percibía como una herramienta que le permitía conocer su pasado.

Si bien, no consideraron a la Historia como una materia sobrante en el currículo, sí se limitaron a describirla como una asignatura memorística y de datos curiosos e interesantes, pero sólo una minoría, la vinculó con la comprensión o la crítica de su presente.

El contraste entre las respuestas de las docentes, en comparación con las otorgadas por las y los estudiantes, resaltaron la incomunicación que se tiene entre ambos, pero, sobre todo, la falta de capacidad didáctica que permea en el

aula, pues el profesorado, incluso siendo consciente, al menos de forma parcial, de los avances pedagógicos y metodológicos en el campo de la Historia, no han logrado incorporarlo en su proceso de enseñanza aprendizaje ni han conseguido que su alumnado los incorpore en su saber.

Con respecto a las instalaciones y servicios proporcionados por su plantel, la mayoría absoluta del estudiantado coincidió en que estos eran adecuados para su formación. Por lo que, a expensas de que las y los encuestados se hayan mostrado modestos al respecto de aquello que requieren para gozar de un ambiente escolar saludable en el aspecto material, el problema en el proceso de enseñanza aprendizaje se localiza en la propia clase.

A lo largo del último capítulo, se problematizó el tema de la Historia como constructora de la identidad en las y los adolescentes, y cómo esta puede ser una herramienta eficaz en la reparación y reconstrucción del tejido social. Esto debido a los problemas estructurales que acontecen en el país, mismos que pueden abordarse desde la educación, la formación en las aulas y la vinculación de lo aprendido con la sociedad.

Además, se analizaron las propuestas más vigentes del gobierno federal en materia educativa, enfatizando el estudio de la NEM, presentada en la Ley General de Educación (2018), así como las metas a las cuales aspira la SEMS en colaboración con la educación básica, entre ellas la enseñanza aprendizaje para la vida y la conjunción del binomio escuela-comunidad que tanto se resalta en el proyecto de la actual administración.

En consecuencia, se demostró además que el objetivo del tercer capítulo (señalar que la enseñanza aprendizaje de la Historia a través de su

democratización, puede colaborar en la reconstrucción del tejido social), muestra una gran similitud con los fines de la propia NEM, al enfocar las soluciones a largo plazo en la formación humanista y el fomento de la identidad para el respeto y la paz.

También se concluyó que la Nueva Historia tiene la virtud de brindarle conciencia a las y los individuos para que se reconozcan en la sociedad, pero también para que puedan forjar su identidad a través de las similitudes y diferencias que identifiquen con los sujetos históricos, es decir, que, a través de la Historia, las y los estudiantes tendrán una mayor facilidad para autoperibirse y comprenderse como personas únicas.

Más importante aún, es que, mediante la enseñanza aprendizaje de la Historia, las y los adolescentes pueden adquirir una conciencia histórica, que conlleve a una identidad colectiva y a un sentido de pertenencia global, que le haga responsable de sus actos al considerarse como partícipe de una Historia que se escribe día con día.

Referencias

- Barajas, L. (2013). La construcción del pensamiento crítico a través de la pedagogía de Paulo Freire. En González, A. & Román, A. (Coords.). *Teoría, consideraciones y experiencias. El proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia en Zacatecas*. Zacatecas: Universidad Autónoma de Zacatecas.
- Barragán, D. (7 de agosto de 2019). *Peña Nieto gastó 2.8 billones en la pobreza, pero el resultado fue... "claramente insuficiente"*. Sin embargo. Recuperado de: <https://www.sinembargo.mx/07-08-2019/3624811>
- Bloch, M. (1982). *Introducción a la Historia*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Casanova, H. (2018). La política educativa gubernamental. En Ducoing, P. (Coord.). *Educación básica y Reforma Educativa*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Coordinación Estatal de Planeación (COEPLA) (2020). Información estadística básica. Municipio: 017 Guadalupe: Gobierno del estado de Zacatecas. México.
- Corona, C. (2019). *Análisis de la conciencia histórica en jóvenes de bachillerato general*. Ponencia presentada en *XV Congreso Nacional de Investigación educativa COMIE 2019*, Acapulco, México.
- De Certeau, M., Furet, F., Veyne, P. *et al.*, (1985). Nuevos problemas. En Le Goff, J. & Nora, P. (Coords.). *Hacer la Historia*. España: Editorial Laia.
- Diario Oficial de la Federación (DOF) (2019). Decreto por el que se expide la Ley General de Educación: Secretaría de Educación Pública (SEP). México.
- Dirección General de Bachillerato (DGB) (2014). Profesiograma para el bachillerato general, modalidad escolarizada. SEP: México.
- Dirección General de Bachillerato (DGB) (2018). Administración. Programa de Estudios, tercero, cuarto, quinto y sexto semestres. Recuperado de: <https://www.dgb.sep.gob.mx/informacion-academica/programas-de-estudio/CFT/Administracion.pdf> Fecha de consulta: 17 de septiembre de 2022.
- Dirección General de Educación Superior Para el Magisterio (DGESuM) (2018). Plan 2018, Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Formación Ética y Ciudadana en Educación Secundaria: SEP. México. Recuperado de: <https://www.cevie-dgesum.com/index.php/planes-de-estudios-2018/116> Fecha de consulta 2 de marzo de 2022.

