



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

TESIS

**VALORACIÓN DEL PATRIMONIO ARQUEOLÓGICO E
HISTÓRICO EN LA ASIGNATURA DE HISTORIA DE
MÉXICO MEDIANTE ESTRATEGIAS DE EDUCACIÓN
PATRIMONIAL EN EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR.
INTERVENCIÓN EDUCATIVA EN LA ESCUELA
PREPARATORIA ESTATAL "EULALIO GUTIÉRREZ", DE
CONCEPCIÓN DEL ORO, ZACATECAS, MÉXICO (2021-
2022)**

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

PRESENTA:

Lic. Francisco Alonso Medina Bañuelos

Directora:

Dra. Irma Faviola Castillo Ruiz

Codirectora:

Dra. Beatriz Marisol García Sandoval

Zacatecas, Zacatecas, México; 1 de mayo de 2024

RESUMEN

México cuenta con políticas para proteger las identidades y patrimonios culturales, sin embargo, existe poca vinculación entre las y los investigadores especialistas en el tema con la sociedad; por ello, es necesario generar desde el sistema educativo proyectos estratégicos de educación patrimonial. El objetivo de esta investigación es mostrar resultados de una intervención educativa implementada en la asignatura de Historia de México (ciclo escolar 2021-2022), para la valoración del patrimonio arqueológico e histórico en una Preparatoria Estatal de un municipio minero del estado de Zacatecas. La metodología fue cualitativa. Los resultados muestran la eficacia y pertinencia de las estrategias implementadas.

Palabras clave: Valoración del patrimonio; Patrimonio arqueológico e histórico; Historia de México; Educación patrimonial; Estrategia didáctica; Educación Media Superior.

AGRADECIMIENTOS INSTITUCIONALES

El presente trabajo de investigación fue realizado gracias al apoyo económico de la Beca Nacional de Posgrado otorgada por el Consejo Nacional de Humanidades, Ciencia y Tecnología (CONAHCYT), durante el periodo del 01 de febrero de 2022 al 31 de julio de 2023. Mi agradecimiento a esta institución.

Agradezco de igual forma a la Universidad Autónoma de Zacatecas “Francisco García Salinas”, a través de la Unidad Académica de Docencia Superior y la Maestría en Educación y Desarrollo Profesional Docente, por la oportunidad de concluir mi formación de posgrado en el nivel de Maestría.

De igual forma agradezco al Centro de Estudios Arqueológicos de El Colegio de Michoacán, A. C., ubicado en la ciudad de La Piedad, Michoacán, México; en especial a la Dra. Magdalena A. García Sánchez, Docente investigadora adscrita al Programa de Maestría en Arqueología de dicha institución, por haberme aceptado en la estancia de investigación que llevé a cabo de manera virtual.

Zacatecas, Zacatecas, México; a 23 de septiembre de 2023.

Francisco Alonso Medina Bañuelos.

Generación (2021-2023)
MEDPD

AGRADECIMIENTOS GENERALES

Quienes me conocen saben que en lo personal siempre es un reto poder compartir lo que siento y cuando lo hago, lo hago de todo corazón; y evidentemente, unas cuantas palabras no van a ser suficientes para expresar la gratitud a todas aquellas personas que se interesaron en escucharme, orientarme y retroalimentar las ideas que vagan sin rumbo por mi mente.

En primer lugar, quiero agradecer a mi familia, a mis hijas Andrea y Elena, por soportar las ausencias, las frustraciones, el tiempo limitado que nos queda para compartir juntos; a mi pequeño Arón que a pesar de su corta vida ha demostrado ser fuerte y perseverante. Un reconocimiento especial a mi esposa, Mayra Robles Rosales, por siempre estar a mi lado, y por seguirme apoyando en todas las ideas o proyectos que se nos ocurren; por compartir estos 15 años juntos que no han sido fáciles, pero que, pese a los obstáculos, seguimos adelante. Cada uno de estos logros es gracias a ustedes.

A mi madre y padre: la Profesora María Piedad y el Maestro Alonso, quienes me enseñaron a ser perseverante y leal a mis convicciones; agradezco su apoyo y conocimientos que me brindaron, y espero llegar a ser tan buen padre como ustedes. A mi hermana Daisy y mi hermano Irving que, aunque no estemos muy en contacto, sé que puedo contar siempre con ustedes.

Expreso un enorme agradecimiento a la Dra. Irma Faviola, a la Dra. Beatriz Marisol, y a la Dra. Magdalena García, por haberme guiado y redirigido en el curso

de la investigación las veces que fue necesario; guardo en mi memoria cada uno de sus consejos y recomendaciones hechas. Gracias a todos los profesores y las profesoras que, con su dedicación y esmero, nos formaron a lo largo de estos dos años del posgrado: al Dr. Marcos Manuel, la Dra. Cuquis, la Dra. Alejandra, y la Dra. Laura. A ellas y ellos muchas gracias.

Quiero darle un agradecimiento especial a mi querido amigo, el Dr. Leonardo Santoyo Alonso, quién nuevamente sin solicitarlo se encuentra apoyándome en los proyectos académicos. De igual manera, al arqueólogo Josué Tonatiuh Guzmán Torres. Ambos se incluyeron con gran agrado a este proyecto para compartir su conocimiento con las y los jóvenes de Bachillerato en donde se llevó a cabo esta investigación.

Por último, pero no menos importe, mi eterno agradecimiento a la Escuela Preparatoria Estatal “Eulalio Gutiérrez”, de Concepción del Oro, Zacatecas; a la encargada de la Dirección, Mtra. María de Jesús Ramírez Briseño, quien permitió realizar los “Foros académicos de discusión sobre patrimonio”. De igual manera, agradezco a la Generación 2020-2023 de esta noble institución, quienes participaron en el ejercicio pedagógico-investigativo, en especial a las alumnas y los alumnos: María Isabel Aranda de León, Gustavo Alonso Hernández Álvarez, Daniel Anthuan Grimaldo Jaramillo y Oscar Alberto Patiño Luévano, por haber participado en el Proyecto de Divulgación del Patrimonio Cultural de la Hacienda de Nuestra Señora de Bonanza, con su buen ánimo y gran desempeño demostraron que este vínculo entre investigación y educación es posible en las nuevas generaciones. Gracias a todos y todas.

DEDICATORIA

A los grandes amores de mi vida, mis tres preciosas morenas: Mayra, Andrea, Elena
y mi pequeño luchador Arón.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
---------------------------	----------

CAPÍTULO I VALORACIÓN, CONSERVACIÓN Y DIFUSIÓN DEL PATRIMONIO ARQUEOLÓGICO E HISTÓRICO. BALANCE CONCEPTUAL Y DE LA LEGISLACIÓN	33
---	-----------

1.1 Normatividad internacional sobre el patrimonio cultural y sus enfoques sobre el patrimonio arqueológico e histórico.....	34
--	----

1.1.1 Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO)	36
---	----

1.1.2 Consejo Internacional de Monumentos y Sitios (ICOMOS)	42
---	----

1.2 Normatividad nacional y local sobre la protección del patrimonio arqueológico e histórico.....	52
--	----

1.2.1 Ley Federal de Monumentos y Zonas Arqueológicas, Artísticas e Históricas	56
--	----

1.2.2 Ley de Protección y Conservación del Patrimonio Cultural del Estado de Zacatecas	60
--	----

1.3 Balance de la conceptualización de la valoración del patrimonio, y del patrimonio arqueológico e histórico.....	67
---	----

CAPÍTULO II LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR EN MÉXICO Y LoS PROCESOS DE APRENDIZAJE DEL ALUMNADO	76
---	-----------

2.1 Antecedentes y fortalecimiento de la EMS desde el periodo colonial hasta el Porfiriato.....	77
---	----

2.2 La EMS como política educativa para el desarrollo social y económico de México en el siglo XX.....	85
--	----

2.2.1 La EMS en el estado de Zacatecas	97
2.3 Principios teóricos de los procesos de aprendizaje de los y las adolescentes, como referente para la pedagogía en la EMS.....	101
CAPÍTULO III LA ASIGNATURA DE HISTORIA DE MÉXICO EN LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR Y LA EDUCACIÓN PATRIMONIAL	118
3.1 La asignatura de Historia de México: un balance histórico	119
3.2 La asignatura de Historia de México en la malla curricular de la EMS en los últimos Planes de estudio	135
3.3 La educación patrimonial como recurso en la asignatura de Historia de México para la valoración del patrimonio arqueológico e histórico.....	152
CAPÍTULO IV LA VALORACIÓN DEL PATRIMONIO ARQUEOLÓGICO E HISTÓRICO EN LA ASIGNATURA DE HISTORIA DE MÉXICO MEDIANTE LA EDUCACIÓN PATRIMONIAL. INTERVENCIÓN EDUCATIVA	164
4.1 Contexto económico-social y escolar de la Preparatoria Estatal “Eulalio Gutiérrez”, de Concepción del Oro, Zacatecas	165
4.2 Proyecto de intervención educativa	178
4.2.1 Fase de diagnóstico	183
4.2.2 Desarrollo de actividades y evaluación de resultados	191
4.3 Alcances y ajustes metodológicos para el desarrollo de proyectos de intervención que coadyuven a la vinculación académica-social y la valoración del patrimonio cultural.....	206
CONCLUSIONES	215
REFERENCIAS.....	228
ANEXOS	244

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Cartas y documentos para la conservación del patrimonio cultural emitidos por el ICOMOS	49
Tabla 2. Competencias: definiciones y objetivos según el MCC del SNB, 2008 .	138
Tabla 3. Mapa curricular del Plan de estudios propuesto por la RIEMS, 2011....	139
Tabla 4. Malla curricular del Plan de estudios del NME, 2017	144
Tabla 5. Organización del contenido curricular según el MCCEMS, 2022	147
Tabla 6. Malla curricular del MCCEMS del proyecto de transformación de la EMS a la NEM, 2023.....	149

ÍNDICE IMAGENES

Imagen 1. Malla curricular del Plan de estudios de Escuela Preparatoria, 1891...	82
Imagen 2. Malla curricular del Plan de estudios de la Escuela Preparatoria, 1896	84
Imagen 3. Relación de asignaturas por año escolar en el Plan de estudios de 1914	86
Imagen 4. Plan de estudios del CCH, 2012	96
Imagen 5. Funciones y propósitos de la EMS en el NME, 2017.....	142
Imagen 6. Fotografía satelital de la Escuela Preparatoria Estatal “Eulalio Gutiérrez”	168
Imagen 7. Entrada principal de la Escuela Preparatoria Estatal “Eulalio Gutiérrez”	169
Imagen 8. Interior de la Escuela Preparatoria Estatal “Eulalio Gutiérrez”	169
Imagen 9. Respuestas del quinto reactivo del diagnóstico.....	190
Imagen 10. Expositores y expositora del ciclo de “Foros académicos de debate sobre patrimonio”	193
Imagen 11. Captura del foro “De la colonia a la independencia, un largo camino”	194
Imagen 12. Captura del foro “Aportes de la arqueología marítima en la historia de México”	196
Imagen 13. Captura del foro de discusión “Una mirada histórica al patrimonio cultural y natural de los pueblos mineros en el estado de Zacatecas: Concepción del Oro”	198
Imagen 14. Fotografías que participaron en el concurso “Mi patrimonio”	202

ÍNDICE DE GRÁFICAS

Gráfica 1. Representación de la zona de desarrollo próximo, según Vygotsky...	112
Gráfica 2. Aprendizaje significativo por medio de la recepción	116
Gráfica 3. Resultados del segundo reactivo del diagnóstico	185
Gráfica 4. Resultados del tercer reactivo del diagnóstico.....	186
Gráfica 5. Resultados del cuarto reactivo del diagnóstico	188

ÍNDICE DE ESQUEMAS

Esquema 1. Elementos para el desarrollo de proyectos de vinculación y valoración del patrimonio cultural	207
--	-----

ACRÓNIMOS

ANUIES	Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior
CAM	Centro de Actualización del Magisterio
CAME	Conferencia de Ministros Aliados de Educación
CBTIS	Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios
CBTA	Centro de Bachillerato Tecnológico Agropecuario
CCH	Colegio de Ciencias y Humanidades
CECyT	Centros de Estudios Científicos y Tecnológicos
CETIS	Centro de Estudios Tecnológico Industrial y de Servicios
CNMH	Coordinación Nacional de Monumentos Históricos
COBAEZ	Colegio de Bachilleres del Estado de Zacatecas
CECyTEZ	Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de Zacatecas
COEPLA	Coordinación Estatal de Planeación
CONACULTA	Consejo Nacional para la Cultura y las Artes
CONALEP	Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica
CIAM	Congreso Internacional de Arquitectura Moderna
CNIE	Congreso Nacional de Investigación Educativa
COMIE	Consejo Mexicano de Investigación Educativa
CPEUM	Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos
DOF	Diario Oficial de la Federación
DGB	Dirección General de Bachillerato

DGEPEEZ	Dirección General de Escuelas Preparatorias Estatales del Estado de Zacatecas
DGTA	Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria
DGETI	Dirección General de Educación Tecnológica Industrial y de Servicios
EMS	Educación Media Superior
EMSaD	Educación Media Superior a Distancia
ENP	Escuela Nacional Preparatoria
EPEZ	Escuelas Preparatorias Estatales de Zacatecas
ICOM	Consejo Internacional de Museos
ICOMOS	Consejo Internacional de Monumentos y Sitios
IDEAZ	Instituto de Desarrollo Artesanal del Estado de Zacatecas
INAH	Instituto Nacional de Antropología e Historia
INEGI	Instituto Nacional de Estadística y Geografía
ITESM	Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey
JPCMZTEZ	Junta de Protección y Conservación de Monumentos y Zonas Típicas del Estado de Zacatecas
LGE	Ley General de Educación
LFMZAAH	Ley Federal de Monumentos y Zonas Arqueológicas, Artísticas e Históricas
LPCMZTEZ	Ley de Protección y Conservación de Monumentos y Zonas Típicas del Estado de Zacatecas

LPCPCEZ	Ley de Protección y Conservación del Patrimonio Cultural del Estado de Zacatecas
MCC	Marco Curricular Común
MCCEMS	Marco Curricular Común de la Educación Media Superior
NEM	Nueva Escuela Mexicana
NME	Nuevo Modelo Educativo
ONU	Organización de las Naciones Unidas
OMS	Organización Mundial de la Salud
POEZ	Periódico Oficial del Estado de Zacatecas
REDDIEH	Red de Especialistas en Docencia, Difusión e Investigación en Enseñanza de la Historia
RIEMS	Reforma Integral de la Educación Media Superior
SE	Secretaría de Economía
SEC	Secretaría de Educación y Cultura
SEMS	Subsecretaría de Educación Media Superior
SEP	Secretaría de Educación Pública
SNB	Sistema Nacional de Bachillerato
TIC	Tecnologías de la Información y la Comunicación
UNAM	Universidad Nacional Autónoma de México
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
UNICEF	Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia
UAZ	Universidad Autónoma de Zacatecas “Francisco García Salinas”

USICAMM

Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y los
Maestros

INTRODUCCIÓN

La investigación, preservación y difusión del patrimonio cultural en México tiene una historia larga, pero puede situarse de forma institucional a partir del siglo XIX con el establecimiento del Estado Nación. Después de la independencia del país se buscó promover la identidad nacional a través de los bienes culturales más significativos de la historia nacional, y se tuvieron las primeras políticas públicas para la protección del patrimonio (Castillo, 2014).

En la historia reciente, a partir del primer tercio del siglo XX se institucionalizó la protección del patrimonio cultural al crearse por decreto presidencial en 1938 el Instituto Nacional de Antropología e Historia (INAH). Este proceso de valoración y protección de los bienes patrimoniales se fortaleció con la existencia de otros organismos internacionales, en particular con la creación en 1946 de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO); este organismo es, desde entonces, responsable de establecer criterios de valor patrimonial y otorgar los nombramientos como Patrimonio Cultural o Natural de la Humanidad.

Con el paso del tiempo han ido en aumento las declaratorias de patrimonio otorgadas por la UNESCO, mismas que se suman a otras declaratorias similares de instituciones nacionales, como sucede en México. También existen las declaratorias que cada Gobierno estatal hace de sus bienes culturales o naturales. Centros históricos, monumentos, zonas arqueológicas, zonas naturales, itinerarios culturales, etc., son algunos de los distintivos que se han dado. También se tienen

casos del patrimonio cultural inmaterial, como son las fiestas, ceremonias ancestrales, prácticas artesanales, etc., que son representativos de las culturas y de los estados del país.

En razón de lo anterior, no obstante, se reconoce que existe en ocasiones poco o nulo interés por parte de las personas para proteger el legado cultural y natural y, en casos extremos, se suma el desinterés de los Gobiernos locales o estatales. Por ello, en el medio institucional y académico de manera constante se propone generar proyectos para fomentar un cambio de conciencia en la población para proteger el patrimonio.

Durante los últimos años el reconocimiento al valor del patrimonio ha tomado mayor relevancia, pues, incluso, en redes sociales se observa que existe una gran interacción por parte de las jóvenes generaciones que hacen visibles opiniones y propuestas novedosas, mismas que pueden servir para difundir y preservar los patrimonios. Esto puede contrarrestar el poco o nulo interés que suele existir por parte de las personas para proteger el legado cultural local o nacional, o el desinterés de los Gobiernos locales o estatales.

Otra situación que afecta la preservación de muchos bienes culturales que pueden ser reconocidos como patrimonio, es que a la par de que se habla de su conservación en las políticas públicas, por parte del Gobierno se hacen recortes presupuestales desde la federación que afectan a la investigación, preservación y difusión. Esta contradicción se observa en la inversión pública federal, pues es común que el Gobierno destine grandes cantidades de dinero en proyectos de infraestructura, energía, etc., pero el presupuesto dedicado al ámbito de la cultura, la educación y protección del patrimonio natural y cultural, suele ser muy inferior.

Desde la percepción propia de quién escribe falta mucho por hacer, y que aún prevalece la poca valoración real que se hace de los bienes culturales o históricos. Por ejemplo, cuando se construyen represas hidroeléctricas, parques eólicos, granjas solares, desarrollos inmobiliarios, entre muchos otros proyectos, suelen aparecer hallazgos arqueológicos o paleontológicos, pero en lugar de protegerlos, los ocultan; es común que prefieran que “desaparezcan” antes de reportarlos ante las instituciones, ya que esto implicaría retrasos en la obra, una elevación de costos, e incluso, la cancelación de la misma si fuese necesario.

Hay que aclarar que no siempre es así, pues hay casos positivos, y tal vez el más conocido durante los últimos tiempos sea el de los vestigios paleontológicos encontrados en la zona conocida como Santa Lucía, en donde se construyó el nuevo Aeropuerto Internacional Felipe Ángeles, en el municipio de Zumpango, en el Estado de México (EFE, 29 de agosto de 2020). A este sitio se movilizó a una gran cantidad de especialistas y se destinó un presupuesto importante para su salvamento, investigación y preservación.

Existen otros casos, por supuesto, en donde se invierten recursos económicos y humanos también importantes, sobre todo, al tratarse de patrimonios que son objeto de mercantilización y puestos al servicio de programas de turismo; sin embargo, en ocasiones no se piensan los bienes culturales con una utilidad social profunda. En estas situaciones intervienen intereses empresariales que se anteponen a los intereses culturales, sociales y educativos.

Esto ha ocasionado que parte del patrimonio cultural y natural existente en México se vaya perdiendo, o esté en peligro. Desde el particular punto de vista de quien esto escribe, existen muchos factores, pero algunos de los más importantes

son los que enseguida se anotan. El primero es el limitado presupuesto federal y estatal para la investigación, conservación y divulgación del patrimonio en sus diferentes acepciones.

El segundo, se refiere al poco interés, o limitaciones para hacerlo, por parte de algunos investigadores e investigadoras para difundir los resultados de sus estudios a las poblaciones o la sociedad en general, pues estos suelen quedar en publicaciones muy especializadas y que son poco difundidas, o no generan interés en la sociedad. Sobre todo, se refiere a investigadores e investigadoras con adscripción en instituciones públicas que deben su trabajo a la financiación de erario público. Aunque también hay que decir, que no pueden trabajar si no se les asigna presupuesto económico para salir a los lugares y hacer indagación de campo o documental; en todo caso, deben gestionar sus propios recursos mediante convocatorias especializadas.

El tercer aspecto es que, para el trabajo institucional y la implementación de la legislación, aunque existe a nivel federal y estatal, tanto el INAH como otras instituciones no cuentan con el personal suficiente para que se realicen las inspecciones de campo a detalle para preservar los sitios patrimoniales; o bien, suele suceder que no son respetados sus dictámenes y acciones de vigilancia y protección del patrimonio.¹

¹ Se podría poner como ejemplo en México, la situación de la zona arqueológica de Teotihuacán, en donde a inicios del siglo XXI destruyeron parte de la poligonal de protección por una obra de construcción de un supermercado de una marca internacional, y a pesar de los sellos colocados por el INAH el daño siguió produciéndose hasta que intervino el Consejo Internacional de Monumentos y Sitios (ICOMOS, por sus siglas en inglés) (Ribeiro, septiembre 26, 2004).

En cuarto lugar, se puede citar que existen situaciones en donde hay poco interés, o desconocimiento, por parte de la sociedad para proteger los vestigios históricos, arqueológicos, o sitios naturales, etc.; esta situación también debería ser considerada de las más importantes para atenderla, para evitar la destrucción y pérdida del patrimonio.

Por último, recientemente en el ámbito educativo se ha observado que ha habido una reducción de los contenidos relacionados con la Historia de México en los Planes y Programas de estudio, sobre todo de la Educación Básica y Media Superior, lo cual repercute en la construcción de la identidad y la conciencia histórica y social en niños, niñas y jóvenes, pues la educación es sustancial para la formación de la conciencia sobre el valor del patrimonio.

La relación que existe entre patrimonio, historia y educación es evidente y resulta necesaria, de tal manera que se logre construir una conciencia histórica y social sobre el valor del patrimonio cultural y natural; en el caso de esta tesis, el interés se centra en el patrimonio arqueológico e histórico. La conciencia histórica se entiende como

“una sofisticación de la memoria histórica, en la que el pasado se relaciona con el presente y con el futuro, de forma compleja y elaborada, permitiendo que un procedimiento mental cree significado para la experiencia del tiempo, mediante la interpretación del pasado, con el fin de entender el presente y sentar expectativas para el futuro” (Cataño, 2011, p. 230).

La conciencia histórica establece conexiones entre el pasado, el presente y el futuro, en donde se enclava el patrimonio y la memoria social. En lo que corresponde a la conciencia social, se puede entender como el *“tránsito de un concepto físico de sociedad (comparación de la sociedad con un organismo) a un concepto psíquico*

de sociedad (comparación del grupo con un organismo de ideas, con una conciencia) [...]” (Orgaz, 1942, p. 61).

Una de las significaciones de la conciencia social, es que fluye de la conciencia individual, cuyo origen se encuentra en el propio idioma, la educación, las creencias, etc.; en suma, del entorno de desarrollo de las personas (Orgaz, 1942). La conciencia social se opone a la “autoconciencia”, puesto que remite a la relación de una persona con las demás, o con el grupo de la comunidad; por ello, la conciencia social “*sería la conciencia de un grupo, la conciencia de una pluralidad de conciencias*” (Orgaz, 1942, p. 62). Autores como Villegas y Villegas (2019), advierten que existe una conciencia social individual y una colectiva.

Para formar y fortalecer la conciencia histórica y social es fundamental la educación; más allá del sistema educativo, es necesario pensar y reformular la pedagogía con la cual se trabaja en las aulas. Díaz (2019), considera que la pedagogía sobrepasa las cuestiones metodológicas, técnicas y psicológicas del aprendizaje, pues debe prevalecer su carácter sociológico.

