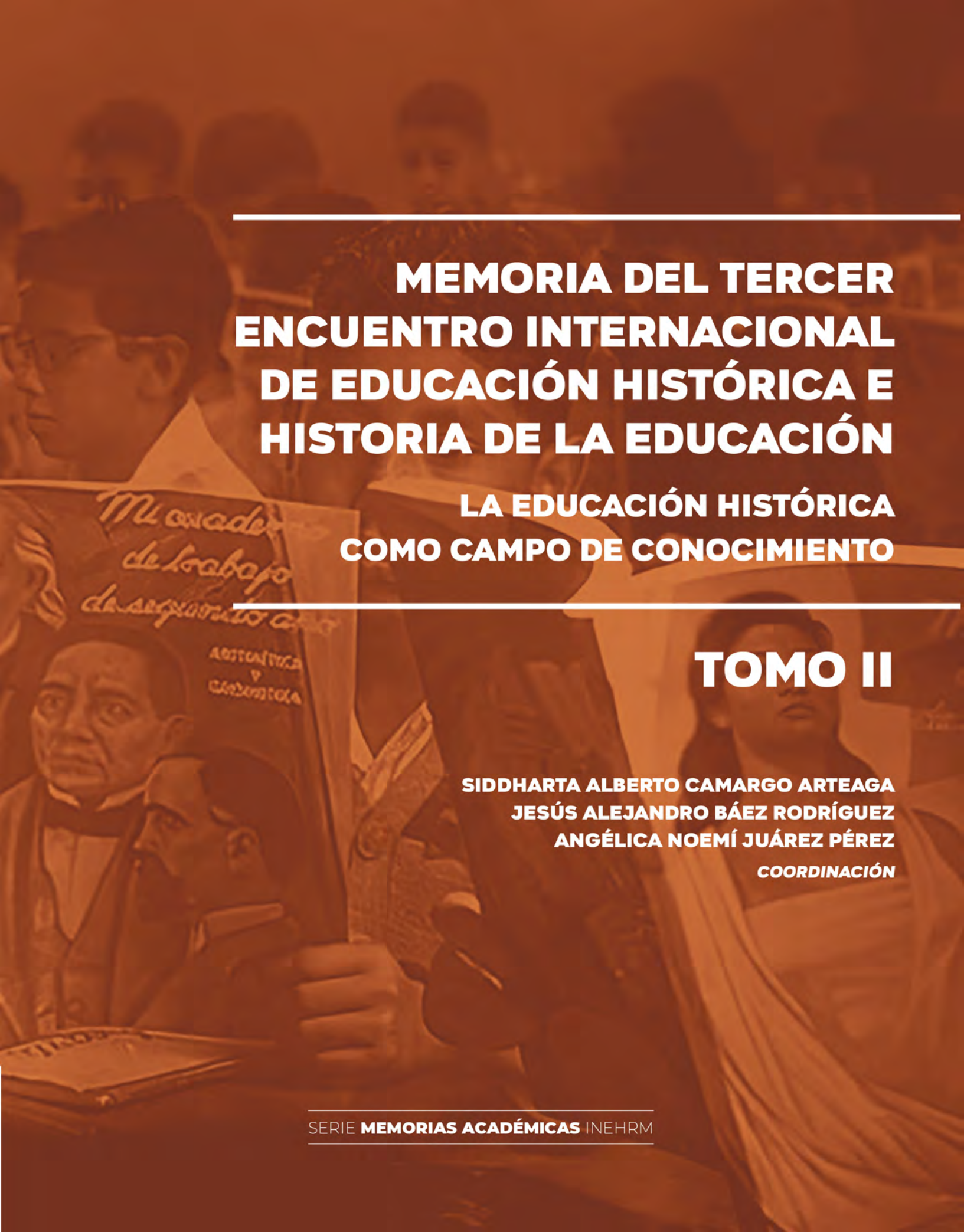




MEMORIA DEL TERCER ENCUENTRO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN HISTÓRICA E HISTORIA DE LA EDUCACIÓN

**LA EDUCACIÓN HISTÓRICA
COMO CAMPO DE CONOCIMIENTO**

TOMO II

SIDDHARTA ALBERTO CAMARGO ARTEAGA

JESÚS ALEJANDRO BÁEZ RODRÍGUEZ

ANGÉLICA NOEMÍ JUÁREZ PÉREZ

COORDINACIÓN

MEMORIA DEL TERCER ENCUENTRO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN HISTÓRICA E HISTORIA DE LA EDUCACIÓN

**LA EDUCACIÓN HISTÓRICA
COMO CAMPO DE CONOCIMIENTO**

TOMO II

**SIDDHARTA ALBERTO CAMARGO ARTEAGA
JESÚS ALEJANDRO BÁEZ RODRÍGUEZ
ANGÉLICA NOEMÍ JUÁREZ PÉREZ**

COORDINACIÓN

Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México

Instituciones participantes:

Universidad Pedagógica Nacional, unidad Querétaro; Instituto de Educación Media Superior; Escuela Normal Superior de Chiapas; Escuela Normal Superior de Querétaro; Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Zacatecas “Manuel Ávila Camacho”; Benemérita y Centenaria Escuela Normal Urbana Federal “J. Jesús Romero Flores”; Escuela Normal Rural “J. Guadalupe Aguilera”; Escuela Normal de Chalco; Escuela Normal “Miguel F. Martínez” Centenaria y Benemérita; Universidad Autónoma de Querétaro; Instituto de Investigaciones Históricas de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo; y Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

Portada: Niños con sus libros de texto, *ca.* 1960. Archivo gráfico de *El Nacional*, Fondo Temático, Sobre. 296-C, SECRETARÍA DE CULTURA.INEHRM.FOTOTECA.

Primera edición en formato electrónico:
INEHRM, 2022.

D. R. © Instituto Nacional de Estudios Históricos
de las Revoluciones de México (INEHRM)
Francisco I. Madero núm. 1, Colonia San Ángel, C. P. 01000,
Alcaldía Álvaro Obregón, Ciudad de México.
www.inehrm.gob.mx