- Dirección General de Educación Superior Para el Magisterio (DGESuM) (2018). Plan 2018, Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Historia en Educación Secundaria: SEP. México. Recuperado de: <https://www.cevie-dgesum.com/index.php/planes-de-estudios-2018/118> Fecha de consulta 2 de marzo de 2022.
- El Sol de Zacatecas. (12 de junio de 2019). En Zacatecas, más de 45mil niños trabajan. Recuperado de: <https://www.elsoldezacatecas.com.mx/finanzas/en-zacatecas-mas-de-45-mil-ninos-y-adolescentes-trabajan-inegi-dia-internacional-contra-el-trabajo-infantil-3752975.html> Fecha de consulta: 13 de noviembre de 2022.
- Escuela General Matías Ramos. Convocatorias. Recuperado de: <https://escuelamatiasramos.edu.mx/convocatorias/convocatorias.html> Fecha de consulta: 26 de noviembre de 2021.
- Esparza, G., & Granat, M. (1998). *Estrategias metodológicas para mejorar la enseñanza de la Historia Mundial del módulo de Ciencias Sociales de Preparatoria*. (Tesis de Maestría). Monterrey, Nuevo León: Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL).
- Expansión (29 de noviembre de 2018). *¿Cómo le fue a México en los rankings mundiales con Enrique Peña Nieto?* CNN. Recuperado de: <https://cnnespanol.cnn.com/2018/11/29/como-le-fue-a-mexico-en-los-rankings-mundiales-con-enrique-pena-nieto/>
- Foucault, M. (2003). *Vigilar y castigar* (2003). Argentina: Siglo XXI editores.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. (2 ed.). México: Siglo XXI editores.
- Gobierno de México (s/a). *Nueva Escuela Mexicana Digital*. Recuperado de: <https://nuevaescuelamexicana.sep.gob.mx> Fecha de consulta 15 de febrero de 2023.
- Gobierno de México. Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio. Recuperado de: <https://www.aefcm.gob.mx/dgenam/> Fecha de consulta 24 de noviembre de 2021.
- Gobierno de México. Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio. Plan de estudios Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Historia en Educación Secundaria. Recuperado de: <https://www.aefcm.gob.mx/dgenam/ENSM/archivos/licenciatura/historia.pdf> Fecha de consulta 24 de noviembre de 2021.

- Gómez, J. (2012). La Nueva Historia. Una herencia del pasado. *Revistas de clases historia*. Núm. 316, pp. 2-10. Recuperado el 16 de septiembre de 2021, de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5171647.pdf>
- González, A., & Magallanes. M. (2011). *Teoría y metodología en la enseñanza-aprendizaje de la historia: problemas de la educación básica en Zacatecas*. Zacatecas: Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ).
- Gutiérrez, N., Rodríguez, J. et al. (2019). La figura docente como eje transversal en la enseñanza-aprendizaje: un análisis desde el campo de Clío. En Gutiérrez, N. Rodríguez, J. et. al (Coords.). *Historia de la educación, profesionalización docente y enseñanza en México: avances y perspectivas*, (pp. 139-155). Zacatecas, Taberna literaria.
- Gutiérrez, N., Rodríguez, J. & Magallanes, M. (2019). La figura docente como eje transversal en la enseñanza-aprendizaje: un análisis desde el campo de Clío. En Gutiérrez, N., Rodríguez, J. et. al (Coords.). *Historia de la educación, profesionalización docente y enseñanza en México: avances y perspectivas*, (pp. 139-155). Zacatecas: Taberna literaria.
- Hikal, W. (2019). Participación de niños y jóvenes en la criminalidad organizada en México. *Revista Jurídica Mario Alario D'Filippo*, Vol. 12, Núm. 23, pp. 1-20. Recuperado el 15 de febrero de 2023, de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7501993#:~:text=La%20participaci%C3%B3n%20activa%20de%20los,afectan%20a%20las%20nuevas%20generaciones.>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) (2020). Encuesta para la Medición del Impacto COVID-19 en la Educación (ECOVID-ED) 2020. Recuperado de https://www.inegi.org.mx/contenidos/investigacion/ecovided/2020/doc/ecovid_ed_2020_nota_tecnica.pdf Fecha de consulta: 18 de noviembre de 2022.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) (2020). Panorama sociodemográfico de México. Zacatecas: INEGI.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) (2019). El empleo y el estudio de los jóvenes en México. Recuperado de <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/InfoJuventud.pdf> Fecha de consulta: 15 de febrero de 2023.
- Instituto Universitario del Centro de México (EDUCEM). Licenciatura en pedagogía. Recuperado de <https://educem.mx/licenciaturas/licenciatura-en-pedagogia/> Fecha de consulta: 26 de noviembre de 2021.
- Le Goff, J. (2005). *Pensar la Historia. Modernidad, presente, progreso*: Epub Libre (Versión digital).