La pedagogía es una ciencia o disciplina, pero de igual manera debe entenderse como una realidad del conocimiento que “*permita el análisis de los cambios en la cultura y la sociedad con la reproducción de nuevas formas de conciencia e identidad*” (Díaz, 2019, p. 13). En sentido más amplio ha de ser un “dispositivo socializante” que permita que a través de procesos de aprendizaje se atiendan las diferencias en contextos concretos, y que tengan como efecto cambios socioculturales, políticos e ideológicos (Díaz, 2019).

El autor de la presente investigación, al tener la formación profesional como arqueólogo y dedicarse a la docencia, reconoce la importancia de mejorar la

pedagogía para atender las problemáticas que implica la valoración del patrimonio desde el ámbito educativo. Por ello, partiendo de esta experiencia se asume la necesidad de analizar la problemática y realizar propuestas que contribuyan a la mejora de esta situación.

En caso particular de la Escuela Preparatoria Estatal “Eulalio Gutiérrez”, en Concepción del Oro, Zacatecas, y desde la experiencia laboral de autor en este centro educativo, se ha observado que las y los estudiantes no tienen un aprecio por su cultura y patrimonio local, y lo mismo sucede para aprender la historia de su país, del estado y de su municipio.

Con estos antecedentes, surgen varias interrogantes en torno a por qué los alumnos y las alumnas ~~de esta escuela de Bachillerato en Concepción del Oro,~~ muestran ese desinterés por conocer más de su historia. Más aún, preguntarse por qué no generan empatía con su patrimonio local, considerando que en su entorno cercano existen vestigios que dan muestra de la identidad y de la importancia histórica que ha tenido en la producción minera de su municipio.

Un ejemplo de la problemática descrita, es el poco valor que le conceden a las reminiscencias de la antigua explotación minera ubicadas en el centro de la cabecera municipal, las cuales son consideradas como “chatarra” que ocupa un espacio que podría ser “útil y esencial” para otras actividades. El problema es que estas huellas materiales de la historia no son vistas como un área de oportunidad para generar desarrollo cultural en el municipio, y favorecer la conciencia histórica y social; por el contrario, creen que es más conveniente construir en ese lugar un centro comercial, o algo “más útil” para la población.

El contexto observado en este sitio permite preguntarse: ¿Cómo es que las y los adolescentes tienen esta concepción negativa, tanto de la historia de México, como de los vestigios arqueológicos e históricos de su entorno municipal? ¿Por qué no construyen una relación de identidad propia con su historia? Y más importante aún: ¿Cómo se puede cambiar esto? De manera evidente es complejo tratar de dar una explicación única y determinante para cada pregunta, debido a que confluyen diversos factores socioculturales, económicos, ideológicos, etcétera.

Como parte de la experiencia docente adquirida durante algunos años del autor de esta investigación, es viable decir que sí existe entre el profesorado un sentir común sobre la importancia de motivar el interés del alumnado, y se busca actualizar o diseñar nuevas estrategias de enseñanza de la historia, y relacionarlo con los entornos locales comunes. Si se avanza con esto, el patrimonio arqueológico e histórico pueden ser dos recursos que generen interés en las y los estudiantes, de quien dependerá su cuidado y difusión en el futuro.

Por naturaleza propia las políticas públicas establecidas hasta el momento no resuelven los problemas por sí solas, pues es complicado implementarlas tal como se decretan; en el caso de la valoración y protección del patrimonio, por lo menos en el corto y mediano plazo, debe trabajarse mucho y en distintos horizontes. Una de las mejores maneras para lograr mejores resultados, es educar y concientizar a la sociedad.

La conciencia social e histórica, como se dijo antes, son bases muy importantes; se puede decir, en palabras que se le atribuyen a Leonardo Da Vinci *“No se puede amar lo que no se conoce, ni defender lo que no se ama”*. La educación es la mejor herramienta que puede generar un cambio de concepción,

de conciencia; incluso, generar un pensamiento crítico que pueda impregnarse tanto en generaciones futuras, como en las actuales.

Con estos antecedentes se puede argumentar la importancia de esta investigación, la cual se enmarcó con un proyecto de intervención educativa buscando impulsar la valoración del patrimonio cultural, en especial el arqueológico e histórico. Puesto que el autor imparte la asignatura de Historia de México en la escuela ya referida del caso de estudio, fue el escenario ideal para llevarla a cabo; a la par, se buscó renovar el interés por la materia en los educandos y las educandas de la institución.

La intención ha sido dejar en ellos y ellas una noción, una motivación para que sepan proteger y promover su cultura y patrimonio local, ya que es relevante incentivar la realización de investigaciones con impacto social desde su localidad. De lograrse así, podrán cambiar su realidad de forma positiva desde su lugar de origen, lo cual contribuya, incluso, para el desarrollo cultural y social a nivel estatal y nacional.

Lo anterior se propone con la finalidad de que se resuelvan algunas de las problemáticas actuales que se han detectado en los modelos educativos para el aprendizaje de las Ciencias sociales, en especial con las asignaturas de los Planes y Programas de estudio del modelo de 2017, que estuvo vigente cuando se comenzó esta investigación, así como las que se propusieron en 2019 con el modelo de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), que en 2022 se comenzó a implementar en el país.

Es importante advertir que los modelos educativos delinean las acciones y estrategias a seguir, pero no se trabaja mucho sobre cómo crear una línea de

trabajo definida para corregir las áreas de oportunidad. La enseñanza-aprendizaje de las asignaturas de Ciencias sociales y Humanidades tienen una gran relevancia por su contenido formador de conciencia social e histórica. Barba (2006) señala:

“Las ciencias sociales [por ende la historia] y las humanidades tienen un carácter estratégico porque mejoran el nivel de vida, la vida ciudadana, y los valores idiosincráticos. Son por ahora indispensables para entender un mundo con cambios vertiginosos; nos aclaran los hechos que acontecen en la cultura humana y en la organización social” (pp. 78-79).

El patrimonio cultural a lo largo del mundo se ha convertido en un concepto importante para la educación en sus diferentes acepciones, pero principalmente en la Educación Secundaria y el Bachillerato. Si bien el número de publicaciones de dicha relación (patrimonio-educación) es abundante, por ahora el balance del estado del arte para esta investigación se limita a mencionar algunos de los más significativos para los objetivos planteados en esta tesis. El balance del estado de arte se presenta considerando el ámbito internacional y nacional, así como el local para el estado de Zacatecas.

El primer trabajo en citar del ámbito internacional, es el que publicó Prats en 2001 en la Universidad de Barcelona, España. Se trata de una conferencia/ponencia que dictó con el título: “Valorar el patrimonio histórico desde la educación: Factores para la mejor utilización de los bienes patrimoniales”. El autor, mediante una metodología cualitativa de carácter analítica, argumenta que existe y persiste una relación intrínseca entre los bienes culturales con la educación. Su objetivo es explicar cómo en ciertos países de la Unión Europea (principalmente en España), han acrecentado y focalizado la importancia de la inclusión de los bienes patrimoniales en la educación (Prats, 2001).

De acuerdo con Prats, existen factores que influyen en la preservación de los sitios de interés cultural, uno de ellos son los grupos sociales que se interesan por el tema. Según el autor son estos los que ejercen presión a las autoridades para que actúen para la conservación de estos lugares, y aunque si bien es un avance, no es suficiente para que estos sitios se conviertan en espacios de provecho, ya sea social o académico.

El segundo trabajo del ámbito internacional es el artículo escrito por la investigadora Conforti, publicado en 2010 con el título “Educación no formal y patrimonio arqueológico. Su articulación y conceptualización”. La autora tuvo por objetivo discutir la relación del patrimonio arqueológico con la educación en Argentina. Con una metodología cualitativa de tipo interpretativo, en primera instancia brinda una definición de la educación formal (escolar), la cual relaciona con la enseñanza de las historias nacionales, en las cuales se seleccionan aspectos y omiten otros para brindar el discurso de la historia oficial, y dejan fuera partes importantes de la historia nacional, según la ideología gobernante (Conforti, 2010).

Conforti, de igual manera reflexiona sobre el concepto de educación no formal, sobre el cual menciona que se desarrolla en espacios que, aunque no se encuentran diseñados para la enseñanza-aprendizaje, tales como museos, casas de cultura, sociedades de fomento, clubes, etc., están de manera estricta relacionados con la educación y la formación de las personas.

Lo anterior lo relaciona con la posibilidad de generar espacios desde las investigaciones arqueológicas en Argentina. Así, se podría lograr que se conviertan en lugares propicios para la educación no formal, a través de la descripción de

experiencias y no solo para definir los antecedentes del desarrollo histórico, o a manera de legitimar un discurso.

Según la percepción de la autora, es necesario cambiar la dinámica establecida en los espacios de la educación no formal en donde las investigadoras y los investigadores (en este caso arqueólogos y arqueólogas), se conviertan en agentes de transmisión del conocimiento. Solo que ahora no con un rol de científicos y/o científicas investigadoras, sino como educadores y educadoras. De esa manera tomarían un rol alternativo con la intención de no solo investigar, sino de generar un compromiso y conciencia social respecto a la importancia del pasado (Conforti, 2010).

El tercer trabajo en esta línea internacional es el artículo de Careaga, quien en 2015 publicó con el título: "Patrimonio cultural desde las voces de los jóvenes. Un punto de partida para la educación patrimonial". Su objetivo se centró en la valoración de los conceptos de "educación", "procesos educativos" y, sobre todo, en establecer una arqueología de acceso público en Uruguay. Plantea necesario transformar el rol del arqueólogo y la arqueóloga para pasar de ser un agente de investigación, a uno social e íntimamente involucrado con la arqueología, la educación y la comunidad; así se lograría una difusión y comprensión del patrimonio cultural en las escuelas públicas (Careaga, 2015).

La investigación de Careaga se sustenta en una mezcla entre la hermenéutica y la dialéctica, para dar certeza y confiabilidad a los datos obtenidos por medio de los instrumentos de valoración. No obstante, aunque son sus dos fuentes para dar confiabilidad, también aborda en su marco conceptual los siguientes términos: "patrimonio cultural", "educación no formal", "educación

patrimonial” y “alfabetización cultural”. Se trata de un estudio de carácter cualitativo, en donde analiza a partir de diferentes encuestas y ejercicios (como la creación de décimas poéticas), el significado que le brindan los y las jóvenes al patrimonio cultural desde su contexto.

El universo de estudio trabajado fue de trece grupos de estudiantes de Secundaria, provenientes de escuelas públicas y privadas de Uruguay. Como parte de sus conclusiones pudo observar que las y los jóvenes pueden llegar a tener una concepción a cerca del patrimonio amplia y propia. Ello puede generar ciudadanos y ciudadanas comprometidas con su tiempo y su futuro desde una perspectiva local, pero con una proyección global (Careaga, 2015).

La última investigación en citar de interés internacional, es el artículo realizado por Rivero, Fontal, Martínez y García, publicado en 2018 con el título: “La educación patrimonial y el patrimonio arqueológico para la enseñanza de la Historia: El caso de BÍlbilis”. Las autoras presentan un estudio con el objetivo de detectar acciones que descarten el patrimonio en una inmersión histórica, identitaria y social; a su vez, se proponen analizar los factores educativos como parte del programa de difusión y conservación a través de la educación, a partir de las actividades propuestas en el Museo Arqueológico de Calatayud, ubicado en Zaragoza, España.

Como parte del análisis reconocen que se han implementado diversas acciones para focalizar la educación en el patrimonio, y señalan que se creó una real preocupación sobre la falta de conservación de los espacios y la sensibilización de la sociedad que lo rodea. Por tal motivo, era imperante quitar el estigma de que los espacios culturales son meros espacios con fines custodios o expositivos (Rivero *et al.*, 2018).

Una reflexión central de las autoras es que, tanto la historia como la arqueología, son ciencias que han sido abordadas de forma “errónea”. La primera ha tendido a ser desde una postura positivista, es decir, que en ella se plantea la existencia de un discurso histórico inamovible, lo cual repercute en la forma de cómo lo experimenta el educando y la educanda (Fontal & Martínez, 2017; citadas en Rivero *et al.*, 2018).

En cuanto a la arqueología, retoman el argumento de Corbishley (2011; citado en Rivero *et al.*, 2018), para señalar que, si bien no es una ciencia que forma parte de la carga curricular en la educación, se ha ganado un espacio al abordarse de manera transversal con otras asignaturas, por lo que en ella reside el gran potencial didáctico.

La metodología que implementaron fue mixta; el estudio cualitativo fue a partir de un estudio de caso, y la parte cuantitativa corresponde a un análisis estadístico y de evaluación de los diseños educativos en los sitios arqueológicos; para ello establecieron siete fases de trabajo excluyentes entre sí. Tomaron una muestra de 123 programas educativos sobre patrimonio arqueológico, y el Museo de Calatayud fue seleccionado para ser observado como estudio de caso (Rivero *et al.*, 2018).

A partir de los resultados observaron que, los recintos patrimoniales como el Museo de Calatayud, cuentan con un diseño holístico desde el ámbito educativo en donde participan el alumnado, las y los docentes, y las investigadoras y los investigadores, con ello pueden encausar los conocimientos y generar en el estudiantado una identidad y memoria colectiva que asuman como propia.

En el ámbito nacional se realizó, de igual manera, una revisión de publicaciones relacionadas con los objetivos de este trabajo. Para comenzar se hace referencia del artículo que Morales publicó en 2012, titulado: “‘Échale un ojo a tus monumentos’. Un programa de difusión sobre el Patrimonio Cultural para niños y jóvenes en México”. El objetivo principal es difundir las investigaciones realizadas por la Coordinación Nacional de Monumentos Históricos (CNMH) y el INAH, para fomentar la preservación y conservación del patrimonio cultural entre niños, niñas, adolescentes y jóvenes, en las escuelas públicas de la Ciudad de México, o en poblados históricos aledaños.

La metodología de carácter cualitativo se centró en un estudio de caso, establecido en dos etapas. La primera etapa se enfoca en sesiones de sensibilización del alumnado en donde se explica la importancia de los monumentos históricos cercanos a su localidad; la segunda se enfoca a crear grupos de jóvenes para promover la participación activa para la conservación de los monumentos. Los resultados exponen que la sensibilización de las y los participantes, fue muy positiva y resulta útil para la conservación del patrimonio.

El segundo trabajo de la línea nacional es el artículo de Kutugata, denominado “Foros de discusión: herramienta para incrementar el pensamiento crítico en Educación Superior”, publicado en 2016. Esta fuente se tomó como referente para el estado del arte debido a que, la estrategia principal que se propone utilizar para la valoración del patrimonio arqueológico e histórico en esta investigación, es la realización de un ciclo de foros de análisis o discusión con especialistas en patrimonio (Kutugata, 2016).

En esta publicación Kutugata realizó un estudio de tipo cualitativo utilizando como base las técnicas de categorización de datos de Newman, Webb y Cochrane, para analizar los argumentos descritos en los foros de discusión en tres modalidades: presenciales, a distancia (por medio del uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC)), y mixtos.

Mediante su estudio se identificaron diversos elementos que son necesarios para la correcta implementación de los foros de discusión, entre ellos, que el facilitador o facilitadora, o el profesor y profesora, quien dirija los foros, conozca por lo menos las bases de la “Taxonomía de Bloom”, los procesos metacognitivos y el correcto uso de las llamadas “preguntas socráticas” para encausar las discusiones. La finalidad es que el educador o la educadora asegure un proceso de enseñanza-aprendizaje duradero y de calidad y, con ello, fortalecer el pensamiento crítico no solo en el alumnado activo, sino también en quienes se muestran pasivos o pasivas, para lograr que se involucren en las dinámicas de argumentación.

La última fuente del ámbito nacional es el capítulo de libro escrito por García, publicado en 2019 con el título “El patrimonio arqueológico, histórico y natural de La Piedad. Problemática y diagnóstico”. Dicha investigación se centra en generar una conciencia de corresponsabilidad en la sociedad para la protección y conservación del patrimonio, en particular del arqueológico e histórico. En este capítulo de libro se exponen los resultados del proyecto “Hacia la recuperación del patrimonio cultural piedadense”, dirigido por la propia autora y Alberto Aguirre, durante el periodo de 2012-2014 (García, 2019).

La metodología implicó partir de una investigación científica documental para contar con la información sólida del bien cultural a difundir, pues *“sin argumentos*

científicos es difícil rebasar el nivel descriptivo o especulativo” (García, 2019, p. 353); en un segundo momento se implementó la estrategia de divulgación a partir de las visitas lúdicas, para las cuales se trazaron rutas que vincularan edificios históricos mediante una temática general. Esto permitió el contacto con la sociedad, y se contó con una participación significativa de estudiantes de nivel Medio Superior y Superior. Los resultados demostraron que la aplicación de este tipo de proyectos tiene un impacto importante en el sector educativo.

Para cerrar el apartado del estado del arte, se indagó en el ámbito estatal. La revisión mostró que no se han generado propuestas de investigación orientadas a la valoración específica del patrimonio arqueológico e histórico en el ámbito de la Educación Media Superior (EMS) en Zacatecas. Aunque, es conveniente decir que se han realizado investigaciones sobre temas afines y algunos trabajos que aportan información útil para los argumentos que sostienen esta tesis.

El primer trabajo en citar, pone en evidencia los esfuerzos realizados por parte de instituciones estatales, es decir, como parte de las políticas públicas para la difusión del patrimonio en el estado. Se trata del proyecto de implementación de un programa piloto para Educación Básica, en especial en nivel de Secundaria, el cual fue diseñado por Cásarez y Reynoso en 2006, y publicado en 2010 bajo los auspicios del Gobierno del Estado de Zacatecas, la Secretaría de Educación y Cultura de Zacatecas (SEC), y el Instituto de Desarrollo Artesanal del Estado de Zacatecas (IDEAZ) (Cásarez & Reynoso, 2010).

Con el título *Asignatura Estatal: Patrimonio Cultural y Natural en el desarrollo artesanal de Zacatecas*, los autores tuvieron la intención de que el alumnado se situara en un contexto de conocimiento, aprecio y comprensión de su patrimonio

natural y cultural del entorno local estatal. Como programa piloto de la materia estatal se implementó de manera previa durante el ciclo escolar 2007-2008, en más de tres centenares de Escuelas Secundarias del estado de Zacatecas.

Con este proyecto se buscó fortalecer en el alumnado la idea de cuidar, preservar y, al mismo tiempo, generar un pensamiento reflexivo y crítico ante los problemas sociales y el devenir histórico. Durante la fase de diagnóstico se realizaron cincuenta cuestionarios al personal directivo, profesorado y estudiantes, además de hacer observaciones directas de las clases en seis Escuelas Secundarias en sus diferentes modalidades (General, Técnica y Telesecundaria).

Con la experiencia de la intervención los autores pudieron identificar cuáles eran las estrategias implementadas por los y las docentes en el desarrollo de los contenidos, lo cual les permitió detectar las preocupaciones que tenían sobre el programa a implementar. Tales situaciones se describen a continuación:

- “1. Permanente capacitación de docentes para la comprensión del programa y su relación con el manejo de técnicas artesanales.*
- 2. Selección y adquisición de material bibliográfico y audiovisual para abordar los contenidos propuestos en el programa.*
- 3. Contar con materiales documentales como la antología correspondiente” (Cásarez & Reynoso, 2010, p. 8).*

Con lo anterior se produjeron las modificaciones pertinentes en la propuesta de la asignatura, para que estuviera acorde con las preocupaciones de los y las docentes, y con base en los lineamientos nacionales para el diseño y elaboración de Planes y Programas de la Asignatura Estatal 2009. Así, se establecieron cinco bloques temáticos mediante los cuales se pretendió que los y las estudiantes desarrollaran una experiencia vivencial en torno al patrimonio cultural y natural en el estado de

Zacatecas. Con este proyecto se buscó contribuir al perfil de egreso del alumnado de Educación Básica según el Plan nacional de estudios.

El segundo trabajo en citar es el publicado por Castillo, Rodríguez y Román en 2022, intitulado “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”. Se trata de una investigación presentada en el *Tercer Encuentro Internacional de Educación Histórica e Historia de la Educación. La educación histórica como campo de conocimiento* (Castillo, Rodríguez & Román, 2022).

El objetivo de este trabajo es reflexionar a partir de la disciplina histórica sobre la noción de “patrimonio”, así como el tipo de fuentes utilizadas (o que se pueden utilizar) para el estudio y enseñanza del patrimonio. La metodología implementada es de tipo cualitativa-descriptiva. Las autoras y el autor analizan cómo en México se han realizado las investigaciones sobre el estudio histórico y conservación del patrimonio. A la par, revisan algunos casos de fuentes histórico-documentales que son viables para estudiar el patrimonio en el estado de Zacatecas, México.

Resulta interesante que explican que las fuentes históricas para estudiar el patrimonio se desdoblan en su función al ser también útiles para la enseñanza de la historia y la educación patrimonial, más que nada cuando se hace a nivel profesional en Educación Superior. Señalan que el patrimonio cultural también necesita ser considerado como un “objeto pedagógico”, y pasar su condición de ser solo un tema para investigarse de forma especializada, en tanto que cada vez se crean más programas profesionales en donde el patrimonio se toma como objeto

de estudio, como ocurre en la Universidad Autónoma de Zacatecas “Francisco García Salinas” (UAZ).

En su análisis retoman algunos ejemplos de las fuentes históricas del patrimonio, en dónde se localizan, su importancia, y su función como recurso didáctico en el contexto del estado de Zacatecas. El marco o referencia teórica-conceptual se centra en la “educación histórica”, o “enseñanza de la historia”, y advierten que es vista *“no solo como una especialidad para la enseñanza-aprendizaje de contenidos curriculares de historia, sino también como un campo de investigación”* (Castillo, Rodríguez & Román, 2022, p. 272).

Entre la clasificación de fuentes históricas para el estudio y enseñanza de la historia y del patrimonio cultural en el estado de Zacatecas, Castillo, Rodríguez y Román, reconocen al menos las siguientes siete: Producción historiográfica; Hemerografía; Legislación (vigente e histórica); Documentos de archivo; Fuentes antropológicas y trabajo de campo; Cartografía; y Seminarios, coloquios y conferencias.

Como parte de las conclusiones señalan que las fuentes para estudiar el patrimonio en Zacatecas son abundantes y ricas. Desde la bibliografía, los documentos de archivo, y la información recaba por medio de entrevistas y visitas de trabajo de campo, entre otras, son esenciales para la delimitación y problematización; además, son herramientas para el proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia a través de y con el patrimonio. En general, consideran que esto resulta viable en programas académicos del ámbito de las Ciencias sociales, las Humanidades y la educación.

La tercera investigación del entorno local en referir, es la desarrollada por Castorena, quien en 2023 presentó la tesis con el título *La educación patrimonial como estrategia didáctica en la asignatura de Historia. Retos y posibilidades en escenarios sociales de violencia e inseguridad. Caso: Escuela Secundaria Técnica No. 16 “Dr. José Romano Muñoz”, de Villa de Cos, Zacatecas, México (2021-2022)* (Castorena, 2023).

El objetivo del autor es “*analizar la educación patrimonial como estrategia didáctica viable de implementar en la asignatura de Historia, y visualizar los retos y posibilidades que tiene en escenarios de violencia e inseguridad*” (Castorena, 2023, p. 25). Como parte de su metodología implementó un proyecto de intervención educativa, en la cual incluyó nueve estrategias de educación patrimonial para que el alumnado lograra aprendizajes en la asignatura de Historia; pero, como problema especial, consideró la cuestión de la violencia e inseguridad que aqueja al lugar en donde se encuentra la escuela, lo cual representa un reto adicional.