Las características gráficas y tipográficas de esta edición son propiedad del Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México, órgano desconcentrado de la Secretaría de Cultura.

Todos los derechos reservados. Queda prohibida la reproducción total o parcial de esta obra por cualquier medio o procedimiento, comprendidos la reprografía y el tratamiento informático, la fotocopia o la grabación, sin la previa autorización por escrito del Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México.

Obra completa 978-607-549-339-8
Tomo II: 978-607-549-341-1

HECHO EN MÉXICO

Aprender y enseñar Historia con el patrimonio cultural. Experiencia de formación continua mediada por tecnologías digitales para docentes de educación básica	185
<i>Eduardo Luis Altamirano Chávez</i>	
<i>María Eugenia Cendejas Arreola</i>	
La pandemia como recurso para la educación histórica	195
<i>Iris Denisse Martínez Sánchez</i>	
Educación histórica mediante la bitácora virtual y creación de podcast: una experiencia de aprendizaje para integrar el análisis de las fuentes históricas sobre la historia reciente del Perú (1980-2020) en la escuela durante los tiempos de pandemia Covid-19	201
<i>John Manuel Olivo Muñoz</i>	
Cuarenteneando: Educación Histórica en tiempos de pandemia.	
Voces y experiencias de enseñanza-aprendizaje en la UPN Zacatecas	211
<i>Judith Alejandra Rivas Hernández</i>	
<i>René Amaro Peñaflares</i>	
Prácticas educativas de los docentes de Historia en la ENSQ en la cultura digital	219
<i>María Concepción Leal García</i>	
Bibliotecas digitales: un camino hacia la educación histórica en secundaria	231
<i>Stephanie Itzel Soto Ruelas</i>	
Situación-problema en el contexto de la educación histórica en modalidad a distancia	245
<i>Uzzziel Aminadab Lázaro Santos</i>	
<i>Lilian Berenice Soto Arteaga</i>	

III.