- Licenciatura en Historia (2011). Plan de estudios 2011. México: UAZ.
- Licenciatura en Historia (2015). Programa Teoría de la Historia. Zacatecas: UAZ.
- Lillo, J. (2004). Crecimiento y comportamiento en la adolescencia. *Revista de la asociación española de neuropsiquiatría*. Sin Vol., Núm. 90, pp. 57-71. Recuperado el 13 de mayo de 2023, de https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0211-57352004000200005.
- López, A., (2018, mayo, 12). *Presenta AMLO 10 compromisos por la educación en México*. Recuperado de <https://lopezobrador.org.mx/2018/05/12/104356/> Fecha de consulta: 8 de febrero de 2023.
- López, J. (2021). *TIC y didáctica en la enseñanza de la Historia en la PECU-BUAP*. (Tesis de Maestría). Puebla, Puebla: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP)
- López, J. (2021). *TIC y didáctica en la enseñanza de la Historia en la PECU-BUAP*. (Tesis de Maestría). Puebla, Puebla: BUAP.
- Luna, B., Paulsen, D, Padmanabhan, A. & Geier, C. (2013). The Teenage Brain: Cognitive Control and Motivation. *Current Directions in Psychological Science*, Vol. 22 Núm. 2, pp. 94–100. DOI: 10.1177/0963721413478416.
- Miguelés, R. (26 de julio de 2019). *Sexenio de EPN, el de más asesinatos: INEGI*. El Universal. Recuperado de: <https://www.eluniversal.com.mx/nacion/sociedad/inegi-sexenio-de-pena-nieto-rompe-record-en-homicidios>
- Navarro, M. (12 de abril de 2018). *Jóvenes apoyarían una dictadura a cambio de beneficio económico*. Forbes México. Recuperado de <https://www.forbes.com.mx/jovenes-apoyarian-una-dictadura-a-cambio-de-beneficio-economico/>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2017). *La agenda 2030 para el desarrollo sostenible*. Francia: UNESCO.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2018). *Liderar el ODS 4 - Educación 2030*. Recuperado de <https://es.unesco.org/themes/liderar-ods-4-educacion-2030>, Fecha de consulta 26 de febrero de 2022.