El marco teórico conceptual que aborda es a partir de cinco conceptos: “educación patrimonial”, “estrategia didáctica”, “Historia”, “Educación Secundaria” y “violencia e inseguridad”. Después de aplicar las estrategias desde la educación patrimonial, algunas fueron de forma presencial y otras virtual, entre sus conclusiones Castorena advierte que “*el alumnado logró construir una conexión entre su espacio geográfico y las identidades locales, a partir de la identificación y conceptualización de sus patrimonios culturales y naturales más inmediatos*” (2023, p. 155).

Al hacer el balance del estado del arte general para esta investigación, se puede reconocer que en el medio internacional las investigaciones realizadas son

muy variadas; en especial en España predominan las relacionadas con la conservación del patrimonio desde el punto de vista educativo. Este país es el principal bastión de la educación patrimonial, sin embargo, y como se mencionó con anterioridad, la mayoría de los estudios suelen promover los patrimonios desde el propio recinto académico o instituciones, y hacia el entorno social.

En el caso de la producción académica nacional en México, son muy abundantes los estudios que abordan el tema de la enseñanza de la Historia en distintos niveles educativos, y muchos lo hacen por medio del patrimonio como recurso didáctico. Como ejemplo de esta línea de investigación están las amplias y numerosas publicaciones resultado de los Congresos de la Red de Especialistas en Docencia, Difusión e Investigación en Enseñanza de la Historia (REDDIEH); el Congreso Nacional de Investigación Educativa (CNIE); el Congreso Nacional de Investigación Educativa organizado por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE). Además de las numerosas tesis y producción científica que se desarrollan en muchas instituciones de Educación Superior, públicas y privadas.

En lo que toca para el caso del estado de Zacatecas, de igual manera se localizan varios trabajos y publicaciones, sobre todo, tesis de Licenciatura y Maestría que abordan el tema de la enseñanza-aprendizaje de la Historia, y en algunos casos lo hacen mediante el uso de recursos del patrimonio.² No obstante, el tema de la educación patrimonial hace apenas algunos años que se ha

² Parte de la producción de tesis sobre este tema se observó cuando estuvo vigente en la UAZ la Maestría en Humanidades y Procesos Educativos (MHPE), durante el periodo de 2011 a 2018, con la Orientación en Aprendizaje de la Historia (Magallanes & Castillo, 2019). Se considera que en este posgrado se desarrolló una línea de investigación en donde la cultura y el patrimonio fueron recursos para hacer intervenciones pedagógicas para la enseñanza de la Historia. Otras tesis son de la Especialidad en enseñanza de la Historia, del Centro de Actualización del Magisterio (CAM)

comenzado a desarrollar como tal, aunque desde hace tiempo se ha venido estudiando el patrimonio en diversos espacios y modos. De manera precisa, no se localizó algún trabajo que conjuntara el patrimonio arqueológico e histórico desde o para la enseñanza de la Historia.

Tanto en el sistema educativo como en la investigación del patrimonio, el trabajo de las y los docentes e investigadores e investigadoras, debe centrarse en la concientización de la sociedad sobre el valor que tienen los bienes culturales que son patrimonio de la nación en general; en este caso, interesa el patrimonio arqueológico e histórico, pero debe abarcar a todos los tipos de patrimonio existentes.

Para lograr tal concientización debe trabajarse con proyectos desde la “propia trinchera”, es decir, desde el espacio en donde se lleva cotidianamente la educación. Es necesario e imperante que los investigadores y las investigadoras, y quienes se dedican a la docencia, formen parte de la difusión integral de sus trabajos, y lleguen a todos los recintos escolares posibles; aunque, se considera que esto es más viable en niveles educativos en donde el alumnado tiene ya más condiciones de aprender de manera crítica sobre los temas que desarrollan las y los especialistas, quienes también deben usar un lenguaje y contenido adecuado al nivel educativo en cuestión. La EMS, en ese sentido, es una buena opción.

Esto tiene la finalidad no solo compartir y valorar los hallazgos realizados hasta el momento por parte de las y los especialistas, más bien, generar una conciencia e identidad local que se compagine con una identidad nacional, para propiciar la difusión, conservación y protección de los vestigios presentes en cada localidad, desde la propia voz de los agentes sociales que la viven y experimentan

día a día: docentes, estudiantes, madres y padres de familia, tutores y tutoras, y la comunidad.

Se puede decir como argumento central, que la asignatura de Historia en todos los niveles educativos puede contribuir en mucho para los fines señalados; en especial en el nivel de EMS toma características particulares, pero desafortunadamente su importancia curricular desde una percepción social ha pasado a un segundo plano durante años. Con estos antecedentes se plantean cuatro preguntas para la problematización de la presente investigación. La primera es ¿Cuál es la importancia de la valoración del patrimonio arqueológico e histórico, y cuáles son sus referentes en la normativa internacional, nacional y local para el caso de Zacatecas?

La segunda interrogante es ¿Qué características tiene la EMS en México, y cómo se propicia o condiciona en ese nivel educativo el aprendizaje de las y los adolescentes? La tercera pregunta hace referencia a ¿Cómo ha sido el desarrollo de la enseñanza de la Historia de México y en especial en la EMS, y de qué manera la educación patrimonial contribuye al aprendizaje de contenidos curriculares?

Por último, ¿Cómo mejorar la valoración del patrimonio arqueológico e histórico en la asignatura de Historia de México, según el Plan de estudios de 2017 del Subsistema de Preparatorias Estatales, tomando como caso de estudio la Preparatoria Estatal “Eulalio Gutiérrez” de Concepción del Oro, Zacatecas?

En razón de las cuestiones anteriores, la hipótesis de la investigación se concreta en el argumento de que la valoración del patrimonio arqueológico e histórico es importante porque contribuye a la formación de la identidad cultural e histórica, y propicia la cohesión y desarrollo social, cuestiones que están

consideradas en la normativa internacional y nacional, así como local para el caso del estado de Zacatecas, pero para su implementación existen diversas problemáticas y limitaciones. Así, para fomentar la valoración del patrimonio es fundamental la educación, y el nivel de EMS en México tiene características curriculares que se pueden aprovechar para ello, pero hay que tener en cuenta el contexto y las condiciones psicoeducativas de aprendizaje de las y los adolescentes.³

De esta manera, la asignatura de Historia de México en la EMS debe ser revalorada como una oportunidad de aprendizaje integral, y no limitada a estrategias tradicionalistas y pragmáticas; la educación patrimonial, como una propuesta teórico-metodológica, puede ayudar a que las y los docentes que intentan innovar sus prácticas de enseñanza-aprendizaje de la historia, logren en su alumnado mejores aprendizajes.

En el caso de la Escuela Preparatoria “Eulalio Gutiérrez” de Concepción del Oro, Zacatecas, México, se puede mejorar la valoración del patrimonio arqueológico e histórico en la asignatura de Historia de México según el Plan de estudios de 2017 (vigente hasta el 2023) en el Subsistema de Preparatorias Estatales, si se aplican estrategias didácticas innovadoras en el marco de una intervención educativa planificada desde el enfoque teórico-metodológico de la educación patrimonial (un programa de “Foros académicos de discusión sobre patrimonio” con especialistas,

³ En esta investigación se optó por utilizar el concepto de “adolescente”, aunque en las investigaciones de otros autores y otras autoras, así como en las legislaciones y en los Planes y Programas de la EMS, suele utilizarse el concepto de “jóvenes”; ambos corresponden de manera correcta conforme al rango de edades que se consideran para cada una de estas etapas de vida, como se explicará en el capítulo II.

y un concurso de fotografía), para propiciar en las y los adolescentes motivación, aprendizajes y pensamiento crítico.

Por consiguiente, el objetivo general de esta tesis es lograr la valoración del patrimonio arqueológico e histórico en la asignatura de Historia de México en la Escuela Preparatoria Estatal “Eulalio Gutiérrez”, de Concepción del Oro, Zacatecas, México, mediante estrategias de educación patrimonial en EMS, a través de un proyecto de intervención educativa que incluya un programa de “Foros académicos de discusión sobre patrimonio” para fomentar la vinculación entre las y los especialistas en patrimonio con las y los estudiantes, así como un concurso de fotografía que propicie la motivación, aprendizajes y pensamiento crítico en el alumnado.

En cuanto los objetivos específicos, se establecieron cuatro. El primero es analizar la importancia de la valoración del patrimonio arqueológico e histórico y sus referentes en la normatividad internacional, nacional y local para el caso del estado de Zacatecas. El segundo objetivo se orienta a analizar las características de la EMS en México, y algunos principios teóricos para comprender cómo se propicia o condiciona en ese nivel educativo el aprendizaje de las y los adolescentes, para tomarlo en cuenta en el diseño e implementación de estrategias de intervención educativa.

El tercer objetivo es analizar cómo ha sido el desarrollo de la enseñanza de la Historia de México y en especial en la EMS, y de qué manera la educación patrimonial contribuye al aprendizaje de contenidos curriculares en esta asignatura. El cuarto y último objetivo es implementar un proyecto de intervención educativa conformado por un programa de “Foros académicos de discusión sobre patrimonio”

y un concurso de fotografía, como estrategias de educación patrimonial para mejorar la valoración del patrimonio arqueológico e histórico en la asignatura de Historia de México, según el Plan de estudios de 2017 del Subsistema de Preparatorias Estatales, tomando como caso de estudio la Preparatoria Estatal “Eulalio Gutiérrez” de Concepción del Oro, Zacatecas.

Para el marco conceptual de la presente investigación se proponen seis conceptos: “valoración del patrimonio”, “patrimonio arqueológico e histórico”, “Historia de México”, “educación patrimonial”, “estrategia didáctica” y “Educación Media Superior”. Cada uno de estos conceptos representa un referente teórico para la estructura del presente documento.

Con respecto al primer concepto: “valoración del patrimonio”, se define como un proceso de reconocimiento y asignación simbólica de la importancia o valor histórico, estético, económico, antropológico, etc., que tienen los bienes culturales y naturales. Para ello hay que comprender que: *“Existen diversas formas de conocer el bien y valorarlo, aunque por lo general los criterios básicos, bajo los cuales podemos analizarlos, responden al grado de interés que estos tengan por la comunidad y los tipos de patrimonio”* (Fundación Visión Cultural. Cultura y Desarrollo, 2011, p. 8).

En cuanto al segundo término: “patrimonio arqueológico e histórico”, debido a que ambos se consideran evidencias materiales y que constituyen un símbolo del pasado histórico de los pueblos o comunidades, tienden a ser utilizados como sinónimos. Aunque cada uno tiene su propio carácter y esencia, en esta investigación se abordan como un binomio de patrimonio relacionado.

El patrimonio arqueológico lo define el Consejo Internacional de Monumentos y Sitios (ICOMOS, por sus siglas en ingles), como aquel *“que constituye el testimonio de las actividades humanas del pasado”* (Consejo Internacional de Monumentos y Sitios (ICOMOS), 1990, p. 1). También se considera parte de este patrimonio los *“vestigios paleontológicos y geológicos que se encuentren relacionados con la actividad humana”* (Madrigal, 2013, p. 11). El patrimonio histórico, por otra parte, se ha definido como un *“conjunto de testimonios (materiales u orales) que se preservan en la memoria colectiva de una sociedad y que mediante su análisis le permite reflexionar sobre su pasado, tomar conciencia del presente y proyectar su futuro”* (Florescano & Ortiz, 2010, p. 17).

El tercer concepto es “Historia de México”. Dentro de esta investigación se refiere a la asignatura en la malla curricular de los Planes y Programas de la Educación Básica (Preescolar, Primaria y Secundaria), así como en el Marco Curricular Común de la Educación Media Superior (MCCEMS) (Bachillerato o Preparatoria) (Secretaría de Educación Pública (SEP), 2017). En esta asignatura se estudian los procesos sociales del pasado de México, y se hace referencia a datos y evidencias materiales, monumentales e inmateriales, que sean relevantes de cada época o periodo determinado.

El cuarto concepto, “educación patrimonial”, se define como una propuesta teórica y metodológica, la cual es considerada una herramienta dirigida a la “alfabetización cultural”, como lo señaló Horta (1999; citada en Teixeira, 2006, p. 138). Cantón (2013a) señala que la educación patrimonial sirve para la *“identificación, comprensión y valoración del bien patrimonial [...] en función de su*

determinación histórica; su función social; su imbricación con la cultura [...] y sus vicisitudes y reinterpretaciones interculturales” (p. 47).

El quinto se refiere a la “estrategia didáctica”; este se especifica como el conjunto de procedimientos y actividades flexibles que la y él docente desarrollan, apoyados en las técnicas de enseñanza-didácticas, actividades y recursos didácticos, con la finalidad de que el alumnado pueda alcanzar los aprendizajes esperados (Mansilla & Beltrán, 2013; Campusano & Díaz, 2017; Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM), 2022).

Por último, el sexto es el concepto de “Educación Media Superior” (EMS), el cual se remite al nivel educativo que da continuidad a la Educación Básica, en donde las y los adolescentes en edades promedio de entre 14 y 17 años, adquieren habilidades y conocimientos que les permitan desarrollarse de manera óptima en los estudios del nivel de Educación Superior o Profesional, o bien, contar con habilidades técnicas para desempeñar un trabajo.

La *Ley General de Educación* (LGE) en el Artículo 44 señala que: “La educación media superior comprende los niveles de bachillerato, de profesional técnico bachiller y los equivalentes a éste, así como la educación profesional que no requiere bachillerato o sus equivalentes” (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2019, p. 18).

La propuesta metodológica de la presente investigación es de tipo cualitativa, y se desarrolló a partir de un proyecto de intervención educativa, el cual, en palabras de Barraza (2010) es “una estrategia de planeación y actuación profesional que permite a los agentes educativos tomar control de su propia práctica profesional

mediante un proceso de indagación-solución construido por fases o momentos [estos son] planeación, implementación, evaluación y socialización-difusión” (p. 24).

Con la finalidad de dar seguimiento a cada una de las fases se realizaron las siguientes acciones. La delimitación de la población de estudio fue un grupo focalizado conformado por 21 alumnos y alumnas, del Grupo “B” de la Escuela Preparatoria Estatal “Estatul Eulalio Gutiérrez”, cuyas edades oscilaban entre 16 y 17 años. El periodo de estudio fue el ciclo escolar 2021-2022. La asignatura de Historia de México I la cursaron durante el tercer semestre (agosto-diciembre de 2021), e Historia de México II durante el cuarto semestre (enero-julio de 2022).

Dentro de la fase de planeación se llevó a cabo una “auto observación directa” por parte del docente (en este caso el investigador y autor de la presente investigación),⁴ con el objetivo de observar la dinámica de trabajo, así como los problemas de aprendizaje de la Historia de México del grupo, sin interrumpir el proceso de enseñanza de las y los adolescentes.

Para la segunda fase, el diseño y la implementación del proyecto de intervención, en primera instancia se estableció un programa de “Foros académicos de discusión sobre patrimonio”, inicialmente con cinco sesiones durante el cuarto semestre (enero-julio) del ciclo escolar 2021-2022, pero por cuestiones técnicas solo se concretaron tres. Para ello se planeó la participación de especialistas en investigación científica en los ámbitos arqueológico e histórico.

⁴ En palabras de Colas, se refiere a que “el interventor asume el rol sin renunciar a sus labores cotidianas. En ese sentido articula su trabajo con la labor de observador” (citado en Barraza, 2010, p. 50).

Los temas de la participación de cada especialista fueron establecidos en relación con las secuencias didácticas según los Programas de la asignatura de Historia de México I y II, ya que fue posible establecer una relación de los contenidos curriculares con las investigaciones recientes de cada participante conferencista.

Como segunda parte de las actividades se organizó un concurso de fotografía llamado “Mi Patrimonio”, como secuencia y complemento de los “Foros académicos de discusión sobre patrimonio”. Mediante este concurso los y las estudiantes, habiendo procesado la información expuesta por cada especialista, captaron a través de la imagen fotográfica con sus dispositivos de teléfono celular aquellos objetos o sitios que valoraron como su patrimonio cultural, incluso natural, de su entorno local.

La fase de evaluación se hizo de manera cualitativa-interpretativa al finalizar cada sesión de los Foros, y con los resultados del concurso de fotografía. La fase de socialización-difusión del proyecto de intervención, se consolida al presentar los resultados en esta tesis para la obtención del Grado académico.

La estructura de la tesis se conforma por cuatro capítulos. En el capítulo uno titulado “Valoración, conservación y difusión del patrimonio arqueológico e histórico. Balance conceptual y de la legislación”, se expone la conceptualización del patrimonio arqueológico e histórico, y un panorama general de las normas y leyes en materia de protección, conservación y difusión desde la perspectiva internacional, nacional, y local para el estado de Zacatecas.

El segundo capítulo se titula “La Educación Media Superior en México y sus procesos de aprendizaje”; en este apartado se hace un recorrido histórico sobre los antecedentes y el fortalecimiento de la EMS a nivel nacional, y cómo se conformó

en el estado de Zacatecas. Asimismo, se reflexiona sobre algunos referentes teóricos de los procesos de aprendizaje de las y los adolescentes, para tomarse en cuenta en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

En el tercer capítulo se describen las transformaciones en los contenidos curriculares por los cuales ha pasado la asignatura de Historia de México en la EMS, lo cual implicó un análisis de las tres últimas reformas educativas que se han realizado en el Subsistema de Educación Media Superior, para reconocer los cambios y problemáticas que trajeron consigo estas modificaciones; de igual forma, se hace un acercamiento conceptual y teórico sobre la educación patrimonial, como un recurso para la valoración del patrimonio en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la asignatura de Historia. Este capítulo lleva por título “La asignatura de Historia de México en Educación Media Superior y la educación patrimonial”.

En el cuarto capítulo titulado “La valoración del patrimonio arqueológico e histórico en la asignatura de Historia de México mediante la educación patrimonial. Intervención educativa”, se presentan los resultados de la implementación de estrategias de educación patrimonial mediante el Programa de “Foros académicos de discusión sobre patrimonio”, y el concurso fotográfico “Mi patrimonio”, realizado con las y los estudiantes de la Escuela Preparatoria Estatal “Eulalio Gutiérrez” de Concepción del Oro, Zacatecas; además se describen las técnicas y herramientas utilizadas para el fomento del pensamiento crítico en las y los estudiantes.

En el último segmento se desarrollan las Conclusiones en donde se expresan los alcances obtenidos, así como una serie de reflexiones finales, retos y áreas de oportunidad que se deben considerar en futuras investigaciones sobre el tema.

CAPÍTULO I

VALORACIÓN, CONSERVACIÓN Y DIFUSIÓN DEL PATRIMONIO ARQUEOLÓGICO E HISTÓRICO. BALANCE CONCEPTUAL Y DE LA LEGISLACIÓN

El objetivo de este capítulo es analizar la importancia de la valoración del patrimonio arqueológico e histórico y sus referentes en la normatividad internacional, nacional y local para el caso del estado de Zacatecas. A lo largo de este capítulo se exponen algunas conceptualizaciones sobre el patrimonio arqueológico e histórico, así como los principales fundamentos de la normatividad o legislaciones aplicables en torno a este patrimonio, para valorar cuál ha sido su importancia para el estudio y preservación a lo largo del tiempo.

De manera particular en lo internacional se centra la atención en lo que establece la UNESCO y el ICOMOS en sus principales documentos internacionales. Para el ámbito nacional se considera lo estipulado en la *Ley Federal de Monumentos y Zonas Arqueológicas, Artísticas e Históricas* (LFMZAAH), de 1972; y para el local, la *Ley de Protección y Conservación del Patrimonio Cultural del Estado de Zacatecas* (LPCPCEZ), decretada en 2013, y con la última reforma realizada en 2018.

Desde estos aspectos se propone comprender la conformación de la normatividad vinculada en los tres niveles (internacional, nacional y local), y se reflexiona sobre la conceptualización del patrimonio cultural arqueológico e

histórico, para visualizar su relación con la investigación y la educación. Al final, se reflexiona sobre la valoración del patrimonio, como un proceso relacionado con la patrimonialización de los bienes culturales arqueológicos e históricos.

1.1 Normatividad internacional sobre el patrimonio cultural y sus enfoques sobre el patrimonio arqueológico e histórico

La normatividad sobre el patrimonio tiene sus orígenes con la Revolución francesa, pues fue un momento histórico que determinó en muchos sentidos la idea de los bienes culturales como propiedad pública. Posterior a ello, la normatividad en muchos países surgió de manera paralela al origen del Estado Nación en el siglo XIX. Según su conformación cultural e histórica, y acorde con la cultura de Occidente, cada nación estableció sus criterios jurídicos para que, desde lo legal, se valorara y protegiera los bienes culturales, los cuales fortalecían la identidad nacional (Castillo, 2014).

Durante el siglo XX la Primera Guerra Mundial representó otro parteaguas para la valoración y conservación del patrimonio, pues la destrucción de ciudades y monumentos de los países en conflicto mostró que debería haber un sentido universal sobre el valor que tenían para la humanidad. Prueba de ello fue la *Carta de Atenas* de 1931, el primer documento internacional en el cual se expresó el sentir de los especialistas en urbanismo, historia del arte, arquitectura y restauración, sobre los procesos de conservación y restauración de los monumentos y bienes históricos (Castillo, 2014).

El periodo de “entre guerras” permitió madurar estas ideas, pero con la Segunda Guerra Mundial al mediar el siglo XX la destrucción de centros urbanos, edificios históricos, monumentos y bienes muebles de los países en conflicto armado, pusieron en la voz internacional el llamado a fortalecer la valoración, conservación y difusión del patrimonio cultural. La Organización de las Naciones Unidas (ONU) creada en 1945, y que reemplazó a la Sociedad de las Naciones de 1919 tras concluir la Primera Gran Guerra, se configuró como el organismo internacional más importante para la valoración de la cultura y el patrimonio, cuya misión específica se le adjudicó a la UNESCO tras su fundación en 1946 (Castillo, 2014).

La UNESCO cuenta en la actualidad entre sus documentos de carácter legal internacional con cuatro tipos: Acuerdos, Declaraciones, Convenciones y Recomendaciones; los más conocidos sobre la protección del patrimonio son las Convenciones. Por otra parte, el ICOMOS de igual manera ha postulado importantes lineamientos de investigación, conservación, restauración y difusión del patrimonio cultural y natural, que son referentes para las y los especialistas en el tema. A continuación, se exponen algunos de los más importantes documentos de la normatividad internacional para la conceptualización del patrimonio arqueológico e histórico, su conservación y difusión.

1.1.1 Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO)

La UNESCO tiene sus orígenes cerca del ocaso de la Segunda Guerra Mundial, cuando los países europeos se congregaron en Reino Unido para celebrar la Conferencia de Ministros Aliados de Educación (CAME, por sus siglas en inglés). La finalidad era reconstruir los sistemas educativos de los países una vez que el conflicto hubiera terminado y se restableciera la paz (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), 2021).

Dicha estrategia tuvo tal repercusión que ya para finales de 1945 se convocó a la Conferencia de las Naciones Unidas para el establecimiento de una organización educativa y cultural, misma que reunió a participantes de 44 países. Así surgió esta nueva organización con el objetivo de afianzar la solidaridad intelectual y moral de la humanidad, y con ello evitar la gestación o estallido de otra guerra (UNESCO, 2021).

Uno de los primeros resultados de dichos esfuerzos fue el acuerdo internacional para la protección del patrimonio cultural, ya que era una de las grandes preocupaciones de los líderes mundiales, cuyos lineamientos se integraron en la *Convención de la Haya*, firmada en 1954 en la ciudad del mismo nombre, en Los Países Bajos (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), 1954). En esta *Convención* se señalan las medidas para proteger los bienes culturales en caso de conflicto armado,⁵ como una medida derivada de la destrucción causada por la Segunda Guerra Mundial.