Rompiendo muros: la construcción de nuevos espacios educativos

La formación inicial en la enseñanza de la Historia. El tema del patrimonio histórico-cultural	263
<i>Francisco Hernández Ortiz</i>	
Las fuentes para el estudio y enseñanza del patrimonio cultural en el estado de Zacatecas. Una aproximación entre la problematización y la metodología de la enseñanza / educación histórica y la educación patrimonial	271
<i>Irma Faviola Castillo Ruiz</i>	
<i>Josefina Rodríguez González</i>	
<i>Ángel Román Gutiérrez</i>	

CUARENTENEANDO: EDUCACIÓN HISTÓRICA EN TIEMPOS DE PANDEMIA. VOCES Y EXPERIENCIAS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN LA UPN ZACATECAS

Judith Alejandra Rivas Hernández

René Amaro Peñaflores

Introducción

En esta cuarentena sanitaria que ya cumplió un año, los alumnos adolecen de problemas de sobrevivencia, principalmente el miedo al Covid-19. Sin embargo, existen otras dificultades que se han padecido por la falta de coordinación escolar de las autoridades educativas para garantizar la educación de calidad. Tal descoordinación generó la incapacidad de gestión pedagógica para mantener al estudiantado en tareas educativas sustentadas en aprendizajes significativos bajo el nuevo paradigma humanístico (Nueva Escuela Mexicana) (Ley General de Educación, 2019).

Para nadie es un secreto que la contingencia sanitaria ha provocado circunstancias desfavorables. En el mes de marzo de 2020, cuando se anunció la Jornada Nacional de Sana Distancia y que la enseñanza-aprendizaje se trasladaba a casa, inmediatamente nos cuestionamos: ¿es posible aplicar una estrategia de aprendizaje-digital para desarrollar los procesos formativos en la Licenciatura en Pedagogía de la UPN Zacatecas? ¿Cómo lograrlo con eficacia si la mayoría de los alumnos y alumnas son del ámbito rural, trabajan o son padres-madres de familia? Luego me planteé: ¿Es posible operar con eficacia las plataformas *e*-digitales, cuando la práctica docente en nuestro ámbito laboral siempre ha sido “cara a cara”? Pero no había que rehuirle al nuevo reto digital. Dosificamos programas de cursos e indicamos lecturas esenciales para decenas alumnos. Buscamos no “presionar” pedagógicamente más de lo necesario, no obstante, las exigencias de las autoridades educativas por la enseñanza en línea se multiplicaron: informes permanentes, listas de asistencia y reportes de alumnos que omitían conectarse. Estas circunstancias hicieron que la fuerza laboral docente, confinada en casa, comenzará a gestar sus “estrategias educativas” a través de las TIC en la nueva coyuntura, pero sostenidas con los propios recursos de cómputo e internet de maestros y alumnos(as), sin considerar las condiciones económicas y la desigualdad social preexistente en las familias zacatecanas. Si en un salón de clases se reproducen las desigualdades (McLaren, 2005), con mayor razón en un rancho o colonia marginal. De la noche a la mañana, los hogares se convirtieron en espacios del acto pedagógico, sin considerar las

“insuficiencias estructurales en términos de cobertura, calidad y equipamiento que han caracterizado por décadas a nuestro sistema educativo...” (Casanova Cardiel, 2021, p. 14).