- Pantoja, P. (2017). Enseñar Historia, un reto entre la didáctica y la disciplina: reflexión desde la formación de docentes de ciencias sociales en Colombia, Núm. 53, pp. 59-71.
- Pérez, L., & Vázquez, M. (2018). *Historia de México I*. Zapopan, Jalisco: Editorial Umbral.
- Piaget, J. (1991). *Seis estudios de psicología*. Barcelona: Editorial Labor., S.A.
- Presidencia de la República (2019). Memorandum. Recuperado de: <https://lopezobrador.org.mx/2019/04/16/115887/> Fecha de consulta: 16 de noviembre de 2022.
- Ramos, V. (2018). Guadalupe, escenario de sucesos nacionales. Recuperado de: <https://web.archive.org/web/20180208064156/https://www.imagenzac.com.mx/nota/guadalupe-escenario-desucesos-nacionales-00-19-2g> Fecha de consulta: 25 de agosto de 2022.
- Robles, I. (2004). *El adolescente. Desarrollo de la inteligencia cognitiva, emocional y grupal*. México: editorial Gernika.
- Sánchez, A. (2000). *Reencuentro con la historia: teoría y praxis de su enseñanza en México*. (Tesis Doctoral). México, D.F.: UNAM.
- Sánchez, A. (2006). *Reencuentro con la historia: teoría y praxis de su enseñanza en México*. México: UNAM.
- Secretaría de Desarrollo Agrario, Territorial y Urbano (SEDATU), & Secretaría de Infraestructura (SINFRA). Programa de Desarrollo Urbano de Zacatecas Guadalupe (2016-2040). Zacatecas: Gobierno del estado de Zacatecas 2010-2016.
- Secretaría de Educación del Estado de Zacatecas (SEDUZAC) (2018). Educación media superior (bachillerato). Ciclo escolar 2017-2018. Recuperado de: https://www.seduzac.gob.mx/estadistica_hist/datos-inicio/bachillerato.php Fecha de consulta: 21 de septiembre de 2022.
- Secretaría de Educación Media Superior (SEMS) (s/p). *Nuevo currículo de la Educación Media Superior. Programas de Estudio para el bachillerato tecnológico*. Recuperado de <https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/curriculoems/programas-de-estudio> Fecha de consulta: 1 de marzo de 2023.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2018). Libro blanco Reforma Educativa 2013-2018: Gobierno de México. México.

- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2022). Plan de estudios de la educación básica 2022: Gobierno de México. México.
- Solís, Y. (2019). *Las transformaciones de la asignatura de Historia de México I dentro del mapa curricular del COBAEZ. un análisis del periodo 1987-2017.* (Tesina de Maestría). Zacatecas, Zacatecas: UAZ
- Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS) (2019). La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas: SEP. México.
- Valdez, M. (2013). Saber histórico, nacionalismo y educación en México (siglos XIX-XX). En Magallanes, M., & Gutiérrez, N. (Coords.). *Miradas y voces en la historia de la educación en Zacatecas. Protagonistas, instituciones y enseñanza (XIX-XXI)*, (pp. 21-54). Zacatecas: UAZ.
- Valls, R. López, R. (2011). ¿Un nuevo paradigma para la enseñanza de la Historia? Los problemas reales y las polémicas interesadas al respecto en España y en el contexto del mundo occidental. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, Núm. 10, pp. 75-85. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=324127610009> Fecha de consulta 23 de febrero de 2022.
- Villalaz, A., Moreno, M., & Ramírez, J., (2020). Concreción de políticas educativas. Las reformas educativas 2013 y 2019 en México. *Horizontes Pedagógicos*, Vol. 22, Núm. 2, pp. 3-24. Recuperado el 8 de febrero de 2023, de <https://horizontespedagogicos.iberro.edu.co/article/view/1884>.
- Zúñiga, O. (2022). *Condición laboral vulnerable en el profesorado de Zacatecas. El caso de la región 11 federalizada de secundarias técnicas, 2012-2022.* (Tesina de Maestría). Zacatecas: UAZ.

Anexos

Anexo A. ENCUESTA PARA ESTUDIANTES



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ZACATECAS

“Francisco García Salinas”

UNIDAD ACADÉMICA DE DOCENCIA SUPERIOR MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE

TRABAJO DE INVESTIGACIÓN LA HISTORIA Y SU CARÁCTER COMO
CONSTRUCTORA DE IDENTIDAD Y CONCIENCIA DURANTE LA ADOLESCENCIA.
HACIA UNA DEMOCRATIZACIÓN DE LA NUEVA HISTORIA EN EL ALUMNADO DE
TERCER SEMESTRE DEL COBAEZ, PLANTEL “VÍCTOR ROSALES” (AGOSTO-
DICIEMBRE 2022).

ENCUESTA PARA ESTUDIANTES

El objetivo de esta encuesta es comprender cuál es la percepción que el alumnado tiene sobre la asignatura durante su formación académica, cómo le ha sido impartida por sus figuras docentes y si la considera útil en su vida diaria y en su futuro.

Grado 3° ____

Edad: _____

Sexo: M ____ F

APARTADO I. ASPECTOS FAMILIARES Y SOCIOECONÓMICOS

Instrucciones: Responde las siguientes preguntas según corresponda

1. ¿Cuántas personas habitan en tu casa?