⁵ Algunas de las medidas establecidas en la *Convención de Haya* son: *La concesión de la protección especial*; que hace alusión a refugios para preservar los bienes culturales en caso de guerras;

Esta Convención fue muy significativa, pues fue la primera acción para proteger aquellos vestigios materiales que contribuyeran a la comprensión de la cultura del mundo. En este documento de la normatividad internacional se definió por primera vez lo que son los “bienes culturales”, sin importar su origen y propietario, y quedaron conceptualizados de la siguiente manera:

“a. Los bienes, muebles o inmuebles, que tengan una gran importancia para el patrimonio cultural de los pueblos, tales como los monumentos de arquitectura, de arte o de historia, religiosos o seculares, los campos arqueológicos, los grupos de construcciones que por su conjunto ofrezcan un gran interés histórico o artístico, las obras de arte, manuscritos, libros y otros objetos de interés histórico, artístico o arqueológico, así como las colecciones científicas y las colecciones importantes de libros, de archivos o de reproducciones de los bienes antes definidos;

b. Los edificios cuyo destino principal y efectivo sea conservar o exponer los bienes culturales muebles definidos en el apartado a. tales como los museos, las grandes bibliotecas, los depósitos de archivos, así como los refugios destinados a proteger en caso de conflicto armado los bienes culturales muebles definidos en el apartado a.;

c. Los centros que comprendan un número considerable de bienes culturales definidos en los apartados a. y b., que se denominarán “centros monumentales” (UNESCO, 1954, Artículo 1).

A partir de esta Convención, de igual manera, se habló por primera vez de la “protección de los bienes culturales”, la cual señala que *“entraña la salvaguardia y el respecto de dichos bienes”* (UNESCO, 1954, Artículo 2). Con la difusión de esta Convención la UNESCO tomó en consideración los monumentos históricos y arqueológicos como elementos importantes para el desarrollo, sustento y construcción de la identidad de las sociedades.

Es muy probable, además, que para la preparación de la *Convención de la Haya* se haya tomado como antecedente la *Carta de Atenas* de 1931, así como la

inmunidad de los bienes culturales bajo protección especial: al incluir los bienes culturales al registro internacional no podrán ser dañados, quedando protegidos ante cualquier acto hostil o utilizados con fines militares (UNESCO, 1954).

publicada en 1933.⁶ No obstante, en la *Convención de la Haya* se trata de promover la cooperación internacional continua de los Estados Miembros de la UNESCO para la protección de los bienes culturales, y no sólo de la Oficina Internacional de Museos (ICOM), que promovió la *Carta de Atenas* de 1931, o del Congreso Internacional de Arquitectura Moderna (CIAM), que promovió la *Carta de Atenas* de 1933.

En esta fase de la evolución de la normatividad internacional aún no se hizo tan evidente la vinculación entre el ámbito académico o educativo con el del patrimonio, ya que se podría deducir que este periodo fue de consolidación, y se enfocó más directamente a proteger el patrimonio cultural de los países que estuvieron en guerra, y promover una protección especial a los bienes culturales y monumentos de los pueblos en conflicto.

Durante la segunda mitad del siglo XX la UNESCO consolidó más políticas y acciones en favor de las naciones que integran el organismo. La educación ha sido uno de los rubros más importantes para la Organización, pues se le atribuye una función de transformación social, y no sólo como un medio de transferencia de conocimientos. Por ello el concepto de educación aparece en primer orden en la nomenclatura de la Organización "... para la Educación, la Ciencia y la Cultura". Así,

⁶ Cabe aclarar que, aunque se desarrollaron en la misma sede cada una de estas Cartas fue impulsada por organismos independientes. La primera, de 1931, avalada por el Consejo Internacional de Museos (ICOM, por sus siglas en inglés), y tenía por nombre inicial "*La Conservación de los Monumentos de Arte e Historia*"; en ella se intentó establecer una comparativa en las legislaciones vigentes en los Estados Miembros, para conservar el patrimonio artístico y arqueológico de la humanidad; por otro lado, explica de forma detallada algunos métodos y técnicas de conservación de los vestigios arqueológicos (Consejo Internacional de Museos (ICOM), 1931, p. 1); la segunda Carta, la de 1933, fue creada por el Congreso Internacional de Arquitectura Moderna (CIAM); dentro de este congreso se fomentó la protección del patrimonio histórico en las ciudades, siempre y cuando respondiera al interés general de la población, procurando en lo posible remediar los elementos arquitectónicos perjudiciales en torno a estos monumentos (Congreso Internacional de Arquitectura Moderna (CIAM), 1933, p. 5).

abandera el desarrollo de la educación para erradicar la discriminación y la pobreza, y con ello generar sociedades críticas y sustentables.

En 1972 la UNESCO emitió la *Convención sobre la protección del patrimonio mundial, cultural y natural*, la cual hasta la actualidad es el mayor referente normativo internacional en el tema de la investigación, conservación y difusión del patrimonio cultural y natural (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), 1972). En este documento se establecen los criterios universales para la identificación y valoración del patrimonio cultural, el cual conceptualiza al considerar que son:

“- los monumentos: obras arquitectónicas, de escultura o de pintura monumentales, elementos o estructuras de carácter arqueológico, inscripciones, cavernas y grupos de elementos que tengan un valor universal excepcional desde el punto de vista de la historia, arte o la ciencia,

- los conjuntos: grupos de construcciones, aisladas o reunidas cuya arquitectura, unidad e integración en el paisaje les dé un valor universal excepcional desde el punto de vista de la historia, del arte o la ciencia,

- los lugares: obras del hombre u obras conjuntas del hombre y la naturaleza, así como las zonas, incluidos los lugares arqueológicos que tengan un valor universal excepcional desde el punto de vista histórico, estético, etnológico o antropológico” (UNESCO, 1972, Artículo 1).

Esta clasificación de los bienes culturales les concede el carácter de “bienes patrimoniales”, y permite delimitar la conceptualización del término “patrimonio arqueológico” y “patrimonio histórico”, que interesan en esta investigación. Se puede considerar que el patrimonio arqueológico e histórico son una parte medular del patrimonio cultural, ya que en ellos recae gran parte de las descripciones enlistadas por parte de la UNESCO, aunque no los define tal cual.

Ambos términos, sin embargo, tienden a ser considerados como sinónimos, al grado tal que se entienden y relacionan con un conjunto de espacios socializados

o culturizados por la humanidad, ya sean yacimientos o monumentos arqueológicos e históricos que, por sí mismos, tienen un valor histórico (Criado & González, 1994).

Esta *Convención*, de igual manera, es de vital importancia para la investigación, protección y difusión del patrimonio desde el aspecto educativo, pues de forma puntual en el Artículo 27 observa que los Estados Partes de la UNESCO, quienes son promotores de esta *Convención*, están obligados a tener programas educativos, pues especialmente *“mediante programas de educación y de información, harán todo lo posible por estimular en sus pueblos el respeto y el aprecio del patrimonio cultural y natural”* (UNESCO, 1972, Artículo 27).

La aportación de esta *Convención* de 1972 del mismo modo es fundamental para la educación patrimonial, pues marcó un antecedente y sustento desde la normatividad internacional, lo cual ayudó a que se hablara con mayor interés desde el ámbito pedagógico de la importancia de educar con, para, desde y hacia el patrimonio, como lo reconoce Cantón (2013a).

Para avanzar con la protección del patrimonio en ámbitos más especializados relacionados con el patrimonio arqueológico e histórico, en el año 2001 durante su Conferencia internacional número 31 en París, Francia, la UNESCO aprobó la *Convención sobre la protección del Patrimonio Cultural Subacuático*. En este documento se reconocen aquellos bienes que se encuentran debajo del agua, denominándolos “patrimonio cultural subacuático” (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), 2001, Artículo 1).

Tal patrimonio, también llamado “sumergido”, se define como: *“Todos los rastros de existencia humana que tengan un carácter cultural, histórico o arqueológico, que hayan estado bajo el agua, parcial o totalmente, de forma*

periódica o continua, por lo menos durante 100 años” (UNESCO, 2001, Artículo 1).

Tales rastros o vestigios, se clasifican en:

- “i) los sitios, estructuras, edificios, objetos y restos humanos, junto su contexto arqueológico y natural;*
- ii) los buques, aeronaves, otros medios de transporte o cualquier parte de ellos, su cargamento u otro contenido, junto con su contexto arqueológico y natural; y*
- iii) los objetos de carácter prehistórico” (UNESCO, 2001, Artículo 1).*

La finalidad de esta *Convención* es preservar los vestigios culturales, arqueológicos e históricos subacuáticos, para lo cual considera prioritario la conservación *in situ*;⁷ vigila que este tipo de objetos o lugares no sean saqueados y comerciados, y cuida la soberanía de los Estados en las aguas interiores, archipiélagos y mares territoriales.

En cuanto a la necesidad de la educación como mecanismo para la conservación y difusión de estos bienes muebles e inmuebles, la *Convención* enuncia en el Artículo 20 que cada Estado Miembro adoptará las medidas necesarias para generar en la sociedad una conciencia sobre el valor y la importancia del patrimonio cultural subacuático, así como la protección de este (UNESCO, 2001).

De manera general, la UNESCO a través de los instrumentos internacionales cumple con el objetivo de establecer las directrices para la legislación para la investigación, protección y difusión del patrimonio cultural y natural, una misión que ha sido posible gracias al apoyo comprometido de los Estados Miembros para la aplicación de la normatividad.

⁷ El término se refiere a la elocución castellana de “en el lugar o sitio”.

A lo largo del tiempo se ha ampliado la conceptualización y clasificación del patrimonio, es notorio que en los conceptos expuestos se observa una constante, pues tanto los bienes muebles como inmuebles de carácter cultural, arqueológico e histórico, son considerados de vital importancia para el desarrollo de las sociedades. Su valor reside en que ayudan a comprender el largo camino que ha recorrido la humanidad para llegar hasta este momento, y crear conciencia de la preservación de la memoria de la humanidad.

1.1.2 Consejo Internacional de Monumentos y Sitios (ICOMOS)

El ICOMOS es un organismo que depende de forma directa de la UNESCO. Surgió después del Segundo Congreso Internacional de Arquitectos y Técnicos de Monumentos Históricos, que tuvo lugar en la ciudad de Venecia, Italia, en 1964. Los acuerdos que se tuvieron en esa reunión dieron como fruto la *Carta internacional sobre la conservación y la restauración de monumentos y sitios*, también conocida como la *Carta de Venecia de 1964*, misma que adoptó el Consejo a partir del año siguiente (Consejo Internacional de Monumentos y Sitios (ICOMOS), 1964).

Este organismo, entre otros aspectos, se encarga de establecer vínculos de colaboración con personas, organizaciones e instituciones regionales, nacionales e internacionales, que buscan conservar y proteger en conjunto con la UNESCO los monumentos, conjuntos de edificios y sitios, además de recopilar, estudiar, difundir y fomentar los principios, técnicas y políticas de salvaguardia, conservación y puesta en valor del patrimonio cultural (Consejo Internacional de Monumentos y Sitios (ICOMOS), 2022).

En su estructura organizacional y funcional el ICOMOS se encuentra conformado por voluntarios y voluntarias de diferentes campos disciplinarios relacionados con el patrimonio cultural, como arqueólogos, arqueólogas, historiadoras e historiadores, entre otros, conformados en Comités Nacionales que realizan investigación y difusión de los bienes culturales arqueológicos e históricos edificados (ICOMOS, 2022).

El ICOMOS ha sido un referente importante sobre la aplicación y ampliación de estrategias, técnicas y políticas necesarias para la conservación de inmuebles, o considerados “monumentos”, que sean valorados por las expertas y los expertos con un gran significado cultural, y que sirvan de ejemplo para las futuras generaciones. Es de reconocer que dicho organismo es uno de los más constantes y prolíficos en cuanto a la congregación y convocatoria de científicos y científicas interesados en el tema, ya que de manera constante se reúnen y emiten alguna declaratoria, carta o recomendación para la protección, conservación, restauración o gestión del patrimonio cultural.

Uno de los documentos de gran trascendencia respaldado por este Consejo fue la *Carta del ICOMOS Australia para Sitios de Significación Cultural*, que resultó de la Asamblea General del Consejo en 1979, reunión convocada por el ICOMOS en Australia, específicamente en la ciudad de Burra, por lo que también se conoce como la *Carta de Burra* (Consejo Internacional de Monumentos y Sitios (ICOMOS), 1979).⁸

⁸ Esta Carta fue actualizada en noviembre de 1999.

En este documento de la normatividad internacional se promueve que los Estados Miembros trabajen para la conservación y gestión de los sitios de patrimonio cultural, pero bajo una normativa que ayude a las personas u órganos gubernamentales para que intervengan lugares de interés colectivo denominados como “*Sitios de significación cultural*”. Algunos conceptos de interés que se mencionan en el documento y que permiten ampliar el análisis de esta tesis, son “sitio”, “significación cultural”, “fábrica”, “entorno”, “sitio relacionado” y “objeto relacionado”, los cuales se definen de la siguiente forma:

“1.1 Sitio significa lugar, área, terreno, paisaje, edificio u otra obra, grupo de edificios u otras obras y puede incluir componentes, contenidos, espacios y visuales...incluyen monumentos, árboles, jardines, parques, plazas donde se han tenido lugar acontecimientos históricos, áreas urbanas, ciudades, sitios industriales, sitios arqueológicos y sitios espirituales y religiosos.

1.2 Significación cultural significa valor estético, histórico, científico, social o espiritual para las generaciones pasada, presente o futura.

[...] se corporiza en el sitio propiamente dicho, en su fábrica, entorno, uso, asociaciones, significados, registros, sitios relacionados y objetos relacionados.

El término de significación cultural es sinónimo de significación patrimonial y valor de patrimonio cultural.

1.3 Fábrica significa todo lo material físico del sitio, incluyendo componentes, dispositivos, contenidos y objetos.

[...] incluye el interior de los edificios y vestigios de superficie, así como los materiales excavados... puede definir espacios y éstos pueden ser elementos importantes para la significación del sitio.

[...]

1.12 Entorno significa el área alrededor de un sitio que puede incluir la captación de visuales.

1.13 Sitio relacionado significa un sitio que contribuye a la significación cultural de otro.

1.14 Objeto relacionado significa un objeto que contribuye a la significación cultural de un sitio, pero que no está en dicho sitio (ICOMOS, 1979, pp. 1-3).

En este documento de 1979, como se puede observar, el Consejo brinda una perspectiva más amplia del concepto “sitio”, en donde no sólo se entiende como una estructura, edificios u objetos concentrados en un lugar, lo cual amplía la

categorización del patrimonio cultural y natural que hizo la UNESCO en la *Convención* de 1972; en este caso, se amplía a una serie de elementos que complementan su significado, como el contexto, objetos relacionados, el entorno inmediato, inmuebles relacionados, o cualquier otro material que ayude a comprender su función, así como los espacios relacionados con un hecho o acontecimiento histórico, mismo que le da significado y, por ende, un valor.

Con respecto a la definición de “*significación cultural*”, es interesante que sea considerado como sinónimo de “*significación patrimonial*” o “*valor de patrimonio cultural*”, pues para esta investigación permite sustentar la noción de “valoración del patrimonio”, misma que se considera como una meta a lograr mediante estrategias de la educación patrimonial en la asignatura de Historia de México. Al final de este apartado y a manera de conclusión, se ahondará más sobre este aspecto teórico conceptual.

En cuanto al término de “*sitios*”, los cuales toman “*significación cultural*” o “*valor de patrimonio cultural*” según la *Carta de Burra*, hace referencia a la valoración del patrimonio cultural no sólo de forma individual, sino que trascienda a lo colectivo en la sociedad. A su vez, se considera que dicho significado sea flexible debido a que puede cambiar en función de la nueva información, es decir, de las investigaciones que se lleven a cabo en ese sitio.

Es de llamar la atención que en la *Carta de Burra* no se incluya ninguna referencia sobre las acciones o estrategias vinculadas con la educación para la conservación del patrimonio. Sin embargo, en el Artículo 24.1 menciona las “*asociaciones significativas*”, las cuales son los lazos “*entre la gente y un sitio [que] deben ser respetadas, preservadas y no oscurecidas*” (ICOMOS, 1979, p. 7), lo cual

permite intuir que se refiere a valorar la relación que existe entre los sitios y la vida de las personas, misma que solo se puede reforzar mediante la concientización del cuidado patrimonial, cuya vía para lograrlo es la educación.

Entendido así, la relación que existe y persiste en los sitios con vestigios o inmuebles de importancia cultural e histórica, debe ser estudiada de forma sistemática y aprovechada por las investigadoras y los investigadores para su mejor comprensión, conservación y difusión. Por lo tanto, tal relación debe ser protegida, y la educación se convierte en una herramienta útil ya que puede convertirse en un medio eficaz para mantener esta relación simbólica entre el significado de esos vestigios y las “asociaciones” entre la sociedad y su pasado.

Once años después de haber aprobado la *Carta de Burra*, en 1990 el ICOMOS aprobó la *Carta internacional para la gestión del patrimonio arqueológico* (ICOMOS, 1990). Este documento internacional es de suma importancia para la conceptualización y valoración del patrimonio cultural arqueológico, ya que está más relacionados con el tema central de esta investigación.

En esta *Carta internacional para la gestión del patrimonio arqueológico*, se menciona que “*el patrimonio arqueológico constituye un testimonio esencial de las actividades humanas del pasado*” (ICOMOS, 1990, p. 1), por lo que se propone no solo proteger y conservar, sino fomentar el estudio e interpretación de los bienes muebles e inmuebles de carácter arqueológico.

Se puede decir que esta *Carta* da continuidad a la *Carta de Venecia*, en tanto que esta última tuvo un gran impacto internacional. La tarea de conservación y difusión del patrimonio arqueológico, se advierte que ha de ser de forma holística y desde diferentes ciencias, con apoyo de especialistas y campos disciplinares; es

decir, que se conviertan en investigaciones inter y transdisciplinarias con la participación *“de instancias de la administración pública, de investigadores, de empresas privadas y del gran público”* (ICOMOS, 1990, p. 1).

Al referirse al *“gran público”*, se comprende que se hace alusión a la sociedad en general y de una forma “masiva”, en tanto que se espera tener alcance con la participación de las personas y las comunidades en los procesos de investigación, conservación y difusión del patrimonio arqueológico. Se espera con ello una aplicación lo más amplia posible de los lineamientos de la *Carta*, y considerar las problemáticas y recursos de cada país, región o localidad.

En esta *Carta* también se observa con gran interés la conceptualización que presenta del “patrimonio arqueológico”, la cual es de total importancia para el desarrollo de la presente tesis. Tal patrimonio lo define de la siguiente manera:

“Representa la parte de nuestro patrimonio material para la cual los métodos de la arqueología nos proporcionan la información básica. Engloba todas las huellas de la existencia del hombre y se refiere a los lugares donde se han practicado cualquier tipo de actividad humana, a las estructuras y vestigios abandonados de cualquier índole, tanto en superficie, como enterrados, o bajos las aguas, así como al material relacionado con los mismos” (ICOMOS 1990, p. 2).

De esta cita es sustancial señalar dos aspectos. El primero, que en esta definición no se expone una limitante espacial sobre lo que puede ser considerado el patrimonio arqueológico; de ahí que puede ser incluido cualquier vestigio localizado en cualquier punto del planeta. El segundo aspecto es sobre la temporalidad, ya que el patrimonio arqueológico no se delimita por un suceso histórico o un tiempo determinado, sino que, literalmente, se refiere a todas las huellas del género humano que den evidencia de su actividad sobre el planeta; ello lo convierte en un bien sin sujeción temporal, que debe ser intervenido por métodos arqueológicos.

En el Artículo 7 de la misma *Carta* se hace mención de tres conceptos que complementan los procesos de investigación, conservación y difusión: la “presentación”, “información” y “reintegración”. Los dos primeros se refieren a la importancia de dar a conocer a las nuevas generaciones sus orígenes a través de los vestigios convertidos en patrimonio, para fomentar el desarrollo de las sociedades modernas y convertir a las niñas, los niños y jóvenes en agentes importantes para la promoción del patrimonio arqueológico, haciéndoles partícipes en la difusión del conocimiento (ICOMOS, 1990).

Por lo que respecta a la “reintegración”, debe responder a dos funciones: la “*investigación experimental*” y los “*finés pedagógicos e interpretativos*”. Debido a la relevancia de estos últimos términos se puntualizan algunas cuestiones. En cuanto a la “investigación experimental”, es una práctica fortalecida con técnicas y bases teóricas desde los años noventa del siglo XX, pero que desde principios del mismo siglo se conoce como “arqueología experimental”.⁹

Con esta técnica de la “investigación experimental”, se espera recuperar información a través de la réplica de objetos o inmuebles para comprender los avances o dificultades a los que se enfrentaban las culturas ancestrales; se trata de una técnica activa de la arqueología contemporánea, aplicada para la recuperación del patrimonio cultural.

El otro elemento de gran relevancia en este instrumento internacional, es la inclusión de los “*finés pedagógicos e interpretativos*” a los que se hace alusión en

⁹ Uno de los primeros trabajos realizados de arqueología experimental documentados fue en Dinamarca; la investigación se centró en replicar el tipo de agricultura realizada durante el neolítico, así como las herramientas utilizadas (Véase: Carretón, 2018).

el apartado de la “reintegración” de los bienes arqueológicos. En otros instrumentos internacionales, como se observó en páginas anteriores, ya se hablaba de la importancia de generar interés en la sociedad para valorar y proteger los bienes patrimoniales, pero en este caso se propone que el patrimonio arqueológico sea objeto de prácticas pedagógicas, las cuales son necesarias como complemento para interpretar los procesos sociales a lo largo del tiempo, y con ello impulsar la valoración y conservación del patrimonio.

A nivel internacional el ICOMOS ha promulgado diversos documentos o instrumentos especializados sobre la valoración, conservación, restauración, gestión y difusión del patrimonio cultural. Los que se analizaron en estas páginas son solo aquellos que resultan de mayor interés para los objetivos de esta investigación; pero, para ampliar la información sobre los tópicos variados que este Consejo ha dispuesto como parte de la normatividad aplicable en los países que se adhieren o suscriben tales documentos, se presenta en la Tabla 1 una relación básica de otros instrumentos que abordan el tema del patrimonio arqueológico e histórico, incluso, el natural.

Tabla 1. Cartas y documentos para la conservación del patrimonio cultural emitidos por el ICOMOS

Nombre y año		Tópico de referencia	Ciudad en donde se aprobó
Documento de Nara	(1994).	Protección de la diversidad cultural en todas sus formas y periodos históricos. Respetando los principios básicos de autenticidad,	Nara, Japón.

	siendo esta una cuestión relacionada con las sociedades y su relación con sus vestigios.	
<i>Principios para el registro de monumentos, grupos de edificios y sitios¹⁰ (1996).</i>	Se mencionan los pasos que se deben seguir, así como el contenido que debe incluir el registro de los monumentos y sitios de importancia cultural.	Sofía, Bulgaria.
<i>Carta de Nizhny Tagil sobre el Patrimonio Industrial (2003).</i>	En esta <i>Carta</i> se definen los conceptos de patrimonio y arqueología industrial, establece la protección legal, así como su mantenimiento y conservación de este tipo de patrimonio. Propone la creación de material educativo del pasado industrial para los y las estudiantes de educación Primaria y Secundaria.	Nizhny Tagil, Rusia.
<i>Principios para la preservación, conservación y restauración de pinturas murales (2003).</i>	Establece los principios sobre la protección, salvaguarda, conservación y restauración de las pinturas murales. En ellas se encuentran el arte rupestre, o cualquier otra expresión humana a lo largo del tiempo, y explica la importancia de preservarlos <i>In situ</i> . Cuenta con un apartado para el ámbito educativo, pero a diferencia de otros instrumentos internacionales, este se enfoca en la formación de los investigadores y las investigadoras que se encarguen de la conservación y restauración de este patrimonio.	Victoria Falls, Zimbabwe.
<i>Carta ICOMOS para la interpretación</i>	Enmarca siete principios fundamentales en los que la	Quebec, Canadá.