En este contexto, ¿cómo se reconfiguraron estas desigualdades en la nueva situación de pandemia?, ¿cómo afectó la enseñanza en línea los paradigmas de la educación histórica? (Mora y Ortiz, s. a), ¿cómo aprendieron los alumnos y maestros a pensar y constituirse en comunidad de aprendizaje de educación histórica (Arteaga y Camargo, 2005), en particular, para adquirir “habilidades intelectuales” y “comprender” su nuevo entorno social? Sostenemos que la situación-problema digital implementada por la pandemia sanitaria no funcionó y no funciona aún para establecer plenamente la comunicación pedagógica. Es necesario contar con el “criterio de justicia social”, con nuevas herramientas didáctico-digitales proporcionadas mediante ajustes curriculares, ajustándolos a la educación virtual (Morales, 2006) y a un programa de formación del profesorado para hacer frente a las contingencias por venir (Casanova Cardiel, 2021).

Cuarenteneando: voces de supervivencia frente a la pandemia Covid-19

En general, las autoridades educativas –y en particular las de la UPN Zacatecas– no consideraron las anomias socio-psicológicas, cuya exacerbación aumentó a raíz del prolongado confinamiento (Rivas, 2020). Según algunas voces de los alumnos, ellos comenzaron a experimentar estrés, ansiedad, nerviosismo, pánico y problemas de interacción por la falta de comunicación pedagógica en casa, frente a la creciente educación bancaria que les suministramos –ahora– digitalmente (Freire, 1970). Otro problema de corte emocional de nuestros niños-jóvenes se evidencia en un video “viral” en redes sociales: una madre violenta al niño para que haga la tarea; a la presión constante por este trabajo, se suma la imposición de contenidos de la “televisión educativa”. Pero dónde quedó el elemento básico del aprendizaje, la relación social entre profesor y alumno, la educación como acción social (Durkheim, 1961, p. 43). La pandemia reivindicó la labor estratégica docente, a pesar de que el mismo maestro vivía ansiedades, miedos, incertidumbres ante el compromiso por el “contrato didáctico” con sus alumnos (Brousseau, 1986).

Las voces de los estudiantes eran preocupantes durante el pico de la pandemia, incluso llegaron a señalar la posibilidad del suicidio. Fue el caso de una alumna quien reclamaba su “derecho” a dejar de existir. Dichas voces, con la debida protección de identidad, proclamaban:

Creía que este año 2020 sería incomparable... y estaba muy ansiosa por experimentar nuevos proyectos escolares; creí que conocería un poco más... Pero ‘mierda’ tenía que pasar esto... Ni la tarea puedo hacer a gusto por estar pensando tonterías, ni el ejercicio físico se me antoja hacer en casa; siento grandes ansias y he llorado en esta cuarentena más que por una decepción amorosa o pérdida de una persona querida. He pensado en dejar la casa para no estar bajo las reglas de mis padres; cuarenteneando me siento la peor persona del mundo ni el celular me satisface... y luego, viene la melancolía (Natacha, 27 de mayo 2020).

Otra voz comentó:

Los maestros tienen que hacer milagros para salvar nuestra formación, son ellos quienes mantienen a los chicos y grandes ocupados mientras a su alrededor prevalece el caos-pánico, como tratar de arrullar a un niño en medio de la guerra; las autoridades educativas aún no logran entender la gran labor que realizan... y los obligan a presionar a sus alumnos, a tener que cubrir programas en condiciones totalmente adversas, solamente para maquillar una realidad escolar... El sistema educativo no está preparado para una verdadera estrategia de educación a distancia; en su intento está arruinando el... progreso que lograron los maestros en el salón de clases, porque no se trabaja en equipo con los padres de familia... [y estos] no saben qué hacer, aunado al estrés que genera la cuarentena. Las cosas no están bien, los padres están preocupados por situaciones económicas, sociales, o incluso intra-familiares, como para sentarse tranquilamente y encargarse de lo educativo. Estudiantes estresados tratando de aprender algo cuando no tienen... una computadora, internet o simplemente electricidad en casa; niños y jóvenes expuestos... porque no cuentan con ambientes adecuados para estudiar... (Silvia, 30 de mayo 2020).