2. ¿Quién o quiénes son los encargados o encargadas del sustento familiar?

a) Madre

b) Padre

c) Ambos

d) Pareja

e) Hermanos/hermana f) Otro familiar_____ g) Yo

3. ¿A qué se dedican los o las encargadas de tu sustento?

4. ¿Cuál es el máximo grado de estudios de tu papá?

- a) Primaria b) Secundaria c) Preparatoria
d) Licenciatura/Ingeniería e) Posgrado f) No estudió

5. ¿Cuál es el máximo grado de estudios de tu mamá?

- a) Primaria b) Secundaria c) Preparatoria
d) Licenciatura/Ingeniería e) Posgrado f) No estudió

6. ¿Cuáles son tus planes a futuro?

- a) Terminar la preparatoria y cursar una carrera.
b) Terminar la preparatoria y comenzar a trabajar.
c) Emigrar a otro estado o país.
d) No sé.

APARTADO II. CONDICIONES DE TU ESCUELA

Instrucciones: Según tu opinión, señala cuál de estas opciones corresponde con las condiciones de la escuela

¿Consideras que tu escuela te ofrece los siguientes servicios para llevar a cabo tus estudios adecuadamente?

	Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
7. Sanitarios					
8. Agua potable					
9. Butacas (sillas)					
10. Computadora					
11. Proyector					
12. Gel antibacterial					
13. Cafetería (servicio de alimentación)					

14. Como estudiante ¿Cuáles servicios te gustaría que te brindara tu escuela para mejorar tu desempeño académico como estudiante?

APARTADO III. ENSEÑANZA APRENDIZAJE DE LA HISTORIA

Instrucciones: Responde las siguientes preguntas según corresponda

15. ¿Te gusta la Historia? ¿Por qué sí o por qué no?

16. ¿Para ti, qué es la Historia?

17. ¿Para qué aspectos de tu vida crees que sea importante aprender Historia?

18. ¿Por qué crees que sea importante la materia de Historia en la profesión que quieres estudiar?

19. ¿Por qué crees que sea importante la materia de Historia en tu vida cotidiana?

20. ¿Actualmente te gusta cómo te imparten la clase de Historia?

21. ¿Qué le propondrías a tus docentes de Historia para mejorar sus clases?

22. ¿Cuáles son las estrategias didácticas que emplea tus docentes de Historia? Puedes elegir varias respuestas

Apuntes Presentaciones con diapositivas Libros de texto

Documentales Visitas y recorridos a museos Excursiones

Fotografías Novelas históricas Biografías

Exposiciones por parte del alumnado Caracterizaciones

Otras _____

Muchas gracias por tu tiempo

Anexo B. ENCUESTA PARA DOCENTES DE HISTORIA



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ZACATECAS

“Francisco García Salinas”

UNIDAD ACADÉMICA DE DOCENCIA SUPERIOR MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE

TRABAJO DE INVESTIGACIÓN LA HISTORIA Y SU CARÁCTER COMO CONSTRUCTORA DE IDENTIDAD Y CONCIENCIA DURANTE LA ADOLESCENCIA. HACIA UNA DEMOCRATIZACIÓN DE LA NUEVA HISTORIA EN EL ALUMNADO DE TERCER SEMESTRE DEL COBAEZ, PLANTEL “VÍCTOR ROSALES” (AGOSTO-DICIEMBRE 2022).

ENCUESTA PARA DOCENTES DE HISTORIA EN COBAEZ PLANTEL “VÍCTOR ROSALES” TURNO VESPERTINO

El objetivo del siguiente cuestionario responde a las inquietudes de una investigación de nivel posgrado donde se busca mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje de la Historia en educación preparatoria. Se garantiza el anonimato en sus respuestas.

Sexo: M___F

Edad:

INSTRUCCIONES: Responda las siguientes preguntas.

1. ¿Cuál es su profesión? Tanto en educación superior como en posgrado, de ser el caso.

2. ¿Cuál es su grado máximo de estudios?

3. ¿Cuenta con otro trabajo además de desempeñarse como docente en COBAEZ?

4. ¿Cuál es su situación laboral de contratación en el COBAEZ?

5. ¿Cuáles asignaturas imparte en COBAEZ?

6. ¿Considera útil la enseñanza de la Historia? ¿Por qué?

7. ¿Para Usted, qué es la Nueva Historia?

8. ¿Cuáles considera que son las principales aportaciones que la Nueva Historia en el campo de la didáctica?

9. ¿Cuál es su opinión sobre la Historia de Bronce en relación con la enseñanza aprendizaje de Historia?