¹⁰ El nombre original del documento es: *Principles for the recording of monuments, groups of buildings and sites* (Consejo Internacional de Monumentos y Sitios (ICOMOS), 1996).

presentación de Sitios de Patrimonio Cultural (2008).	interpretación y presentación de los sitios de patrimonio cultural deben basarse. Con objetivos: facilitar la comprensión y valoración, comunicar el significado, salvaguardar los valores tangibles e intangibles, respetar la autenticidad, contribuir a la conservación sostenible, facilitar la participación e inclusión, y desarrollar directrices técnicas y profesionales.	
Carta de Itinerarios Culturales (2008).	Los objetivos son asentar los conceptos y metodologías propias para la designación de los itinerarios culturales.	Quebec, Canadá.

Fuente: Elaboración propia, con base en Instituto Andaluz del Patrimonio Histórico (IAPH), 2003.

Desde la perspectiva de los instrumentos internacionales emitidos por la UNESCO y el ICOMOS, se observa que la conceptualización del patrimonio y sus clasificaciones ha evolucionado a lo largo del tiempo, de tal manera que se ha diversificado de manera muy amplia. Del objeto llamado “*monumentum*”, se ha evolucionado a la composición, por ejemplo, de los llamados “itinerarios culturales” que integran en sí mismos una diversidad de elementos del patrimonio cultural, tanto material como inmaterial, así como natural, mixto, etc., por ello también se habla de “patrimonios emergentes” (Castillo, 2014).

Tal situación ha llevado a que sea cada vez más grande el campo de valoración, investigación, interpretación, conservación, gestión y difusión. Sumado a esto, hay que considerar que cada país establece sus propios criterios para la delimitación, conceptualización y normatividad sobre el patrimonio, como ocurre en el caso de México. En el apartado siguiente se hace una revisión de lo

correspondiente a la legislación mexicana, y también del estado de Zacatecas, entidad en donde se ubica la institución educativa que protagoniza el estudio de caso de esta tesis.

1.2 Normatividad nacional y local sobre la protección del patrimonio arqueológico e histórico

En México desde los años posteriores a su independencia de la monarquía española, en el primer tercio del siglo XIX, se comenzó a conformar la legislación y las políticas públicas para la valoración y conservación del patrimonio cultural. Existe un largo recorrido sobre la formulación de la normatividad concerniente al tema, la cual está relacionada con la conformación del Estado nación como estructura organizadora, coercitiva y administradora de los bienes del país (Castillo, 2014).

Para hacer sintética la exposición de la normatividad, se advierte que la base jurídica mediante la cual se establece la tutela del patrimonio como responsabilidad del Estado, es la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM), establecida desde 1917, y vigente hasta la actualidad con sus correspondientes reformas y adiciones (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2021).

De acuerdo con el Derecho internacional, en supremacía jurídica la CPEUM prevalece aún sobre los criterios que establecen los instrumentos internacionales para la protección del patrimonio, como los de la UNESCO y el ICOMOS, entre otros. En la *Carta Magna*, como también se le llama a la CPEUM, se contemplan los principios legales para que el Estado Mexicano a través de sus instituciones sea

el único agente responsable de la protección del patrimonio, puesto que es un bien de interés común y público.

En el Artículo 73 de la CPEUM se establece la facultad al Congreso de la Unión para *“legislar sobre los monumentos arqueológicos, artísticos e históricos, cuya conservación sea de interés nacional”* (CPEUM, 2021, Artículo 73). Este Artículo concierne a lo relacionado con las instituciones educativas, por lo cual en 1966 se reformó, y en fracción XXV se enuncia la importancia de establecer escuelas especializadas para la investigación, las bellas artes y la enseñanza técnica, entre otras cuestiones. Desde ese punto se corresponde que el patrimonio ha de tener una relación con la educación, tema del cual se encarga el Artículo 3º.

Con lo señalado en estos Artículos de la CPEUM se hace evidente el interés por regular y fomentar las investigaciones en diversos ámbitos, y promover la formación de investigadores e investigadoras con carácter científico; la educación, en ese sentido, a través de la Constitución es el eje articulador para unificar ambos campos: la investigación y la enseñanza.

En el Artículo 73, como se dijo, se sustenta la facultad del Congreso, máximo órgano del Poder Legislativo, para que se norme todo lo relacionado con el patrimonio. El concepto de *“monumento”* aparece como un término que remite al valor de lo antiguo, pero también a lo que representa para las culturas, en este caso se refiere al monumento de tipo *“arqueológico, artístico e histórico”*.

La legislación del patrimonio y su relación con la educación a través de la CPEUM, se puede vislumbrar en lo referido al Artículo 3º Constitucional, en el cual se menciona que *“la educación se basará en los resultados del progreso científico, luchará contra la ignorancia y sus efectos”*; así, deberá atender, entre otras cosas,

la “*continuidad y acrecentamiento de nuestra cultura*” (CPEUM, 2021, Artículo 3). Bajo esta premisa es elemental que exista una vinculación entre la investigación del patrimonio y la educación, para lograr un desarrollo educativo y cultural de la nación. Por ello, el Estado debe favorecer las relaciones de cooperación entre los institutos de investigación y los organismos educativos, públicos y privados.

La función de la educación escolarizada debe trascender de las aulas, porque a través de las escuelas se fomenta el aprecio por la cultura y la identidad nacional; sin embargo, la cultura, desde su inclusión en la normatividad nacional y como un “asunto de Estado”, ha jugado un papel importante en la legitimación de una identidad oficial del país desde la independencia en el siglo XIX, pero existen otros aspectos de la cultura mexicana que no han sido revalorados en muchos sentidos.

El patrimonio cultural y natural ha sido objeto de las políticas públicas del Estado, como se dijo, desde por lo menos 1822; también se legisló sobre los bienes nacionales durante el Gobierno de Benito Juárez; y durante el periodo del Gobierno de Porfirio Díaz se crearon dos leyes para la conservación de los monumentos con valor histórico (Lombardo de Ruiz, 1985).

A comienzos del siglo XX se tuvo una nueva normativa que, de manera concreta, abordó la conservación de los bienes culturales y se incluyó por primera vez el concepto de “patrimonio”, una categoría conceptual novedosa para la época (Castillo, 2014). La primera legislación que se tuvo fue en 1914, cuando en el contexto de la Revolución, Victoriano Huerta decretó la *Ley sobre conservación de monumentos históricos y artísticos y bellezas naturales*; y en 1916 se decretó la *Ley sobre conservación de monumentos, edificios, templos, y objetos históricos y artísticos* (Castillo, 2014).

Durante el primer tercio del siglo XX, con el Gobierno de Lázaro Cárdenas del Río se decretó en 1934 la *Ley de protección y conservación de monumentos arqueológicos e históricos, poblaciones típicas y lugares de belleza natural* (Secretaría de Educación Pública (SEP) – Instituto Nacional de Antropología e Historia (INAH), 1980). En esta etapa también fue muy importante la creación del INAH por decreto del Presidente de México, Lázaro Cárdenas del Río (Olivé & Cottom, 2003), pues desde entonces es la institución más importante en cuestión de investigación, conservación y protección del patrimonio cultural.

Durante la segunda mitad del siglo XX, en correspondencia con los cambios que a nivel mundial hubo al crearse la UNESCO y otros organismos internacionales como el ICOMOS, y al ponerse en vigencia la normatividad internacional que marcó la pauta para la investigación y conservación del patrimonio, en México hubo una nueva legislación. Se decretó la *Ley Federal del Patrimonio Cultural de la Nación*, en 1970 (Diario Oficial de la Federación (DOF), 1970). Estas legislaciones aportaron los cimientos para que en 1972 se decretara la *Ley Federal de Monumentos y Zonas Arqueológicas, Artísticas e Históricas* (LFMZAAH), misma que está vigente hasta la actualidad con la última reforma en 2018 (SEP-INAH, 1980; Diario Oficial de la Federación (DOF), 1972).

1.2.1 Ley Federal de Monumentos y Zonas Arqueológicas, Artísticas e Históricas

La LFMZAAH se publicó el 6 de mayo de 1972 (DOF, 1972),¹¹ y establece que todos los monumentos arqueológicos muebles e inmuebles “*son propiedad de la Nación, inalienables e imprescriptibles*” (Artículo 27), además para ser investigados, restaurados, utilizados, etc., deberán tener interés paleontológico, cuestión que será avalada en la declaratoria por parte del Presidente de la República (Artículo 28 BIS).

Para establecer los criterios con respecto a la aplicabilidad de la Ley sobre lo monumentos y zonas de monumentos arqueológicas e históricos, se señala que aplica “*a los vestigios o restos fósiles de seres orgánicos que habitaron el territorio nacional en épocas pretéritas*”, lo cual deja un amplio margen de temporalidad en su antigüedad (Artículo 28 BIS). En 2014 se agregó lo relacionado con el patrimonio arqueológico subacuático (Artículo 28 TER).

Un aspecto que interesa hacer notar para los fines de esta tesis, es la conceptualización que expone sobre el patrimonio arqueológico e histórico. Primero, es notable que se remite a la noción de “*monumento*” para referirse a los vestigios o bienes culturales de forma genérica. Sin embargo, en su delimitación estricta presentan diferencias con las denominaciones que hacen los instrumentos internacionales revisados en los apartados anteriores.

En la LFMZAAH se hace una delimitación conceptual para los “*monumentos arqueológicos*”, los cuales se definen como “*los bienes muebles e inmuebles, producto de las culturas anteriores al establecimiento de la hispánica en el territorio*”

¹¹ En esta Ley se consideran también los bienes artísticos, pero por los intereses de esta investigación solo se hace el análisis de lo que corresponde sobre los bienes arqueológicos e históricos.

nacional, así como los restos humanos, la flora y la fauna relacionados con estas culturas” (DOF, 1972, Artículo 28). Mientras que en los documentos normativos del ámbito internacional la delimitación de los bienes arqueológicos se refiere a todos aquellos que den testimonio del paso de la humanidad por el mundo, en este caso se demarca solo a los objetos del periodo anterior a la ocupación de la Corona española, periodo también conocido como de la “colonia” o del “virreinato”, pero no se cita con esos conceptos.

Los “monumentos históricos”, por otra parte, son entendidos como *“los bienes vinculados con la historia de la nación, a partir del establecimiento de la cultura hispánica en el país, en los criterios de la declaratoria respectiva o por determinación de la ley”* (DOF, 1972, Artículo 35). Para esta delimitación se considera tomar en cuenta el momento histórico de la ocupación de la Corona española, pero no marca si es hasta la época contemporánea.

Tanto los monumentos arqueológicos como los históricos, en la LFMZAAH toman un carácter acorde con criterios de la cronología de la historia nacional. En el Artículo 36 se describe con detalle los aspectos que toman los *“monumentos históricos”* según la “determinación” de la Ley; esto último es muy importante, pues para aplicar la legislación es requisito que los bienes históricos a proteger se inscriban en estos rubros, o bien en una declaratoria específica. La descripción que presenta de los *“monumentos históricos”* es la siguiente:

“I. Los inmuebles construidos en los siglos XVI al XIX, destinados a templos y sus anexos; arzobispados, obispados y casas curales; seminarios, conventos o cualesquiera otros dedicados a la administración, divulgación, enseñanza o práctica de un culto religioso; así como la educación y a la enseñanza, a fines asistenciales o benéficos; al servicio y ornato público y al uso de

autoridades civiles relevantes del carácter privado realizadas en los siglos XVI al XIX inclusive.

II. Los documentos y expedientes que pertenezcan o hayan pertenecido a las oficinas y archivos de la Federación, de los Estados o de los Municipios y de las casas curales.

III. Los documentos originales o manuscritos relacionados con la historia de México y los libros, folletos u otros impresos en México o en el extranjero durante los siglos XVI al XIX que por su rareza e importancia para la historia mexicana, merezcan ser preservados en el país.

IV. Las colecciones científicas y técnicas podrán elevarse a esta categoría, mediante la declaratoria correspondiente” (DOF, 1972, Artículo 36).

En la delimitación y, por tanto, conceptualización que se hace de los “*monumentos históricos*”, se integran bienes inmuebles y muebles de diverso origen y función, pero se ubican solo en la temporalidad del siglo XVI (con la llegada de la ocupación hispánica) y hasta el siglo XIX. De tal manera, quedan fuera aquellos bienes que daten a partir del 1900, es decir del siglo XX, lo cual puede ser una limitante para la protección y difusión de más bienes culturales.

Para ampliar la delimitación de los bienes en esta legislación se contempla la llamada “Zona de monumentos arqueológicos” y “Zona de monumentos históricos”. La primera se define como: “*el área que comprende varios monumentos arqueológicos inmuebles, o que se presuma su existencia*” (DOF, 1972, Artículo 39); mientras que la segunda, se considera que es “*el área que comprende varios monumentos históricos relacionados con un suceso nacional o la que se encuentre vinculada a hechos pretéritos de relevancia para el país*” (DOF, 1972, Artículo 41). Ambos conceptos asumen la noción de la integración de bienes mueble e inmuebles en un espacio físico, condición que le asigna un valor patrimonial.

Para el resguardo, investigación y conservación de los bienes provenientes de los monumentos arqueológicos (muebles e inmuebles), se indica que la persona

que encuentre bienes arqueológicos debe avisar a la autoridad civil más cercana; el INAH es la institución que atiende lo referente a la Ley sobre los bienes arqueológicos e históricos, y es quien hace el registro y mantiene las acciones para el resguardo formal de los bienes considerados patrimonio (Artículo 29).

En el caso de los monumentos históricos, y a diferencia de los arqueológicos, reconoce que cuando son declarados como tales el *“Instituto competente proporcionará asesoría profesional en la conservación y restauración de los bienes”* (DOF, 1972, Artículo 9). No se aclara, pero se intuye que esto también aplica para los vestigios arqueológicos. La Secretaría de Cultura, antes llamado Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (CONACULTA), tiene ciertas áreas que se encargan de algunos bienes culturales, sobre todo históricos y artísticos.

En correspondencia con el orden del Derecho internacional, por otra parte, se aclara que, en caso de faltar alguna disposición expresa en la LFMZAAH, se aplicarán los tratados internacionales, leyes federales, el código civil y penal vigentes (DOF, 1972, Artículo 19); sin embargo, en la realidad poco o nada se hace de acorde a las disposiciones internacionales.

En la normatividad internacional los bienes culturales, sitios y monumentos son valorados por su importancia o significado para las sociedades, por ello deben ser investigados, resguardados y difundidos. El en caso de la LFMZAAH debe estar armonizada con esos lineamientos de los instrumentos internacionales, lo cual es notable en varios aspectos. En sentido amplio México tiene una legislación efectiva, y a pesar de las limitaciones que se le puedan observar, a lo largo de más de cinco décadas y con sus respectivas adiciones y modificaciones, ha permitido la

valoración, investigación, documentación, rescate, restauración, difusión, etc., de los bienes del patrimonio cultural y natural del país.

Sin duda puede haber muchas cuestiones que se consideren no adecuadas y poco efectivas en esta Ley, como la precariedad en el resguardo de los bienes muebles e inmuebles, lo cual provoca su destrucción, robo, comercio ilegal, etc. Pero, algo que se debe fomentar ya sea desde las instituciones del Estado o desde el ámbito social común, y más aún, desde el sistema educativo, es el aprecio hacia la cultura, el arte y la historia del país, pues en ello se materializa la memoria y la identidad común, expuesta en sus recursos patrimoniales.

1.2.2 Ley de Protección y Conservación del Patrimonio Cultural del Estado de Zacatecas

En el estado de Zacatecas los esfuerzos para preservar los monumentos, y en general el patrimonio cultural de la entidad, datan desde el siglo XIX. En 1830 se registró el hallazgo de vestigios de cerámica en el Distrito de Juchipila, los cuales fueron valorados como “antigüedades de los indios”. A partir de ello el Gobierno del Estado bajo el mando de Francisco García Salinas, publicó el *Decreto de Conservación de Monumentos Antiguos* el 14 de abril de 1831 (Castillo, 2014).

Durante el siglo XX se tuvieron varias legislaciones: en 1946 un primer antecedente fue la *Ley Reglamentaria de la Construcción Urbana del Estado de Zacatecas*; en 1953 se creó la primera Ley dirigida a la protección, con el título de *Ley de Protección y Conservación de Monumentos y Edificios del Estado de Zacatecas*; en 1965 se derogó la anterior para dar lugar a la *Ley de Protección y*

Conservación de Monumentos y Zonas Típicas del Estado de Zacatecas (LPCMZTEZ) (Castillo, 2014).

Paralelo a la legislación se crearon las instituciones responsables del cuidado del patrimonio: con la Ley de 1953 tuvo sus orígenes la Junta de Protección y Conservación de Monumentos y Zonas Típicas del Estado de Zacatecas (JPCMZTEZ), responsable desde entonces de atender lo relacionado con el patrimonio en el estado, y en 1972 se formalizó la sede del Centro INAH en Zacatecas, titular de la competencia federal sobre el cuidado del patrimonio (Castillo, 2014).

En 1987 se derogó la última Ley de 1965, y se decretó una nueva, pero conservó el mismo título de *Ley de Protección y Conservación de Monumentos y Zonas Típicas del Estado de Zacatecas* (LPCMZTEZ), durante la gubernatura del Lic. Genaro Borrego Estrada (Castillo, 2014). Parte de los objetivos primordiales fue la defensa, rescate y difusión del patrimonio cultural, así como el mejoramiento del aspecto, ambientes y paisajes culturales de las ciudades de Zacatecas, y que a su vez se propiciara el desarrollo turístico (Periódico Oficial del Estado de Zacatecas (POEZ), 1987a).

En esta normativa estatal apareció por primera vez el concepto de “patrimonio cultural”, pues en las anteriores no era así, lo cual representó una innovación, además de que se hizo una actualización completa de todos los apartados y se mejoraron los criterios del marco legal (Castillo, 2014). De igual manera, se reafirmaron las funciones de la JPCMZTEZ al ser el organismo encargado, entre otras cosas, de dar seguimiento a la Ley, regular la rehabilitación

y restauración, incluso, otorgar permisos para colocar anuncios o rótulos en áreas de interés cultural (POEZ, 1987a).

Desde su carácter de vigía la JPCMZTEZ se encargó de autorizar, vigilar, ordenar y ejercer obras de restauración, rescate, conservación, mejoramiento y limpieza de las fincas, protección de la arquitectura pública y, en su caso, suspender o cancelar las obras que atenten en contra de los postulados de la Ley (POEZ, 1987a).

En su contenido la LPCMZTEZ, sin embargo, solo consideró el patrimonio construido bajo el concepto de “*monumentos*” y “*zonas típicas*”, y nada más de siete municipios cuyos centros urbanos fueron decretados como “zonas típicas” desde 1965: Sombrerete, Pinos, Jerez, Nochistlán, Villanueva, Guadalupe y la capital de Zacatecas. Esta delimitación de la Ley dejó fuera todo lo referente a las comunidades rurales o ranchos que tuvieran algunos bienes culturales; incluso, las comunidades, ciudades o sitios que tuvieran vestigios arqueológicos pues, aunque no lo aclara abiertamente, el patrimonio arqueológico del estado quedaba bajo la tutela de la LFMZAAH y del INAH (Castillo, 2014).

Hasta el 2010, después de varias décadas de eficacia de la Ley, se le hizo una reforma con dos acciones específicas: se ampliaron las atribuciones de la JPCMZTEZ para proponer que el Ejecutivo del Estado haga ante la Legislatura del Estado propuestas de declaratoria de protección para otras ciudades, ahora bajo la categoría de “zona de monumentos”, así como bienes que antes no estaban tomados en cuenta por la Ley. Y la segunda cuestión, fue que el centro del municipio de Teúl de González Ortega se declaró ‘zona de monumentos’ bajo la Ley estatal (Congreso del Estado de Zacatecas, 2010).

En 2012 se hizo otra reforma con adiciones importantes mediante la cual se aumentaron los objetos de aplicación de la misma; continuó la categoría de “zona típica”, pero se incluyeron las “ciudades”, “zonas de monumentos” “monumentos del estado”, la “armonía de las construcciones”, los “paisajes culturales”, y algo muy relevante, los “bienes muebles”, aclarando que solo cuando estos no fuesen de competencia de la Ley Federal (Periódico Oficial del Estado de Zacatecas (POEZ), 2012).

En esa reforma de 2012 se adjudicó a la JPCMZTEZ la función de la elaboración de catálogos, inventarios y planes de manejo de los monumentos, zonas de monumentos, zonas típicas y paisajes culturales. Asimismo, se permite que elabore los reglamentos de la Ley, y coordine los planes de manejo de las zonas declaradas “Patrimonio Cultural de la Humanidad”, lo que relaciona su trabajo con las declaratorias de la UNESCO desde el ámbito internacional. Se extendió también la autoridad para recomendar al Ejecutivo del Estado que emita la propuesta ante el Legislativo estatal la declaratoria de “paisajes culturales” y “bienes muebles”, y de “declaratorias provisionales” (POEZ, 2012, Artículo 8, Fracción II).

Desde 1987 en la Ley se consideró el concepto de “monumentos”, entendidos como *“aquellos inmuebles posteriores a la consumación de la conquista, cuya conservación sea de interés público”* y, como se dijo, en 2010 se incluyó el de “zona de monumentos”; pero, en 2012 se armonizó con la *Convención* de la UNESCO de 1972 y se amplió a los conceptos de “Paisajes Culturales” y “Patrimonio Mueble” (POEZ, 2012).

En esta Ley no se menciona propiamente una definición de lo que es el patrimonio arqueológico e histórico, sino que se enfoca en las “zonas típicas”, y en

general a los bienes culturales y naturales del estado que quedan fuera de la legislación federal. El concepto de “Patrimonio Mueble” se define como:

“Los bienes amovibles que son la expresión o el testimonio de la creación humana o de la evolución de la naturaleza y que tiene un valor histórico, artístico, científico o técnico, en particular los que corresponden a las categorías siguientes:

- a) Los elementos procedentes del desmembramiento de monumentos históricos;*
- b) Los objetos antiguos tales como instrumentos, alfarería, inscripciones y restos funerarios;*
- c) Los materiales de interés antropológico y etnológico;*
- d) Los bienes que se refieren a la historia incluida la historia de las ciencias y las técnicas, la historia militar y social, así como la vida de los pueblos y de los dirigentes, pensadores, científicos y artistas, y los acontecimientos de importancia estatal o nacional;*
- e) Los bienes de interés artístico, tales como las pinturas y dibujos hechos enteramente a mano sobre cualquier soporte y en toda clase de materiales; las estampas originales, carteles y fotografías que constituyan medios originales de creación; conjuntos y montajes artísticos originales cualquiera que sea la materia utilizada; producciones del arte estatuario, cualquiera que sea la materia utilizada; obras de arte y de artesanía hechas con materiales como el vidrio, la cerámica, el metal, la madera y otros;*
- f) Los manuscritos e incunables, códices, libros, documentos o publicaciones de interés especial;*
- g) Los objetos de interés numismático o filatélico;*
- h) Los documentos de archivos, incluidas grabaciones de texto, mapas y otros materiales cartográficos, fotografías, películas cinematográficas, grabaciones sonoras y documentos legibles a máquina;*
- i) El mobiliario, los tapices, las alfombras, los trajes e instrumentos musicales;*
- j) Los especímenes de zoología, de botánica y de geología; en el ámbito de su competencia;*
- k) Instrumentos industriales y mineros, y*
- l) Las armas o artefactos relacionados con las mismas” (POEZ, 2012, Artículo 8, Fracción V).*

Estos elementos enlistados se engloban dentro del perfil general del concepto de patrimonio histórico según se conceptualizó en páginas anteriores. En 2013 se hizo otra reforma, pero se abrogó la Ley que había estado vigente desde 1987, por lo que tomó el título de *Ley de Protección y Conservación del Patrimonio Cultural del Estado de Zacatecas (LPCPEZ)*.