Retos del aprendizaje en línea y la Educación Histórica en la Licenciatura en Pedagogía, UPN Zacatecas

En suma, tras la pandemia, tanto a maestros y alumnos se nos generó una situación límite que requirió de todo el esfuerzo docente de capacidad de adaptación a la contingencia: utilización del conocimiento digital y de la inteligencia emocional, si es que esta había sido desarrollada antes.

La estrategia planteada por las autoridades de la Universidad Pedagógica Nacional fue simple, atender los señalamientos realizados por la autoridad incompetente tanto federal como estatal, respecto a la atención de los alumnos en línea. Así que, en este tenor, el semestre de enero-junio del 2020 simplemente se “sacó como se pudo”. La docencia se concretó de manera libre atendiendo lo que cada profesor o profesora alcanzó a llevar a cabo. Por nuestra parte, todo fue por correo electrónico. Revisar decenas de trabajos semanales, entregar informes de trabajo y asistir a las primeras reuniones docentes por Zoom. Por señalar sólo algunas cuestiones de contexto: el revisar sólo los trabajos trajo consecuencias pedagógicas, pues a través de la Pedagogía y la comunicación vertical bancaria nunca supe cuánto en realidad mis alumnos aprendieron de los cursos de Microhistoria y Desarrollo Regional y de Crisis y Educación en México Actual. No es posible dar cuenta de evidencias porque nunca se manifestó un proceso evaluativo sobre el aprendizaje; como docentes sólo nos concretamos en establecer la comunicación –aunque fuera efímera– con los alumnos más pobres y de comunidades rurales bastante alejadas de la ciudad, como por ejemplo con los del Saladillo, una comunidad marginal situada entre los estados de Zacatecas y San Luis Potosí. La decisión al final fue cruda, aprobar a los alumnos con una pequeña evidencia de trabajo, probablemente “copiada y pegada” de Internet.

Tales desafíos no sólo fueron para los maestros; en el proceso de ese semestre nos topamos con el hecho de que los “alumnos pobres” no sabían cómo utilizar el correo electrónico, mandaban trabajos con constantes faltas de ortografía que los docentes corregíamos, pero ellos nunca revisaban sus errores, por lo tanto, las mismas faltas ortográficas se repetían una y otra vez. Nos topamos también con un hecho fundamental: a los alumnos sólo les interesa sobrevivir y en última instancia mandar la tarea. Así que conceptos base de la educación histórica, que antes de la pandemia habíamos buscado concretar como aprendizajes significativos (usos de fuentes, reflexión sobre su entorno, la comunidad, la forja de una cultura histórica, y ellos mismos como sujetos históricos), quedaban totalmente ausentes en los procesos de aprendizaje digital. No se diga la posibilidad de la comprensión, reflexión e interpretación histórica. Quedaron pendientes los planteamientos de Arteaga y Camargo (2014) acerca de que

si el centro de la Educación Histórica deben ser los procesos de aprendizaje, más que la tarea de ‘enseñar’; la didáctica de la disciplina más que la ‘didáctica general’, como procedimiento de transmisión de contenidos (aun cuando éste sea sofisticado); el desarrollo autónomo, más que la heteronomía; el pensamiento abstracto, más que la mecanización y la reproducción (Arteaga y Camargo, 2014, p. 11).