10. ¿Cuáles son las estrategias que utiliza para llevar a cabo el proceso de enseñanza aprendizaje de la Nueva Historia? Puede elegir varias respuestas.

Apuntes [] Presentaciones con diapositivas [] Libros de texto []

Documentales [] Visitas y recorridos a museos [] Excursiones []

Fotografías [] Novelas históricas [] Biografías []

Exposiciones por parte del alumnado [] Caracterizaciones []

Otras _____ []

11. ¿Cuál es su opinión con respecto a la Nueva Escuela Mexicana?

12. ¿Considera que la Nueva Escuela Mexicana tiene una incidencia favorable en la enseñanza de la Historia?

13. ¿Considera que el temario del COBAEZ en las materias de Historia, es adecuado y responde a los intereses del alumnado y a la recuperación del tejido social?

14. ¿Qué propondría a las autoridades para incentivar un ambiente más óptimo que propicie a la enseñanza aprendizaje de la Historia?

15. ¿Considera que los cursos académicos brindados por el COBAEZ y las academias, son suficientes para mantenerse actualizado o actualizada?

16. ¿Considera que las condiciones socioeconómicas del estudiantado influyen en el proceso de enseñanza aprendizaje de la Historia?

17. De acuerdo a su experiencia, ¿considera que las o los tutores (padre, madre, abuela, abuelo o alguna otra figura de autoridad), se involucran realmente en el proceso de formación académica de su tutorado o tutorada?

18. Desde su percepción ¿Cuáles son las principales problemáticas que enfrentan sus estudiantes?

19. ¿Considera que el COBAEZ proporciona las condiciones necesarias para llevar a cabo los procesos de enseñanza aprendizaje de manera adecuada?

20. ¿Aproximadamente cuántos alumnos y alumnas tiene en cada grupo?

Muchas gracias por su tiempo

ANEXO C. Ocupaciones de las madres y los padres de familia

¿A qué se dedican las personas encargadas de tu sustento?	
Mujer	Varón
Afanadora	Albañil
Banco	Albañil
Cocinera	Albañil
Comercio	Bodega
Empleada de mostrador	Carpintería
Empleada de mostrador	Chofer
Empleada de mostrador	Electricista
Empleada de mostrador	Empleado de mostrador
Empleada de mostrador	Fábrica
Facturista	Funcionario de gobierno
Profesionista	Funcionario de gobierno
Secretaria	Gerente
Tinda de abarrotes	Jardinero
Trabaja desde casa	Ladrillero
Trabajadora doméstica	Maestro
Trabajadora doméstica	Maestro
Trabajadora doméstica	Mecánico
Trabajadora doméstica	Minería
Trabajadora doméstica	Minería
Trabajadora doméstica	Obra
	Obra
	Obra
	Obra
	Panadero
	Parteador
	Repartidor
	Soldador
	Supervisor
	Vigilante
	Vigilante
Sin respuesta	2

Fuente: elaboración propia.

ANEXO D. Significado de la Historia, según estudiantes

¿Para ti, qué es la historia?
Acontecimientos que han sucedido a lo largo de nuestra existencia
Algo que nos puede identificar como población
Aprender cosas del pasado
Aprender cosas nuevas e interesantes
Aprender sobre la cultura del país y la historia de otros países
Ciencia que estudia los sucesos importantes
Ciencia que nos habla de hechos que han ocurrido a lo largo del tiempo
El pasado en mi entorno
Es la manera de saber más sobre nuestros antepasados
Es saber nuestro pasado
Estudia hechos y acontecimientos del pasado
Estudia la arqueología
Estudia las antigüedades
Estudia sucesos o acontecimientos ocurridos
Estudia sucesos pasados
Forma de obtener información y conocimientos de antepasados
Forma de relatar los acontecimientos históricos o sucesos importantes
Hechos importantes
Hechos pasados
La cultura general de nuestros ancestros
La enseñanza de la vida cotidiana
La enseñanza de un pasado de diferentes edades
La forma de evidenciar el mundo antiguo
Lo que ocurrió en el pasado
Lo que pasa en el mundo
Lo que pasó años atrás
Lo que vivieron nuestros antepasados
Los sucesos que vivieron nuestros antepasados
Momento que marca nuestras vidas o las de otros
Relata nuestro país o cultura
Relatos importantes
Sucesos del pasado
Sucesos históricos y memorables
Sucesos pasados
Sucesos que marcaron nuestras vidas o las de otros
Una ciencia que estudia el pasado
No respondió