En esta nueva Ley se hacen cambios muy grandes, entre ellos que amplió el rango de protección a más bienes, quedando los siguientes: *“zonas típicas, zonas de monumentos, sitios, monumentos, zonas de transición, itinerarios culturales, rutas de acceso y paisajes culturales en la Entidad; así como el patrimonio cultural, material e inmaterial, siempre y cuando no sean competencia de la Federación”* (Periódico Oficial del Estado de Zacatecas (POEZ), 2013, Artículo 1).

Sobre la nueva conceptualización que hace del patrimonio es importante, ya que modificó lo que se entendía en la Ley anterior y se integró el patrimonio material, inmaterial y natural. Para ello se apegó a la *Convención sobre la protección del patrimonio mundial, cultural y natural*, emitida por la Unesco en 1972, y a la Ley Federal de monumentos del mismo año. De las cosas importantes, es que presenta las definiciones de lo que considera como “Patrimonio Cultural del Estado”, el cual *“Se integra por los bienes inmuebles, bienes muebles y las manifestaciones populares en el Estado a que se refiere la presente Ley”* (POEZ, 2013, Artículo 3, Fracción VI).

El “Patrimonio cultural inmaterial” se define con base en la *Convención para la salvaguardia del patrimonio cultural inmaterial* que la UNESCO emitió en 2003 (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), 2003; POEZ, 2013, Artículo 3, Fracción VII; y Capítulo XI, Artículos 67 al 71). En lo que toca la “Patrimonio Cultural Material”, lo define exactamente como aparecía el “Patrimonio Mueble” en la Ley de que se reformó en 2012; es decir, solo se le cambió de nombre (POEZ, 2013, Artículo 3, Fracción VIII).

El patrimonio histórico no se define como tal, pero se entiende que la manera de entender el patrimonio se sustenta en su importancia histórica. No obstante,

considera en los “Monumentos” los inmuebles que datan de la etapa posterior a la conquista, y que se conserven por su vínculo con la historia, o por su valor artístico, arquitectónico o industrial, que hagan evidente la historia de la cultura del estado (POEZ, 2013, Artículo 3, Fracción IV).

Sobre el patrimonio arqueológico tampoco se define, y solo se toma en cuenta el valor de las zonas arqueológicas del estado como parte de los antecedentes de la Ley; pero, el carácter de lo “arqueológico” se señala en donde se menciona que, para declarar los bienes inmuebles, entre otras cosas, deberán tener en cuenta “*Sus características arqueológicas, arquitectónicas, constructivas, estéticas, históricas, urbanísticas y naturales, según sea el caso*” (POEZ, 2013, Artículo 34).

En 2018 se hizo otra modificación a esta Ley; se integró lo relacionado con la creación de un “Consejo Consultivo Ciudadano”, para formar parte de la estructura de la Junta de Monumentos, y que tendrá la función de formar parte del trabajo que realiza la Junta para la conservación del patrimonio cultural del estado (Periódico Oficial del Estado de Zacatecas (POEZ), 2018).

En conclusión, en el estado se han tenido grandes avances en materia de legislación para la protección de patrimonio cultural según los contextos históricos de la historia del estado; sin embargo, en general el mayor peso es para el patrimonio inmueble con valor histórico, pero existe un “abismo” en el ámbito arqueológico, aunque se entiende que es de competencia federal. Lo cierto es que hacen falta generar estrategias más definidas desde la normativa nacional o estatal, para que en Zacatecas se valore más este tipo de patrimonio.

1.3 Balance de la conceptualización de la valoración del patrimonio, y del patrimonio arqueológico e histórico

Después de revisar la normatividad internacional, nacional y local, corresponde hacer el balance sobre la conceptualización de lo que es la “valoración del patrimonio”, así como del “patrimonio arqueológico e histórico” conforme a las líneas de esta investigación. La normatividad y las instituciones que se han creado para proteger el patrimonio son parte de la valoración del patrimonio, y con ello, del proceso de “patrimonialización”, en el cual se conjuntan las acciones para la *“valoración, rescate, protección y difusión de los bienes culturales”* (Castillo, 2014, p. 67).

Con estos fundamentos, es necesario ver a los bienes culturales que se convierten en patrimonio como el resultado de un complejo entramado de relaciones que deben estar en concordancia para integrar un valor reconocible en cada época histórica, ya sea científico, social, cultural, económico, etc., el cual poseen según su origen y función social.

La “valoración del patrimonio” en general se entiende como el reconocimiento y asignación simbólica de la importancia que tienen los bienes culturales y naturales. Especialistas señalan que un bien puede ser valorado desde distintos enfoques, pero existen criterios que son tomados como base, aunque depende del tipo de patrimonio y de los intereses que se tengan sobre ellos, por ejemplo, el histórico-social, testimonial, artístico, paisajista-ambiental, económico, e incluso, de tipo emocional o sentimental, etc. (Fundación Visión Cultural. Cultura y Desarrollo, 2011).

La valoración del patrimonio se relaciona con la “protección de los bienes culturales”, la cual, según la *Convención de La Haya*, señala que “*entraña la salvaguardia y el respeto de dichos bienes*” (UNESCO, 1954, Artículo 2). Por otra parte, en la *Carta del ICOMOS Australia para Sitios de Significación Cultural*, se indica que tal respeto a los bienes implica darle una “significación cultural”, misma que responde al “*valor estético, histórico, científico, social o espiritual*”, con una visión de pasado, presente y futuro. Se dice, además, que se materializa en los objetos, su entorno, usos, significados, etc., por ello se relaciona con el concepto de “*significación patrimonial y valor de patrimonio cultural*” (ICOMOS, 1979, pp. 2-3).

El concepto de “valoración” se puede contrastar con el de “puesta en valor”, aunque éste hace referencia a la “*Acción de habilitar un objeto o lugar patrimonial para su apreciación por el público general. Contempla acciones de interpretación y conservación*” (Fundación Visión Cultural. Cultura y Desarrollo, 2011, p. 8). No obstante, implica prácticamente los mismos fundamentos que la valoración, como lo expresa Razeto (2015), citando a Mason (2009): “*La puesta en valor implica la asignación de importancia ya sea local, nacional o internacional, desde una serie de puntos de vista: estética, científica, social, política, cultural y económica*” (p. 128).

De acuerdo con Escribano (2010), la puesta en valor “*tiene por objetivo favorecer la comprensión de su significado a través de la ejecución de trabajos específicos [...] que permiten decodificar los valores que son propios*” (p. 32). En otras palabras, es necesario poner en vigencia ese valor por medio de técnicas y recursos específicos que ayuden a comprenderlo, como sería por medio de la Arqueología, la Historia, la restauración, gestión del patrimonio, etcétera.

La diferencia que se puede establecer entre la “valoración” y la “puesta en valor”, es que esta última involucra comúnmente procesos de rescate e intervención sobre los bienes culturales o naturales, pero con intereses de sacra de ellos provecho económico, algo más propio de las políticas de turismo dirigidas desde el Estado, lo que no es igual a la “valoración” desde la población, con funciones educativas, de apropiación social, o de recuperación patrimonial para el desarrollo social en un plano no económico. No obstante, ambos suelen usarse como sinónimos. En el caso de este estudio, se eligió usar el de concepto de “valoración”, por no implicar aspectos de orden económico, restauración, etc., para la apreciación de los bienes, sino que se lleva a un plano educativo.

Para definir el “patrimonio arqueológico e histórico”, por consiguiente, es necesario mencionar que estos conceptos normalmente son considerados con una estrecha relación. Un argumento que hace alusión a esta relación simbiótica es el que expresa Ballart (1997), al definir al patrimonio histórico como “[...] *aquel legado de la historia que llegamos a poseer porque han sobrevivido al paso del tiempo y nos llega a tiempo para rehacer nuestra relación con el mundo que ya pasó*” (p. 37).

El “patrimonio histórico”, así como el “patrimonio arqueológico”, entonces, es aquel que ha sobrevivido a los embates del tiempo y ayuda a comprender los procesos sociales, la relación de las sociedades con su entorno y su pasado; lo que hace la diferencia entre ambos tipos de patrimonio, son las metodologías de estudio, rescate y conservación, en este caso ya sea desde la Historia y/o desde la Arqueología.

Otra definición que menciona esta similitud entre los conceptos, es la de Florescano y Ortiz (2010), quienes entienden al patrimonio histórico como aquellos

vestigios que atestiguan en forma material u oral (lo que sería tangible e intangible), la memoria de una población; y reconocen que al ser estudiados ayudan a reflexionar en torno a su pasado, hacer conciencia sobre su presente y visualizarse en el futuro.

El “patrimonio arqueológico” en sentido más delimitado, se define por la época en la cual fue producido, o porque es estudiado desde las metodologías y técnicas de la Arqueología. En el caso de México, es importante valorar que es un país multicultural en donde habitan muchos pueblos cuyo origen data desde la época prehispánica, y desde entonces hasta la actualidad aportan a la riqueza cultural y patrimonial de la nación. En ese contexto, el patrimonio arqueológico es definido por Martínez (19 de septiembre de 2021), como el *“conjunto de vestigios de distintos tipos legado por las sociedades que habitaron México en la época prehispánica”* (s/p).

Es notable el sentido de la definición que hace Martínez (19 de septiembre de 2021), pues al especificar el patrimonio arqueológico se alinea con lo establecido en la normatividad nacional al tomar en cuenta el periodo de hasta antes de la ocupación española, dado que durante décadas así se ha entendido la función de la Arqueología en México. La definición descrita por este autor es un tanto limitativa debido que sólo se concentra en ese periodo histórico, y de cierta manera no se compagina con la normatividad internacional que atiende un periodo más largo. Esto ha alimentado la concepción errónea de que la disciplina arqueológica sólo se desarrolla con monumentos, sitios, zonas arqueológicas, etc., que datan de la época prehispánica, cuando en la realidad no es así.

La Arqueología contemporánea cuenta con un amplio espectro de líneas de investigación que pueden llegar a tener temporalidades tan cercanas como el pasado reciente. Por mencionar algunas se encuentran: la arqueología de la basura, industrial, urbana, rural, etc., y que abordan tópicos y problemáticas variadas e importantes de la sociedad actual. Por lo tanto, se podría decir que el patrimonio arqueológico siempre es patrimonio histórico, pero este último no siempre es un patrimonio arqueológico.

Más allá de lo que implica que el patrimonio sea valorado, conceptualizado y definido por las y los especialistas, al realizar la investigación documental sobre la normatividad en México se observó que existe por parte de las instituciones la intención de llevar esta información de manera más amplia a la sociedad, de ahí que el INAH y el CONACULTA realizaron una publicación de tipo técnico-informativa, con la intención de difundir la normatividad especializada en la materia, pero explicada de manera sencilla y sintética.

En 2006 las citadas instituciones publicaron el documento titulado *La Planeación y Gestión del Patrimonio Cultural de la Nación. Guía técnica* (Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (CONACULTA) – Instituto Nacional de Antropología e Historia (INAH), 2006). La finalidad de este cuadernillo informativo fue brindar una guía para quienes presiden los Ayuntamientos municipales, regidores, regidoras, funcionarios y funcionarias, e incluso a personas de la sociedad en general, quienes tengan interés en gestionar acciones orientadas para proteger, rescatar y mejorar las acciones de recuperación, conservación y difusión de bienes históricos, arqueológicos y paleontológicos de su localidad.

En la citada publicación se presentan las definiciones de conceptos básicos para la valoración del patrimonio y la gestión de políticas de conservación, en sentido técnico los expone como “Tipos de patrimonio cultural”; llama la atención lo que señala sobre el patrimonio arqueológico e histórico. Desde un punto de vista particular, estas definiciones son muy completas, ya que incluyen algunos elementos que no son mencionados en la normatividad internacional, nacional y local (sobre todo en cuanto al patrimonio histórico). El “patrimonio arqueológico” lo define de la siguiente manera:

“Está conformado por la producción material que incluye petrograbados, pintura mural, utensilios, la arquitectura -pirámides, montículos-, los entierros funerarios, la cerámica, la escultura, los fósiles, los restos textiles que provienen de grupos tan lejanos en el tiempo, como los grupos de cazadores-recolectores. Igualmente, las producciones de los grupos que se encontraban en pleno auge al momento de la Conquista, así como la flora y fauna aprovechadas por esos pueblos en su vida cotidiana (CONACULTA- INAH, 2006, pp.12-13).

Se observa que la lista que presenta de bienes culturales es detallada y comprende cosas que son fáciles de indentificar. Además de ello, de igual manera al final hace referencia a la delimitación temporal del periodo de la “Conquista”, es decir, la ocupación del territorio por parte de la Corona española.

En lo que respecta al “patrimonio histórico”, es la definición más amplia y, asimismo, se apega a la normatividad nacional, por lo que se concreta a partir del Virreinato (siglo XVI), y hasta finales del siglo XIX. Sin embargo, se amplía la lista de bienes culturales hasta el siglo XX, por lo menos hasta la etapa de la Revolución Mexicana, lo cual ayuda a reforzar el sentido del valor que tienen otros bienes, como los populares, indígenas, etc. La definición que expone del patrimonio histórico es en los siguientes términos:

“Está formado por los bienes, muebles o inmuebles creados a partir del establecimiento del Virreinato (siglo XVI) hasta finales del siglo XIX.

Incluye edificaciones religiosas, de gobierno y arquitectura civil; caminos antiguos, reales de minas, misiones, cajas de agua, presidios o cárceles, cascos de haciendas y edificaciones de arquitectura tradicional, al igual que obras de arte producidas en ese periodo histórico.

Dentro del área considerada zona de monumentos históricos se conservan y protegen muebles e inmuebles, incluyendo edificios de carácter popular y contemporáneo, calles, plazas, mobiliario urbano y paisaje natural o casas habitación; todos estos elementos conforman la zona histórica y la imagen urbana de un centro de población.

Los documentos históricos también forman parte del patrimonio cultural e incluyen todo tipo de manuscritos, impresos, registros sonoros y visuales, producidos durante los periodos: Virreinal, de Independencia, Reforma, Porfiriato y Revolución Mexicana.

Algunos ejemplos de documentos históricos son: pleitos de tierra, títulos primordiales, autos judiciales, padrones, libros conventuales, actas de cofradía, crónicas y códices indígenas, actas inquisitoriales, leyes, decretos, declaratorias políticas, daguerrotipos, fotografías, grabaciones y documentales, que en su conjunto contienen el legado histórico de pueblos y comunidades e nuestro país” (CONACULTA-INAH, 2006, p. 13).

Aunque se desconoce el alcance y resultados de este cuadernillo, lo cierto es que es una propuesta interesante e incluyente que trata (por lo menos en el discurso) de que las personas que dirigen las instituciones, e incluso, la sociedad en general, busquen las mejores condiciones para valorar y salvaguardar el patrimonio que les pertenece.

En su carácter de guía técnica, no obstante, hay que cuestionar qué pasa cuando la sociedad no sabe reconocer este patrimonio o no le atribuye un valor, de ahí que es determinante que haya algún personaje público o líder social que promueva la protección y, en ese sentido, dicho documento aporta al señalar que es importante fomentar el liderazgo social para el patrimonio.

Para cerrar este capítulo, para la presente investigación se propone entender el “patrimonio arqueológico” a partir de lo propuesto por el ICOMOS (1990, Artículo 1), y Madrigal (2013), para decir que este patrimonio está integrado por aquellos testimonios materiales de las actividades humanas a lo largo del tiempo, es decir, el conjunto de vestigios muebles e inmuebles de cualquier tipo y los materiales asociados a ellos, que sean localizados sobre o bajo la superficie, o debajo de las aguas interiores o marítimas de cualquier plataforma continental. Igual se consideran los vestigios paleontológicos y geológicos vinculados por diversas causas con las actividades de la humanidad. En el caso de México, no se debe limitar al periodo prehispánico, sino considerar incluso bienes de la historia reciente o contemporánea, los cuales ameriten ser estudiados y valorados desde las técnicas y métodos de la Arqueología.

Para el concepto de “patrimonio histórico” se entenderá a todos los bienes muebles e inmuebles de cualquier índole, que se encuentren en superficie o subterráneas, y que, por sus características estéticas, históricas, artísticas, antropológicas, etc., sean dignas de valorarse y protegerse; pueden estar bajo el dominio del Estado, en manos de particulares, en colecciones privadas, en museos públicos o privados, y/o en centros de investigación.

En este tipo de patrimonio se incluyen los bienes que se encuentran bajo las aguas interiores o marítimas de cualquier plataforma continental. También se suman las manifestaciones culturales inmateriales de tipo histórico o tradicional, y su relación con el entorno geográfico o natural. Para el caso de México no solo se delimitan al periodo comprendido desde el establecimiento de la Colonia o el

Virreinato en el siglo XVI, sino hasta la historia reciente o contemporánea, alcanzando incluso los últimos cincuenta años.

Desde esta sintonía, la valoración del patrimonio arqueológico e histórico es muy importante que sea incluida en los objetivos de la asignatura de Historia en la EMS; es muy bueno que sea puesta en práctica como parte de las estrategias de la educación patrimonial, pues no solo tiene como beneficio el aprendizaje de contenidos curriculares, sino que trasciende en la construcción de la identidad y de la conciencia social e histórica en las y los adolescentes, quienes deben observar críticamente su presente, y dar continuidad o cambiar la noción del patrimonio en el futuro.

CAPÍTULO II

LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR EN MÉXICO Y LOS PROCESOS DE APRENDIZAJE DEL ALUMNADO

En este capítulo el objetivo es analizar las características de la EMS en México, y algunos principios teóricos para comprender cómo se desarrolla en ese nivel educativo el aprendizaje de las y los adolescentes, para tomarlo en cuenta en el diseño e implementación de estrategias de intervención educativa.

En la primera parte se examinan los antecedentes históricos de la EMS en México, desde el periodo del Virreinato hasta el Porfiriato. En la segunda sección se analiza cómo este nivel educativo a partir de la etapa posrevolucionaria en el siglo XX formó parte de un proceso sociopolítico para que la juventud participara en las políticas del desarrollo del país; de igual manera, cómo al especializarse en ciertos ámbitos del conocimiento mediante los llamados “bachilleratos”, se generó una ruptura o un distanciamiento con los conocimientos de las Ciencias sociales y las Humanidades, en particular con asignaturas como la de Historia.

En el tercer subapartado se hace un recorrido histórico del proceso de institucionalización de la EMS en el estado de Zacatecas, para tener el marco de referencia sobre el sistema de Escuelas Preparatorias Estatales de Zacatecas (EPEZ), al cual pertenece la Escuela Preparatoria que es el caso de estudio de la presente tesis.

En la última parte se presenta un análisis concerniente al tema de la adolescencia, como una fase del desarrollo psicofísico en el que se encuentran las

y los estudiantes del nivel de EMS; en esa relación, se abordan algunos aspectos generales sobre los principios teóricos de aprendizaje acorde con la etapa cognitiva de las y los adolescentes a partir de cuatro teorías constructivistas, en particular de las propuestas de Dewey, Piaget, Vygotsky y Ausubel. Esto último es importante para dimensionar las condiciones de aprendizaje de las y los estudiantes, para saber cómo llevar a cabo determinadas estrategias en la práctica docente.

2.1 Antecedentes y fortalecimiento de la EMS desde el periodo colonial hasta el Porfiriato

El desarrollo de la EMS en México cuenta con raíces históricas profundas; los primeros registros de este nivel educativo surgieron al inicio del periodo colonial, en 1537, en el Colegio Santa Cruz de Tlatelolco. Esta educación servía como puente entre lo que se consideraba como una educación elemental y la superior (Secretaría de Educación Pública (SEP), 19 de mayo de 2015).

A partir del periodo del Virreinato, durante poco más de trescientos años la educación estuvo en manos de la Iglesia católica, ya que, a través de la expansión del clero secular y el clero regular (este último, ya fuese a cargo de los jesuitas, franciscanos, agustinos y dominicos), principalmente, se encargaron de la evangelización y, en lo posible, de la alfabetización. La educación clerical fue complementada con conocimientos de lectura y escritura, lengua, música y cantos, aunque este esquema fue reemplazado por la enseñanza de las costumbres cristianas de lectura, escritura y coros (Gonzalbo, 1990).

La enseñanza se dividía en dos niveles: la Educación elemental y la

Educación Superior, aunque en algunos conventos también se llegaron a enseñar artes y oficios. En el caso de Zacatecas, a partir del descubrimiento de las primeras minas en 1546 se asentaron en la entidad seis órdenes religiosas: franciscanos, dominicos, agustinos, juaninos, jesuitas y mercedarios,¹² mismas que tuvieron como tarea la educación y adoctrinamiento de la población (Soto, 2007).

Durante el siglo XIX con la Independencia de México se observaron muchos cambios, entre los más importantes se creó la Dirección General de Instrucción Pública y las Escuelas Normales; además, predominó la educación orientada por los principios del positivismo científico y la laicidad de la educación. En 1867, durante la presidencia de Benito Juárez y en el contexto de la Reforma liberal, se generó una fractura en el sistema educativo de tipo religioso impulsado por el clero, debido que el Estado implementó otra serie de políticas públicas entre las cuales estuvo la creación de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) (Dander, 2018).

La finalidad de dicha Escuela fue que sirviera como sistema regulador para el estudiantado que ingresaría a las escuelas de Educación Superior, cuya duración sería de cinco años. La ENP quedó bajo la dirección de Gabino Barreda, gran impulsor del pensamiento positivista en México (Bolaños, 2011; SEP, 19 de mayo de 2015; Dander, 2018).

Las Escuelas Preparatorias eran el vínculo entre la Educación Elemental y la Superior, por lo cual los planes de estudio integraban materias consideradas esenciales, o de tronco común. Barreda, durante su rectoría en la ENP propuso un

¹² Para conocer más sobre las funciones educativas de las órdenes religiosas se recomienda consultar *Actores educativos en la región minera en Zacatecas. 1754-1821*, Tomo 1, de María del Rosario Soto (Soto, 2007).

plan académico con contenidos orientados a implementar el pensamiento positivista de Comte, de quien tenía grandes influencias (Escobar, 1998).

El Plan de estudios que propuso Barreda incluía las disciplinas de Matemáticas, Cosmografía o Astronomía elemental, Física, Química, Botánica-zoología, Geografía e Historia¹³ (Escobar, 1998). Dicha propuesta fue aplicada de forma íntegra, y fue avalada en la Ley Orgánica de 1869, en donde además de cursos que se impartían en la ENP, se incluyeron dentro del programa de trabajo las asignaturas de: *“latín, griego, física, química, así como la asignatura sobre métodos de enseñanza para las personas interesadas en la docencia”* (Bolaños, 2011, p. 33).