Posteriormente, la situación cambió un poco tras la reorganización de la docencia a través de la plataforma Zoom. Los alumnos, por lo menos ahora, tienen contacto con los docentes una vez a la semana a través del video y las “interacciones digitales”. Con ello se planteaba el reto: la didáctica de la educación histórica perdía su dinamismo por la mediación electrónica. La presentación de diapositivas, audios, imágenes –elementos fundamentales y al alcance de la mano de los docentes y alumnos– dependían de la velocidad de internet y la capacidad del dispositivo o computadoras de los autores pedagógicos. Entonces, el trabajo en la Licenciatura en Pedagogía se concretó a través de la plataforma Schoology con una capacitación docente de una semana, un tiempo demasiado corto para dominar la mayoría de funciones de la plataforma. Así que el trabajo diacrónico y sincrónico se hizo patente, así se le denominó al trabajo en plataforma, pero es poco claro en cuanto a sus ventajas o desventajas respecto a la educación histórica. Por lo tanto, el ingreso y el trabajo escolar se manifestó como un trabajo estandarizado, pues partía de que todos los actores poseían dispositivos adecuados y articulados a las plataformas digitales. En realidad, significó un proceso de desigualdad económica y social: quien tenga computadora e internet estudiará, el que no, tendrá que rezagarse e incluso desertar.

En concreto, ¿cómo afectó la enseñanza en línea los paradigmas de la educación histórica? Desde la práctica docente pude observar lo siguiente: la didáctica en línea es a medias. Un alumno manifestó que odiaba trabajar en equipo a través de Zoom, porque se aburría (Isaías, 4º. semestre de Pedagogía). La comunidad de aprendizaje en temas históricos por lo menos en la materia de Historia de la Educación (2º. semestre, Lic. en Pedagogía) no existe. Como profesora no tuve la imaginación, ni el ánimo emocional para reinventarme. La cátedra es funcional sólo cuando los alumnos en Zoom acceden a prender el video y a dialogar con base en sus inquietudes, dudas y en los conocimientos previos que poseen. El

método socrático es el que más resultados o frutos da. Alumnos interesados, a través de la lectura dialogada, lectura en voz alta y pregunta directa sin proceso de autoritarismo, dan resultados.

Con respecto al aprendizaje por medio de entregar tareas en los cursos de Schoology, los alumnos entregan tareas a destiempo, algunos lo hacen en todo el semestre; no hacen nada y sólo al final responden, con aparentes aprendizajes autónomos que plasman en actividades o tareas con un párrafo máximo y muchas veces mal escrito. En síntesis, la escritura como medio o proceso de aprendizaje para la reflexión de cuestiones históricas funciona con lentitud. El aprendizaje a través de documentales históricos y de películas es nulo; de observación y comprensión de su entorno es igual. Menos todavía mediante el análisis presencial cuando se les pregunta algo acerca del video a analizar como una estrategia eficaz. No hay eco, no hay contrato didáctico (Brousseau, 1986) o comunicación pedagógica (Kaplún, 2002). Por lo tanto, la sentencia del uso de audiovisuales en la gestión individual de su propio aprendizaje a través de la plataforma digital en los grupos de 2a y 2b dejan de ser un aliado, dado que el hecho de poner a ver películas no significa que uno como docente sea totalmente didáctico.

Uno de los problemas que constantemente permea en la práctica docente y en la educación histórica en línea es la imposibilidad de llevarlos a un museo. La visita virtual en grupo a un museo está cancelada, y tampoco se podría saber qué tanto interesa a alumnos adultos que sólo contestan para decir “presente” en una clase en línea. Las quejas son constantes: “Maestra, ya no me dan ganas de participar”, “Maestra, ¿qué dijo? Es que no le entendí”, “Maestra, es viernes de cuaresma saque (sic) la capirotada, los huachales...”, etcétera.

Bajo este esquema, el único elemento que forma parte del paradigma de la Educación Histórica que ha dado resultados positivos en la Licenciatura en Pedagogía, específicamente en los cursos de Historia de la Educación, es el ejercicio de preguntas y respuestas –muy bien diseñadas– directas a los alumnos, con el objeto de hacerlos pensar históricamente (competencia cognitiva orientada hacia la comprensión). Esta continua reflexión del entorno histórico, con textos, con todos los textos (documentos, vestigios, espacios y sujetos históricos) sostenía Lucien Febvre (1952). El planteamiento de problemas que resolver o preguntas qué contestar. Este método “socrático”, como nosotros le hemos denominado coloquialmente, permite el diálogo constante con los alumnos, para de ahí buscar ir a la profundidad de los problemas que son del pasado, pero que nos dicen mucho sobre el presente. A ello le llamaba Fernando Braudel, historia global o total (Braudel, 1986, pp. 2 y 3).