En 1882 Joaquín Baranda fue designado por el Presidente de la República, Porfirio Díaz, como Secretario de Justicia e Instrucción Pública; este cargo lo sostuvo durante más de 18 años. Durante su gestión se realizaron grandes cambios en el ámbito educativo, como fue el incremento en la generación de escuelas, el fomento a las Escuelas Normales y, sobre todo, la creación de una educación positivista con un profundo sentido humanista (Moreno & Kalbtk, 2011).

Una de las acciones que llevó a cabo Baranda fue la fundación de la Escuela Modelo en 1883, en Orizaba, Veracruz. En sentido estricto era una Escuela Primaria, pero en ella se planteó un Plan de estudios que contaba con asignaturas como: Lenguaje, Cálculo, Geometría, Dibujo, Geografía, Historia, Ciencias naturales, Inglés, Francés, Moral, Música y Gimnasia (Moreno & Kalbtk, 2011).

¹³ En este primer momento Barreda propuso que la asignatura de Geografía e Historia se encontraran programadas para el tercer y cuarto año de la formación, debido a que se consideraba que *“así se facilita el estudio de ambas y es más ameno”* (Escobar, 1998, p. 120).

El currículo del Plan de estudios era bastante amplio para la Educación Elemental, e iba acorde con la visión del Secretario Baranda. En tal Plan se le dio importancia al positivismo y a las humanidades, con lo cual tenía seguimiento a la primicia planteada en las Escuelas Preparatorias, y tendrían al menos que dar seguimiento a las materias que se impartían en este nivel, en estrecha relación con las diferentes ofertas de la Educación Superior.

Un aporte de gran relevancia que hizo Baranda fue la celebración del Primer y Segundo Congreso de Instrucción Pública, entre 1889 y 1891 respectivamente, en donde se buscaba mejorar las condiciones educativas y, sobre todo, generar ciudadanos (ya que eran solo hombres) informados que hubieran salido de las escuelas públicas (Moreno & Kalbtk, 2011). Al finalizar ambos eventos se concretaron algunos proyectos referentes a las Escuelas Normales, Especiales y Preparatorias. En cuanto a la instrucción en las Preparatorias se destaca lo siguiente:

- *“La enseñanza preparatoria debe de ser uniforme a todas las carreras.*
- *Debe de ser uniforme en toda la República.*
- *Debe durar seis años.*
- *Debe comenzar por las matemáticas.*
- *Debe concluir por la lógica, consiste en la sistematización de los métodos científicos, con la entera exclusión de todo concepto teológico o metafísico.*
- *[...]*
- *Las carreras que exigen estudios preparatorios completos y uniformes son los que cursan en las escuelas especiales de jurisprudencia y notariado, de medicina y farmacia, de agricultura y veterinaria, y de ingenieros de minas, civiles, arquitectos, electricistas, geógrafos y topógrafos y dichos estudios no deben hacerse en las escuelas especiales sino en las preparatorias.*
- *La enseñanza preparatoria debe de ser gratuita”* (Moreno & Kalbtk, 2001, p. 74).

Durante este periodo se realizaron algunos cambios en la EMS, como establecer un currículo que compaginara sus contenidos con las carreras universitarias. Al mismo

tiempo se buscó que fuera aplicable en todo el país para atender dos problemas; principalmente, primero, se planteó que existiera una compatibilidad entre la formación en la Escuela Preparatoria con cualquier carrera universitaria que se tomase; y, en segundo lugar, que se pudieran retomar los estudios en caso de existir la migración dentro del territorio.¹⁴

Durante el Segundo Congreso de Instrucción Pública celebrado en 1891 se estableció el nuevo Plan de Estudios Preparatorios, en donde se incluyeron los contenidos o asignaturas que cumplieran con los retos antes descritos. En la Imagen 1 se muestra el cuadro con la malla curricular aprobada por el Congreso.

¹⁴ Es importante señalar que ambos problemas estuvieron presentes a partir de la implementación de bachilleratos tecnológicos, y no fue sino hasta la implementación de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) en 2017, cuando se mitigaron estos problemas nuevamente.

Imagen 1. Malla curricular del Plan de estudios de Escuela Preparatoria, 1891

Cuadro Sinóptico de los Estudios Preparatorios propuestos por las Comisiones y aprobados por el Congreso.

PRIMER AÑO.	Horas por semana	SEGUNDO AÑO.	Horas por semana	TERCER AÑO.	Horas por semana	CUARTO AÑO.	Horas por semana	QUINTO AÑO.	Horas por semana	SEXTO AÑO.	Horas por semana
Aritmética y Algebra	6	Geometría plana y en el espacio. Trigonometría rectilínea	6	Geometría Analítica de dos dimensiones y Nociones de álgebra infinitesimal	3	Física precehida de nociones de mecánica	6	Química y Minerología	6	Ciencias biológicas	6
Primer curso Francés	3	Segundo curso de francés	3	Cosmografía	3	Academias prácticas	3	Academias prácticas	3	Psicología, Lógica y Moral	6
Canto	3	Canto	3	Primer curso de Inglés	3	Física del Globo y Geografía general	3	Geografía patria. Historia general	3	Academias prácticas de Biología	3
Ejercicios de lectura superior	3	Ejercicios de declamación	3	Raíces griegas y latinas	3	Segundo año de Inglés	3	Literatura general y preceptiva	3	Historia Americana y patria	6
Dibujo	3	Dibujo	3	Primer curso de Gramática Española	3	Segundo año de Gramática Española	3	Dibujo	3	Literatura Española y patria	3
Ejercicios militares	3	Ejercicios militares	3	Gramática Española	3	Dibujo	3	Manejo de armas	3	Manejo de armas	3
Conferencias sobre Moral e Instrucción cívica	3	Conferencias sobre ciencias y viajes	3	Dibujo	3	Ejercicios gimnásticos	3	Conferencias sobre Educación	3	Conferencias sobre Sociología	3
				Ejercicios gimnásticos	3	Conferencias sobre historia del arte y de la civilización	3			Idem sobre Higiene y Moral	3
				Conferencias sobre historia de la industria	3						
TOTAL	24	TOTAL	24	TOTAL	24	TOTAL	27	TOTAL	30	TOTAL	33

CURSOS FACULTATIVOS.— *Griego, Latín, Alemán e Italiano*, dos años cada uno.

Fuente: Moreno & Kalbtk, 2011, p. 45.

En 1896 se implementó la *Ley de la enseñanza preparatoria en el Distrito Federal*, también denominada “Plan Chávez”.¹⁵ Mediante esta política se buscó dar solución a algunos problemas que presentaba el Plan de estudios que había propuesto Barreda, principalmente establecer un currículo que partiera de lo sencillo a lo complejo; de forma simultánea, el Subsecretario de Instrucción Pública y Bellas Artes, Ezequiel A. Chávez, introdujo una serie de materias de corte humanístico. A través de esta modificación el Subsecretario concretó los siguientes objetivos:

¹⁵ Se le llamó de esta manera debido a que el principal autor de la Ley para la enseñanza fue Ezequiel A. Chávez, Subsecretario de Instrucción Pública y Bellas Artes del entonces Gobierno en turno.

- *“Se aligeraba la carga académica, pues cada semestre había una materia difícil de índole científico, una humanística y alguna lengua.*
- *La preparatoria era uniforme para todas las carreras.*
- *Se jerarquizaban las asignaturas.*
- *Se ofrecían al estudiante asignaturas de carácter humanístico como literatura, historia general y nacional, conferencia sobre la sociología general acerca del progreso de los pueblos” (Meneses, 1998, p. 522).*

Otro de los ajustes que hizo el Subsecretario Chávez a lo establecido por Barreda, fue recortar el tiempo de estudio de los educandos, por lo que pasó de seis a cuatro años. Esto se hizo al considerar la esperanza de vida de las personas en esa época, ya que la mayoría de los estudiantes pasaban el periodo de más energía y vitalidad en las aulas, por lo que se consideró necesario reducir esa brecha y que las personas se dedicaran a *“luchar por su vida”*, es decir, que se introdujeran a la vida productiva o laboral (Meneses, 1998). En la imagen 2 se observan las asignaturas que integraron los ciclos según el Plan de estudios de 1896.

Imagen 2. Malla curricular del Plan de estudios de la Escuela Preparatoria, 1896

CUADRO 62	
Plan de 1896	
Currículo de la EP	
Primer semestre	
Aritmética y álgebra ²	Primer curso de francés ¹
Curso práctico de lengua nacional ¹	Primer curso de dibujo lineal ¹
Canto ⁴	Ejercicios físicos ³
	Conferencias sobre moral e instrucción cívica. El conferencista pondrá de relieve las cualidades morales de los grandes filántropos y patriotas ⁵
Segundo semestre	
Geometría plana y del espacio	Segundo curso de francés ¹
y trigonometría rectilínea ²	Primer curso teórico-práctico de lengua nacional ¹
Segundo curso de dibujo lineal ¹	Ejercicios físicos ³
Canto ⁴	
Conferencias sobre historia de los principales descubrimientos geográficos con énfasis en las cualidades morales de los más célebres viajeros ⁵	
Tercer semestre	
Geometría analítica y elementos de cálculo ²	Cosmografía, precedida de nociones de mecánica ¹
Segundo curso teórico-práctico de lengua nacional ¹	Tercer curso de dibujo lineal ¹
	Ejercicios físicos ³
Cuarto semestre	
Física ²	Academia de física ¹
Conferencias sobre física con énfasis en las cualidades morales de los grandes descubridores ⁵	Primer curso de inglés ¹
Ejercicios físicos ³	Raíces griegas y latinas ²
	Cuarto curso de dibujo lineal ¹
	Academia de matemáticas ⁴
Quinto semestre	
Química ²	Academia de química ¹
Conferencias sobre historia de la química con énfasis en los grandes químicos y las aplicaciones de esta ciencia ⁵	Segundo curso de inglés ¹
Ejercicios físicos ³	Geografía física con nociones de geología ¹ con excursiones
	Primer curso de literatura ¹
	Academia de matemáticas ⁴
Sexto semestre	
Botánica ²	Academia de botánica ¹
Conferencias sobre historia de botánica con énfasis en los grandes sabios y sus teorías acerca de la vida ⁵	Segundo curso de literatura ¹
Ejercicios físicos ¹	Historia general ²
	Primer curso de dibujo topográfico ²
	Academia de matemáticas ⁴
Séptimo semestre	
Zoología ²	Academia de matemáticas ⁴
Conferencias sobre fisiología e higiene. El profesor hará notar las cualidades morales de médicos eminentes ⁵	Academia de zoología ¹
Ejercicios físicos ³	Historia americana y patria (con visitas a museos) ²
	Tercer curso de literatura ¹
	Segundo curso de dibujo topográfico ¹
Octavo semestre	
Lógica ²	Psicología y moral ²
Conferencias sobre sociología general con acento en el progresivo perfeccionamiento de los pueblos ⁵	Declamación ³
Academia de matemáticas ⁴	Geografía política ¹
	Ejercicios físicos ³

¹ Clase alternada.

² Clase diaria.

³ Tres veces a la semana.

⁴ Una vez a la semana.

⁵ Dos veces a la semana.

(Fernández, 1902, pp. 204-207).

Fuente: Meneses, 1998, pp. 524-525.

Este Plan de estudios se mantuvo vigente con ligeras modificaciones en las asignaturas de nombre y contenido, pero conservó la concordancia y equilibrio de los contenidos. En ambos planes, tanto el que propuso Barreda como el que implementó Chávez, el profesor (puesto que era una docencia predominantemente masculina de debido a lo usual en la época) tenía un propósito definido acorde con la asignatura que impartía; ejemplo de ello, fue que los profesores de Geografía e Historia *“intentarán que los alumnos lleguen a adquirir una idea sintética del universo y del progreso de la civilización”* (Meneses, 1998, p. 526).

2.2 La EMS como política educativa para el desarrollo social y económico de México en el siglo XX

Durante el periodo de 1903 a 1910 no hubo modificaciones curriculares para la ENP, ya que fue hasta 1913-1914 cuando el Ministro de Instrucción Pública, García Naranjo, y el abogado, escritor e historiador zacatecano, Genaro García, propusieron un Plan de estudios en el cual el contenido de corte humanista tenía presencia en la educación. Con ello se trató de romper un poco con los cánones tan rígidos del positivismo que se habían arraigado sólidamente en la estructura educativa (Meneses, 2002a).

El objetivo principal de la reforma a la ENP de 1914 fue impartir la educación física, moral, intelectual y estética de un modo uniforme, gratuito y laico; además de perfilarse hacia una forma más práctica, se incluyeron durante los primeros años (se pasó de nueva cuenta a la educación por año y no por semestre), las asignaturas de Historia, Filosofía y Literatura, para tratar de generar un equilibrio entre la

educación científica y las humanidades (Meneses, 2002a). En la Imagen 3 se muestran las asignaturas que se integraron en el Plan de estudios vigente en 1914.

Imagen 3. Relación de asignaturas por año escolar en el Plan de estudios de 1914

CUADRO 8	
<i>Primer año</i>	
Educación física, 6 clases por semana. Primer curso de matemáticas (aritmética y álgebra hasta ecuaciones de primer grado inclusive), 3 clases a la semana. Primer curso de dibujo y trabajos manuales, 2 clases de 2 horas por semana. Número total de clases 16. [Sic].	Botánica y ejercicios prácticos relativos, 3 clases y 2 de academia por semana. Primer curso de lengua española, 3 clases por semana. Primer curso de francés, 3 clases por semana.
<i>Segundo año</i>	
Educación física, 6 clases por semana. Segundo curso de matemáticas (álgebra, desde ecuaciones de segundo grado y geometría), 3 clases a la semana. Segundo curso de lengua española, 3 clases por semana. Segundo curso de dibujo y trabajos manuales, 2 clases de 2 horas por semana. Número total de clases 17. [Sic]	Nociones de anatomía y fisiología humanas, higiene y ejercicios prácticos relativos, 2 clases y una academia por semana. Primer curso de historia general, historia antigua y de la edad media, 3 clases a la semana. Segundo curso de francés, 3 clases por semana.
<i>Tercer año</i>	
Educación física, 6 clases por semana. Cosmografía descriptiva, precedida de simples nociones de mecánica, 2 clases y una academia por semana. Segundo curso de historia general (historia moderna y contemporánea), 3 clases por semana. Tercer curso de dibujo y trabajos manuales, 2 clases de 2 horas por semana. Número total de clases 19. [Sic]	Zoología y ejercicios prácticos relativos, una clase y una academia a la semana. Tercer curso de matemáticas (trigonometría rectilínea y simples nociones de las funciones y su representación gráfica, así como de derivadas e integrales), 2 clases por semana. Raíces griegas y latinas, una clase por semana. Primer curso de literatura (literatura española, estudio crítico de obras selectas), 3 clases por semana. Primer curso de inglés, 3 clases por semana.
<i>Cuarto año</i>	
Educación física, 6 clases por semana. Primer curso de geografía (geografía física general y geografía política del viejo continente), 3 clases por semana. Segundo curso de inglés, 3 clases por semana. Cuarto curso de dibujo y trabajos manuales, 2 clases de 2 horas por semana.	Física y ejercicios prácticos relativos, 3 clases y 2 academias por semana. Primer curso de historia patria (desde la época precortesiana hasta 1808), 2 clases por semana. Segundo curso de literatura (literatura patria sudamericana. Estudio crítico de obras selectas), 2 clases por semana. Conferencias sobre Arte (ilustradas), una por semana. Conferencias sobre educación cívica, una por semana.
<i>Quinto año</i>	
Educación física, 6 clases por semana. Segundo curso de geografía (geografía física y política del nuevo continente y en especial de México), 2 clases por semana. Conferencias sobre resoluciones de	Química y simples nociones de mineralogía y ejercicios prácticos relativos, 3 clases y 2 academias por semana. Segundo curso de historia patria (desde 1808 hasta la época actual), 2 clases por semana. Psicología, 3 clases por semana. Lógica, 2 clases por semana. Conferencias de Biología, una por semana. Ética, 2 clases por semana. Tercer curso de literatura (literatura general, lecturas comentadas selectas y con preferencia las clásicas), 3 clases por semana.

(Colección de Leyes y Reglamentos, 1914, pp. 79-85).¹⁴

Fuente: Meneses, 2002a, pp.132-133.

Aunque esta propuesta resultaba atractiva, no logró concluir ninguna generación con este Plan de estudios;¹⁶ la razón fue que durante su periodo como Ministro de Instrucción Pública, García Naranjo fue perseguido y exiliado al caer el Gobierno de Victoriano Huerta. Una vez desterrado el Plan desarrollado por Naranjo, quedó de lado para dar paso a las reformas realizadas por Fulgencio Palavicini en 1915, y después por Moisés Sáenz en 1918. Con estos nuevos Planes se buscó preparar a los jóvenes, tanto a hombres como mujeres, a través de cursos prácticos para incluirlos a una profesión desde temprana edad, de ahí que se dio el primer paso hacia la tecnificación del Bachillerato.

Al iniciar el año de 1920 la ENP implementó un nuevo Plan de estudios que centraba su atención en preparar a estudiantes después de la Primaria Superior (Secundaria). Para ello dividieron las asignaturas en seis grupos:

“1) de ciencias matemáticas, físicas, químicas y biológicas; 2) de ciencias sociales y correlativas; 3) de ciencias fisiológicas y sus aplicaciones a la vida práctica; 4) de lenguas y letras; 5) de artes plásticas y artes industriales; 6) de artes musicales” (Meneses, 2002a, p. 397).

A raíz de estas políticas se creó en 1922 el Departamento de Enseñanza Técnica, Industrial y Comercial, con la finalidad de congrega las escuelas que impartieran un tipo de educación técnica bajo un mismo esquema de enseñanza. En un primer momento y ante la falta de recursos se establecieron 27 escuelas de carácter técnico (15 en el Distrito Federal, y 12 en varios estados de la República). A partir de entonces todas las escuelas de enseñanza técnica se establecieron y

¹⁶ Desde fechas tempranas como los primeros años del siglo XX se han presentado problemas que aún afectan en la actualidad; uno de ellos es el cambio constante de Planes y Programas educativos, ya que estos se encuentran sujetos a una agenda política en lugar de realizar un análisis exhaustivo de los aspectos positivos (que se pueden volver a implementar) o negativos (que necesitan una restructuración o un nuevo enfoque), por lo que el éxito o fracaso de los Planes de Estudio es desconocido y preso de la visión subjetiva del sistema político que gobierna.

reorganizaron a las enseñanzas industriales, domésticas y comerciales (Secretaría de Educación Pública (SEP), 25 de mayo de 2015).

En 1923 la ENP y la educación Primaria Superior (Secundaria) se encontraban ligadas en los Planes de Estudio, sin embargo, a mediados de ese año Bernardo Gastélum, Subsecretario de Educación Pública, propuso la separación de la Educación Secundaria y que ésta formara parte de la Educación Primaria, misma que no sería de carácter obligatoria y se desarrollaría a lo largo de tres años (Meneses, 2002a).

La Educación Preparatoria Universitaria, por otra parte, se aprendería en el transcurso de dos años y tendría como objetivo *“la preparación profesional para el estudio de las carreras universitarias y formará además bachilleres,¹⁷ de acuerdo a las disposiciones que dictó el Consejo de la Universidad Nacional”* (Meneses 2002a, p. 410). Fue a partir de este momento cuando se les dio mayor importancia a los programas de Educación Técnica, debido a los ajustes en los años de aprendizaje de la EMS.

Este tipo de educación se convirtió en un elemento fundamental para la sociedad mexicana de la época. Por ello, el Subsecretario de Educación Pública en 1923 mencionó que existía un gran desconocimiento técnico en el alumnado, mismo *“que era más preocupante que el analfabetismo literario, ya que este como preparación para la vida es inútil, en cuanto al primero capacita al individuo para ganarse la vida”* (Boletín de la Secretaría de Educación Pública (SEP), 1923; citado en Mejía, 2011, p. 221).

¹⁷ La palabra bachiller es entendida en este contexto como el nivel básico necesario para tener una carrera universitaria.

Esta misma idea fue sustentada por el Presidente de la República, Álvaro Obregón, quien en 1924 resaltó la necesidad de formar al alumnado en el aspecto técnico con la finalidad de su pronta inserción en la vida laboral o productiva, en los casos de quienes no pudieran continuar con estudios universitarios; avizoraba en la industria una vía para sacar al país de la recesión causada por la posguerra. En su último informe de Gobierno, en ese mismo año mencionó:

“La enseñanza industrial mayor importancia que la literaria... Cuando la enseñanza industrial se organice en toda la República convendrá declararla como obligatoria para que al terminar el niño su educación primaria superior y sin medios suficientes para seguir su carrera profesional, quede obligado a concurrir a la escuela Técnica Industrial sin ser explotado prematuramente por sus padres como sucede ahora” (Obregón, 1924; citado en Meneses, 2002a, p. 309).

A partir de esta etapa se puede decir que marcó una ruptura mayor entre la educación técnica y el humanismo, debido a la gran demanda que tuvieron las escuelas de educación técnica y que no era necesario que el alumnado tuviera un pensamiento crítico o reflexivo, sino que sólo fuera capaz de realizar un oficio u operar la maquinaria de forma eficiente para incluirse a una vida productiva (que durante la época era imperante). Esta separación fue evidente, ya que muchas de las asignaturas del espectro humanista-social desaparecieron de los contenidos de los Planes de Estudio de las escuelas técnicas.

La ENP quedó, en este contexto, como un bastión mermado de la educación integral durante el periodo comprendido entre 1924-1940, ya que, como se mencionó, quedó reducido a dos años lectivos. La oferta educativa se centraba en seis bachilleratos que eran: *“Bachillerato en Derecho y Ciencias Sociales, Bachillerato en Ciencias Económicas, Bachillerato en Ciencias Biológicas (Medicina y Odontología, Bachillerato especial en Medicina Veterinaria, Bachillerato en*

Ciencias Físico-Matemáticas (ingeniería), Bachillerato en Ciencias Físico-Químicas, y Bachillerato en Arquitectura” (Anuario de la ENP, 1940; citado en Meneses, 2003, p. 131).

La modificación de los Planes y Programas que regían a la ENP se debió a una serie de movimientos estudiantiles (huelgas) desde 1937, pues solicitaban la renuncia del Director de la Escuela Preparatoria, a lo que se sumó que en 1938 los profesores Enrique Beltrán y Miguel Ángel Cevallos enumeraron una serie de carencias que presentaban las Preparatorias (Meneses, 2003).

La primera de tales carencias era la falta de recursos materiales y de infraestructura para la operación; la segunda, el incremento de la matrícula y la disminución de la calidad educativa; y la tercera, el problema de la falta de la selección del alumnado, carencia de capacitación de quienes provenían de la Secundaria, y la gran cantidad de asignaturas, entre otras cuestiones (Meneses, 2003).

A la par de estos movimientos, durante el sexenio de Lázaro Cárdenas en 1938 se definieron las Escuelas Vocacionales destinadas a formar técnicos o técnicas con alguna especialidad (oficios) en nivel Bachillerato. Este tipo de educación se enfocaba en brindar un espacio a las familias de clase media y baja (sobre todo de esta última), una capacitación para que sus hijos, y escasamente hijas, pudieran incluirse en el ámbito laboral desde una temprana edad (Meneses, 2003).

En noviembre de 1938 se anunció la apertura del Congreso de Escuelas Preparatorias, teniendo como objetivo unificar los Planes de Estudio del nivel Bachillerato, con la finalidad de que el estudiantado pudiera revalidar materias en

los diferentes formatos de la Educación Preparatoria; para el año siguiente el Rector de la ENP, Gustavo Baz, mencionó que los estudios de Bachillerato tendrían un retraso significativo en los ámbitos pedagógico y cultural, al creer que reducir las asignaturas como Lenguas e Historia, ayudaría para tal fin de la integración curricular (Meneses, 2003).