La motivación del docente en este sentido es fundamental, acompañado de procesos de comunicación del modelo dialógico de Mario Kaplún (2002), el mensaje compartido que va más allá del emisor-receptor se sitúa en una comunicación bien dada, entendida como fenómeno que implica un proceso o capacidad que tienen los seres humanos de colocar ideas en común (Kaplún, 2002, p. 43), pero ello no se llevó a cabo de manera plena (Kaplún, 2002).

Por otro lado, otro de los desafíos y retos del aprendizaje en la educación histórica fue el hecho de que alrededor de un 50 por ciento de los alumnos que conforman el grupo de aprendizaje, externaron su negativa a la lectura, su apatía por la comunicación a través de la plataforma y el desinterés por la historia. La percepción cambió un poco cuando se les invitó a leer acerca de los historiadores de la denominada nueva historia, de *Annales* por excelencia. La lectura de March Bloch (1952) fue fundamental, de ahí que las percepciones

se modifiquen con los nuevos enfoques sobre los cambios en los paradigmas en los modelos de construcción de la ciencia: por lo tanto, puedo concluir que los alumnos son capaces de apropiarse de la jerga conceptual de la nueva historia: historia social, cultural y sobre todo historia social de la educación (desde tiempos prehispánicos al México independiente) con lo que ello significa e implica. Sobre todo, el concepto –y práctica historiográfica– que más llamó la atención entre ellos que fue la microhistoria aplicada a la escuela.

Reflexiones finales

La educación actual es incapaz de responder a las necesidades formativas para liberación de las conciencias humanas. ¿Cómo formar alumnos críticos y plurales, capaces de resolver problemas comunitarios desde el paradigma de la educación histórica? Está pendiente la verdadera educación para liberación de las conciencias humanas, tal como lo concebía Paulo Freire (1970). En situaciones normales es difícil formar alumnos críticos, con un pensamiento plural y humanístico (Ley General de Educación, 2019), pero en tiempos de pandemia menos aún es posible responder y resolver problemas comunitarios desde una computadora o desde el internet. No puede existir una *praxis* transformativa (Sánchez Vázquez, 1980) si no se socializa el conocimiento en una comunidad de aprendizaje, en este caso de la propia educación histórica (Torres, 2004; Arteaga y Camargo, 2005). La *praxis* transformativa es reflexiva y colectiva, implica la teoría, una teoría de la historia. En este sentido, la educación histórica se revela, es cierto, como una disciplina que estudia el pasado, pero desde la premisa de que “toda noción del presente tiene su origen en el pasado” (Arteaga y Camargo, 2014, p. 120). Pero tal planteamiento teórico implica también una *praxis* que opera como fundamento cognitivo del mundo: “porque solamente se conoce el mundo por medio de su actividad transformadora” (Palazón Mayoral, 2006, pp. 245-246).

Como sea, la pandemia despojó al animal racional y su naturaleza colectiva (Morris, 1967). Ahora con la pandemia encontramos humanos deprimidos, encerrados en casa que, por lo mismo, jamás tendrán la posibilidad aprender-descubrir-construir. Los cambios de paradigmas (Kuhn, 1962) nacen de una comunidad científica, pero lamentablemente estas comunidades, al seno de las universidades, fueron destrozadas por los regímenes neoliberales. Los científicos actuales están alienados y hegemonizados por la ideología del mercado y el individualismo. Todo apunta hacia el fracaso. La educación, como la salud humana, está en crisis. ¿Será el tiempo de nuevas revoluciones científicas, pues como sabemos, “no hay revolución sin crisis”? Lo contrario significa la involución histórica. Tal vez tenía razón Francis Fukuyama (1992): es el fin de la historia.

Referencias bibliográficas

- ARTEAGA, B. y Camargo Arteaga, S. (2005). “Una propuesta para el aprendizaje de la historia y uso de TIC’s en la Educación Media Superior mexicana”. Disponible en: <www.somece.org.mx/simposio2005/archivos/08.doc> (Consultado el 23/03/2021).
- (2014). “Educación Histórica: una propuesta para el desarrollo del pensamiento histórico en el plan de estudios de 2012 para la formación de maestros de Educación Básica”. *Revista*

- Tempo e Argumento*, vol. 6, núm. 13, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, Brasil, septiembre-diciembre, pp. 110-140.
- BLOCH, M. (1952). *Introducción a la historia* (Breviarios del Fondo de Cultura Económica 64). México: Fondo de Cultura Económica.
- BRAUDEL, F. (1986). "A manera de conclusión". *Cuadernos Políticos*, núm. 48. México: Era, octubre-diciembre, pp. 33-44.
- BROUSSEAU, G. (1986). "Fondaments et méthodes de la didactique des Mathématiques". *Recherches en Didactique de Mathématiques*, vol. 7, núm. 2, pp. 33-115.
- CASANOVA Cardiel, H. (2021). "La educación de 2021: igualdad social y tecnología". *La Jornada*, sábado 9 de enero de 2021, p. 14.
- DURKHEIM, E. (1961). *Las reglas del método sociológico*. Córdoba, Argentina: Ediciones Assandri.
- FEBVRE, L. (1952/2017). *Combats pour l'histoire*. España: Editorial Planeta.
- FUKUYAMA, F. (1992). *El fin de la historia y el último hombre*. Barcelona/Bogotá: Editorial Planeta.
- FREIRE, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI Editores.
- KAPLÚN, M. (2002). *Una pedagogía de la comunicación (el comunicador popular)*. La Habana: Editorial Camino. Disponible en: <<http://otrasvoceseneducacion.org/archivos/294763>> (Consultado el 22/02/2021).
- KUHN, T. S. (1962). *The Structure of Scientific Revolutions*. EU: The University of Chicago.
- Ley General de Educación (2109). *Diario Oficial*, 30 de septiembre.
- MCLAREN, P. (2005). *La vida en las escuelas: una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. México: Siglo XXI Editores.
- MORA Hernández, G. y Ortiz Paz, R. (s. f.). "El modelo de educación histórica". *Histodidactica*. Disponible en: www.ub.edu/histodidactica o www.histodidactica.es.
- MORALES V. F. (2006). "Las teorías del currículum: su aplicación en la educación virtual", *Praxis pedagógica*, núm. 7, enero-diciembre. Disponible en: <<https://revistas.uniminuto.edu/index.php/praxis/issue/view/102>> (Consultado el 23/10/2020).
- MORRIS, D. (1967). *El mono desnudo*. EPUB libre.
- PALAZÓN Mayoral, M. R. (2006). "La praxis en la filosofía de Adolfo Sánchez Vázquez". *Andamios*, vol. 3, núm. 5, diciembre, pp. 237-256. Disponible en: <<http://www.scielo.org.mx/pdf/anda/v3n5/v3n5a12.pdf>> (Consultado el 23/03/2021).
- RIVAS Hernández, J. A. (2020). "Una maestra y sus alumnos 'cuarenteneando': Voces de sobrevivencia frente a la pandemia Covid-19". *La Gualdra* (suplemento de *La Jornada* Zacatecas), núm. 435, 8 de junio.
- SÁNCHEZ Vázquez, A. (1980). *Filosofía de la praxis*, 2ª ed. México: Grijalbo (Teoría y Praxis, 55).