La ENP, como se puede observar, tuvo que adecuar sus Planes de Estudio para compaginar con la currícula de otros institutos de Educación Preparatoria, afectando de nueva cuenta las asignaturas humanísticas como Historia, y la del segundo idioma. El Rector de la ENP, Gustavo Baz, en 1939 recalcó los efectos de la pérdida de dichas materias; argumentó que al disminuirlas conllevaría un “retraso cultural” en el estudiantado, pues con estas asignaturas se tenían beneficios, como en el caso de Historia, pues ayudaba a entender el entorno social, relacionar los problemas actuales con los sucesos pasados y, sobre todo, reconocer los fundamentos de la identidad propia y colectiva.

En cuanto al segundo idioma, esta asignatura ayudaba a abrir (y ayuda aún en la actualidad) el abanico de oportunidades en un mundo globalizado, lo cual para la época era un factor determinante debido a que México buscaba consolidar su sector industrial y establecer relaciones con otros países para atraer la inversión, y así lograr una recuperación económica.

En esas condiciones el objetivo principal de la enseñanza tecnológica era fomentar en las personas habilidades, competencias y capacidades para que se pudieran insertar en algún oficio o profesión, además de servir como respuesta a las demandas de mano de obra calificada del sector industrial a raíz del rápido

crecimiento que había registrado el sector, gracias al cambio de políticas públicas de la época (Martínez, 2019, marzo, 12).

A pesar de los esfuerzos de las autoridades para integrar de forma uniforme los Planes y Programas de la ENP y los Bachilleratos Técnicos, la EMS presentaba una serie de problemas importantes como la escasa planeación, desarticulación y poca continuidad de los contenidos del nivel Básico al Medio Superior, y entre este y el nivel Superior (Gutiérrez, 2009). Lo anterior tuvo como consecuencia que cada grado escolar se rigiera por contenidos diversos, sin lograr una unidad que vinculara a los tres.

Durante el periodo de 1948 a 1989 la educación tuvo un desarrollo exponencial en su infraestructura y en la diversificación, debido a la alta demanda; sin embargo, el Subsistema de Bachillerato no contaba con una capacidad de respuesta adecuada ante estas exigencias, de este modo surgió la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), como agente principal dedicado a la organización y desarrollo de los Bachilleratos y las Universidades (Villa, 2010).

La ANUIES como órgano oficial estableció diversos foros de discusión en donde se abordaron temas de reforma de la EMS.¹⁸ Como resultado de ellos se ofreció *“el bachillerato tecnológico coordinado por los Centros de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECyT) y el terminal, del que se ocuparían los Centros de Enseñanza Terminal”* (Villa, 2010, p. 284); para 1972 se aumentó el número de años lectivos de dos a tres, periodización que rige hasta la actualidad; durante este

¹⁸ Entre ellos las Asambleas XIII y XIV de la ANUIES, celebradas en Villahermosa, Tabasco; y en Tepic, Nayarit, respectivamente (ver Meneses, 2002b, pp. 265-267).

Congreso se planteó desarrollar en el alumnado un pensamiento racional, o de rigor científico, además de que contara con un dominio técnico para la obtención de un trabajo remunerado (Villa, 2010).

En ese mismo año la ANUIES propuso una serie de actividades que ayudaran en la articulación de las diferentes instituciones de EMS; para lograrlo plantearon estructurar los contenidos en tres áreas: “1) *las escolares o propedéuticas*, 2) *las prácticas o de capacitación para el trabajo* y 3) *las paraescolares*”¹⁹ (Villa, 2010, p. 284).

La primera de las citadas áreas (las escolares o propedéuticas), se dividió en dos partes: las propedéuticas, que eran todas aquellas asignaturas centradas en las ciencias y en las humanidades, y la del campo especializado que al alumnado le interesara; la segunda área (práctica son de capacitación para el trabajo), eran aquellas materias que brindaban los aspectos teóricos y prácticos orientados al entrenamiento de una labor técnica; y la última área (las paraescolares), se centraban en los aspectos cívicos, artísticos y deportivos, pero la implementación de estos dependía de cada institución (Villa, 2010).

La EMS se diversificó al crear nuevas instituciones, la mayoría de ellas durante la segunda mitad del siglo XX. Por un lado, estuvo la educación tecnológica, la educación de carácter humanístico o de bachillerato único promovida por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), y los bachilleratos de educación profesional técnica. Con el paso del tiempo surgieron otras instituciones de Bachillerato General, como el Colegio de Bachilleres creado en 1974.

¹⁹ Estas tres áreas aún en la actualidad siguen vigentes dentro de la estructura curricular de las EPEZ.

En la EMS la educación de carácter tecnológico inició en 1968 con los Centros de Estudio Tecnológicos que, a la postre, se transformó en la Dirección General de Educación Tecnológica Industrial y de Servicios (DGETI), la cual engloba a diversas instituciones que imparten diferentes especializaciones, entre ellas: Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria (DGETA), Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios (CBTIS), Centro de Estudios Tecnológico Industrial y de Servicios (CETIS), Centro de Bachillerato Tecnológico Agropecuario (CBTA), Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP), entre otras. En conjunto, entre todas las vertientes, para 2010 llegaron a ofrecer 362 carreras técnicas distintas para el nivel de EMS (Villa, 2010).

La UNAM, por otra parte, contaba con dos formatos de Bachillerato. El primero fue el de la ENP del cual ya se habló; entre otras cuestiones, durante la segunda mitad del siglo XX sólo se realizaron modificaciones de los tiempos lectivos y la cantidad de créditos que se llevarían durante cada ciclo. El segundo formato fue el del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), creado en 1971; desde entonces ofrece, por un lado, un Bachillerato para ingresar a cualquier Licenciatura y, por otro, una instrucción técnica profesional (parecido a lo que propuso el CONALEP) (Villa, 2010).

El CCH estableció los principios básicos del quehacer educativo en México, mismos que después se describirían como los pilares de la educación; estos son *“aprender a aprender, aprender a hacer y el aprender a ser”* (Villa, 2010, p. 288). Estos principios buscaban que el alumnado fuera capaz de tomar las riendas de su propio conocimiento, que desarrollara habilidades a través de lo aprendido en la escuela de una forma ética y con valores cívicos. La propuesta retomó algunos de

los elementos sociales y humanísticos que se perdieron, sin embargo, a lo largo de las modificaciones y reformas de la ENP.

El contexto nacional de orden social, político y económico hizo que las instituciones que se inclinaban un poco más hacia las humanidades o a las Ciencias sociales, se reestructuran para ofrecer este componente técnico y, a su vez, no desaparecer. Por ello, de manera estratégica en el Plan de estudios en el CCH se incorporó una serie de asignaturas sociales/humanísticas para cursar durante los primeros cuatro semestres que corresponden al “Tronco común” (siendo fieles al espíritu de la ENP y que, incluso, se alinearon al Plan que fue propuesto por Naranjo en 1913).

En lo posterior se buscó especializar al alumnado en alguna área técnica según el perfil de la institución, y que fuera de su preferencia, como se hace hasta ahora. Para el área social se establecieron dos Bachilleratos; el primero, el de Ciencias sociales, y el segundo de Humanidades. Como es natural para los Planes de estudio, la currícula ha tenido modificaciones. En 2012, por ejemplo, se incluyó la asignatura de Educación Física (Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) & Colegio de Ciencias y Humanidades Plantel Vallejo (CCH), 10 de febrero de 2012); pero, para 2016 esta asignatura de segundo semestre se sustituyó por Taller de cómputo II (Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) & Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), 2022).

En la Imagen 4 se muestra la malla curricular con las asignaturas por cada semestre, según el Plan de estudios del CCH de 2012.

Imagen 4. Plan de estudios del CCH, 2012

PRIMER SEMESTRE						
ASIGNATURA	Matemáticas I	Taller de Computo	Química I	Historia Universal Moderna y Contemporánea I	Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I	Inglés I / Francés I
SEGUNDO SEMESTRE						
ASIGNATURA	Matemáticas II	Educación Física	Química II	Historia Universal Moderna y Contemporánea II	Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental II	Inglés II / Francés II
TERCER SEMESTRE						
ASIGNATURA	Matemáticas III	Física I	Biología I	Historia de México I	Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental III	Inglés III / Francés III
CUARTO SEMESTRE						
ASIGNATURA	Matemáticas IV	Física II	Biología II	Historia de México II	Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental IV	Inglés IV / Francés IV
QUINTO SEMESTRE						
ASIGNATURA	1. OPCIÓN OPTATIVA	2. OPCIÓN OPTATIVA	3. OPCIÓN		4ª. OPCIÓN OPTATIVA	5ª. OPCIÓN OPTATIVA
			OBLIGATORIA	OPTATIVA		
	Cálculo I Estadística I Cibernética y computación I	Biología III Física III Química III	Filosofía I	Temas Selectos de Filosofía I	Administración I Antropología I Ciencias de la Salud I Ciencias Políticas y Sociales I Derecho I Economía I Geografía I Psicología I Teoría de la Historia I	Griego I Latín I Lectura y Análisis de Textos Literarios I Taller de Comunicación I Taller de Diseño Ambiental I Taller de Expresión Gráfica I
SEXTO SEMESTRE						
ASIGNATURA	1ª. OPCIÓN OPTATIVA	2ª. OPCIÓN OPTATIVA	3ª. OPCIÓN		4ª. OPCIÓN OPTATIVA	5ª. OPCIÓN OPTATIVA
			OBLIGATORIA	OPTATIVA		
	Cálculo II Estadística II Cibernética y computación II	Biología IV Física IV Química IV	Filosofía II	Temas Selectos de Filosofía II	Administración II Antropología II Ciencias de la Salud II Ciencias Políticas y Sociales II Derecho II Economía II Geografía II Psicología II Teoría de la Historia II	Griego II Latín II Lectura y Análisis de Textos Literarios II Taller de Comunicación II Taller de Diseño Ambiental II Taller de Expresión Gráfica II

Fuente: UNAM & CCH Plantel Vallejo, 10 de febrero de 2012, s/p.

En la actualidad la EMS en México se reconoce como un nivel educativo mediante el cual las y los estudiantes, en su generalidad adolescentes, adquieren habilidades y conocimientos que les permiten desarrollarse de manera óptima en los estudios de nivel Superior, o en un trabajo, además de que les permite obtener aprendizajes para su vida como adultos y adultas de manera más integral.

Desde la perspectiva institucional estos estudios comprenden, según la SEP (2017), el “nivel Bachillerato y/o sus niveles equivalentes; durante su estudio las

alumnas y los alumnos adquieren valores y actitudes que pueden reflejar en un impacto positivo para la comunidad en donde viven” (p. 45; ver también Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2019, Artículo 44). Además de lo anterior, la EMS está caracterizada por ser un:

“Tipo de instrucción diversificada y especializada [...] que congrega cuatro funciones: la culminación de la educación obligatoria, el carácter propedéutico para los alumnos que van a seguir sus estudios superiores, preparación para ingresar al mundo del trabajo y el desarrollo de habilidades socioemocionales para el desarrollo integral de las personas” (SEP, 2017, p. 46).

En tal contexto, la EMS representa un nivel y espacio educativo con retos y oportunidades como todos los niveles educativos, en el cual deben participar para su mejor desarrollo, tanto las instituciones del Estado, como las y los directivos, el profesorado, las madres y padres de familia, así como la comunidad del entorno social en donde se encuentra cada escuela, ya sea de tipo público o privado.

2.2.1 La EMS en el estado de Zacatecas

En el estado de Zacatecas la EMS cuenta con una oferta educativa variada. En el caso de la preparación de tipo tecnológica, se cuenta en la capital del estado y en algunos municipios con CETIS, CBTIS y CBTA, entre los más importantes, en donde el alumnado puede optar por la preparación técnica del área de recursos humanos y programación, diseño gráfico, enfermería, preparación y conservación de alimentos, entre otros. De igual manera, se cuenta con tres planteles del CONALEP: uno en la ciudad de Guadalupe, otro en Fresnillo, y el tercero en Mazapil.

En cuanto a los Bachilleratos de tipo General existen varias instituciones. A continuación, se hace una reseña del proceso de institucionalización de la EMS en

el estado, y de las escuelas que han dado este servicio a la población de la entidad. No obstante, para usos prácticos de esta investigación se pone especial atención en las instituciones que pertenecen a Subsistemas del Estado de Zacatecas, y que ofrecen dentro de sus Planes de estudio el Bachillerato con enfoque social-humanístico, como son las EPEZ, el Colegio de Bachilleres del Estado de Zacatecas (COBAEZ), y el Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de Zacatecas (CECyTEZ).

El sistema de EPEZ inició operaciones en 1962 *“con el propósito de preparar ciudadanos libres, capaces de enfrentar retos inherentes a su conformación humana y con una visión firme para vencer los problemas del futuro”* (Dirección General de Escuelas Preparatorias Estatales del Estado de Zacatecas (DGEPEEZ), 2014, p. 2). Con este sistema se buscó educar para lograr ciudadanos y ciudadanas capaces de afrontar los retos que implicaba la época tanto para el país como para la región zacatecana.

La primera escuela del sistema de EPEZ en fundarse, y en la que se asentó este esquema, fue la Escuela Preparatoria “Valentín Gómez Farías”; sin embargo, solo trabajó durante 13 años, pues dejó de operar en el ciclo escolar 1975-1977. Después surgió la Escuela Preparatoria Estatal “Francisco García Salinas”, que inició labores en 1963.

Estas dos escuelas se convirtieron en un ejemplo para la nueva modalidad de Educación Preparatoria en el estado de Zacatecas, principalmente en la ciudad capital, cuando se consideraba que esta función de impartir EMS era más propia de la UAZ, pues desde la década de los setenta del siglo XX esta Universidad había abierto la Escuela Preparatoria, y hacia 1986 entró en una Reforma con el fin de

que se consolidara como *“un centro de estudios donde sus alumnos y profesores adquirieran una formación integral, científica, crítica y humanística, que los concientizara de las necesidades sociales, los involucrara en sus soluciones y satisficiera sus pretensiones como universitarios”* (Rivera, 16 de noviembre de 2022, s/p). En cuanto al sistema privado, para esa época también existía la Preparatoria del Seminario Conciliar de Zacatecas, ahora llamado Instituto Miguel Agustín Pro (DGEPEEZ, 2014).

A partir de los primeros años de la década de los setenta el Subsistema de Preparatorias Estatales creció de forma constante y se aprobó la apertura de varias escuelas en diversas cabeceras municipales. En ese proceso se alcanzaron 31 escuelas en 52 municipios del estado. La Escuela Preparatoria Estatal “Eulalio Gutiérrez” de Concepción del Oro, institución en la cual se realiza la intervención educativa de esta Tesis, tuvo su origen en 1999 (DGEPEEZ, 2014).

El COBAEZ, por otra parte, comenzó sus funciones en 1987 como Organismo Público Descentralizado, y se ofrecieron estudios de carácter propedéutico terminal con la finalidad de formar estudiantes que obtuvieran conocimientos generales de las ciencias, y que después pudieran aplicar dichos conocimientos en su entorno local, incluso con perspectiva del contexto nacional. Por tal motivo se estableció un Plan de estudios que consideró un Tronco común (Periódico Oficial del Estado de Zacatecas (POEZ), 1987b). En la actualidad existen 41 planteles en todo el estado (Colegio de Bachilleres del Estado de Zacatecas (COBAEZ), s/f).

En 1997 se firmó en el estado de Zacatecas el convenio para la creación del CECyTEZ, para fomentar la educación tecnológica y científica. Inició operaciones con tres planteles en los municipios de Calera, Tlaltenango y Río Grande. Con la

política de expansión durante los últimos años, ahora cuenta con 13 planteles y 41 centros de Educación Media Superior a Distancia (EMSaD) (Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de Zacatecas (CECyTEZ), 2017).

Estas tres ofertas educativas en el estado de Zacatecas: EPEZ, COBAEZ, y CECyTEZ con sus centros de EMSaD, se rigen a nivel federal por los Planes y Programas de la Dirección General de Bachillerato (DGB), que es una Unidad Administrativa de la Subsecretaría de Educación Media Superior de la Secretaría de Educación Pública (SEP). Acorde con sus objetivos se brinda una formación básica, propedéutica y, al igual que el CCH, integra las formaciones para el trabajo entre las cuales destacan: Asistencia infantil, Contabilidad, TIC, entre otras. Tales áreas de profesionalización son aprobadas por cada plantel, según las necesidades y la oferta laboral de cada municipio en donde está la escuela, y su estudio depende de la elección del alumnado.

Como se observa, la EMS y sus escuelas preparatorias en México han tenido que realizar un largo recorrido, transformándose y adecuándose a los constantes cambios ideológicos, culturales y, sobre todo, de las políticas del país. El surgimiento de la Educación Preparatoria fue primordialmente para ofrecer un puente que vinculara a la enseñanza elemental con la Superior, pero ese hecho nunca fue una limitante para ofrecer una educación de manera más amplia y adecuada a las alumnas y los alumnos; es decir, que adquirieran aprendizajes y habilidades necesarias para incorporarse en la Educación Superior o al campo laboral.

A raíz de la tecnificación de la educación (tanto en Secundaria como en Bachillerato) este enfoque integral se modificó para centrarse más en formar

alumnas y alumnos productivos con la finalidad de atender las necesidades del desarrollo industrial, empresarial y tecnológico de país; dicha especialización trajo consigo que los aprendizajes de contenidos relacionados con las Ciencias sociales y las Humanidades pasaran a un segundo plano; por ello, asignaturas como la Historia se fueron reduciendo, y tuvieron reformas en su contenido curricular.

Una vez descrito el proceso de creación y consolidación de la EMS, y cómo se orientó en sus políticas de formación hasta la actualidad, es necesario reflexionar sobre algunos aspectos teóricos de cómo aprenden los y las adolescentes desde la ciencia psicopedagógica; esta información es útil para enmarcar los recursos didácticos y estrategias que se pueden considerar más idóneas para lograr aprendizajes significativos en el alumnado, esto dependiendo, por supuesto, según la orientación del tipo de Bachillerato de que se trate.

2.3 Principios teóricos de los procesos de aprendizaje de los y las adolescentes, como referente para la pedagogía en la EMS

La adolescencia según el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, por sus siglas en inglés), y conforme a lo establecido por la Organización Mundial de la Salud (OMS), señala que comprende el periodo de vida de las personas que va entre los 10 y los 19 años de edad, produciéndose después de la niñez y antes de la edad adulta. Este periodo de crecimiento se encuentra dividido en tres etapas: adolescencia temprana, media y tardía (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia Oficina Uruguay (UNICEF Uruguay), 2021; Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), julio de 2021).

La adolescencia temprana sucede entre los 10 y 13 años de edad, y se identifica por los cambios físicos y hormonales, entre los que se pueden mencionar el crecimiento, cambio de voz, aparición del vello púbico y el acné, por mencionar algunos. La segunda, la media, va de entre los 14 y 16 años, durante la cual se observan cambios en el nivel psicológico, sobre todo en la construcción de su identidad y cuestionamientos sobre su futuro y/o vocación; además existe una independencia de los padres y madres, y pasan más tiempo con sus amigos y amigas (necesidad de pertenecer a un grupo), por esta razón es el periodo durante el cual se encuentran más susceptibles a sus ideas y pueden caer fácilmente en situaciones peligrosas como accidentes, embarazos no deseados, drogadicción, entre otras (UNICEF, julio de 2021; ver también Piaget & Inhelder, 1997).

Durante la adolescencia tardía se consolida y define su identidad debido a que los cambios no son tan drásticos, son más conscientes de su futuro y, por lo tanto, toman decisiones más razonadas; ya no existe la necesidad de pertenecer a un grupo, sino que ellas y ellos eligen con quién pasar su tiempo, y seleccionan grupos más pequeños en donde se sienten cómodos y cómodas; esta fase abarca desde los 17 hasta los 19 años de edad (UNICEF, julio de 2021).

En el presente estudio importan estas dos últimas etapas, ya que es el rango de edad de las alumnas y los alumnos de nivel de Bachillerato. Si bien cada una de estas características no se dan de manera simultánea en cada uno de las y los estudiantes, se pueden percibir algunos de los comportamientos, tales como la necesidad de pertenecer a un grupo, hecho que ha afectado de forma negativa en la comunidad escolar con quien se implementa la intervención educativa de la Tesis (estos aspectos se mencionan con mayor detalle en el apartado 4.1). Es notable

que las y los estudiantes durante esta etapa desarrollen la generación y consolidación de su propia identidad, cambios de comportamiento, así como el razonamiento de las decisiones en su último año de la Educación Preparatoria.

Debido a estas características de la adolescencia, es importante preguntarse cómo aprenden los y las adolescentes. Bajo esta premisa se toma como base para el análisis las teorías constructivistas propuestas por John Dewey, con su teoría del pragmatismo o de la experiencia; Jean Piaget, con su teoría del desarrollo cognitivo; Lev Vygotsky, con el enfoque socio-histórico (también conocido como histórico-cultural); y David Ausubel, con la teoría del aprendizaje significativo. Se consideran estos autores debido a que representan tendencias teóricas que se complementan y resultan adecuadas para los fines de esta Tesis, pues brindan elementos que son aportes sustanciales para la comprensión de la adquisición del conocimiento en las personas. A continuación, se aborda cada una de las propuestas.

a) Teoría del aprendizaje basado en la experiencia de John Dewey

John Dewey (1859-1952) fue un pedagogo, filósofo y psicólogo, reconocido como un investigador estadounidense que destacó durante la primera mitad del siglo XX. Para este autor la forma en que aprenden los educandos y las educandas, es a través de un aprendizaje práctico y vital; es decir, que el conocimiento surge de la interacción de la alumna y/o el alumno con el medio (Sáenz, 2004).

Dewey menciona, sin embargo, que no todas las experiencias de aprendizaje son verdaderas o significativas, pues algunas pueden generarse en prácticas anti educativas, en las cuales se crea un efecto contrario, como la resistencia, la poca participación o el desinterés a una asignatura, apatía por un maestro o una maestra,

o a algún tipo de aprendizaje. Esto a su vez provoca una incapacidad de crear nuevas experiencias y, por ende, nuevos conocimientos (Sáenz, 2004).

Si bien Dewey no se enfocó en los y las adolescentes, sino en la educación en general, reconoció la importancia del papel que deberá desempeñar la y el docente, pues es quien debe seleccionar ese cúmulo de experiencias presentes que generen aprendizajes continuos, encausados, valiosos y acordes con las experiencias y la realidad en la que viven las y los estudiantes.²⁰ Para ello deben aprovechar los ambientes físicos y sociales que les circundan y, a su vez, sean agradables para el alumnado, incitándolos a participar; así crearán experiencias futuras, ya sea desde el ámbito escolar o particular, sin recurrir a una imposición (Dewey, 1998; Sáenz, 2004).

El “medio” según Dewey, es *“algo más que los lugares cercanos al hombre, designa a la continuidad específica de esos lugares con sus propias tendencias activas[...] el medio ambiente consiste en aquellas condiciones que promueven o dificultan, estimulan o inhiben las actividades características de un ser vivo”* (Dewey 1998, p. 22). Dicho de otro modo, el ambiente es el contexto (incluido el territorio y ambiente social) en donde se desenvuelven las sociedades, y al no ser una interacción pasiva, sino que se interactúan entre sí, se generan experiencias y conocimientos interdisciplinarios como resultado de la resolución de problemas; de este modo se desarrollan fortalezas y características propias.

²⁰ En cuanto a este argumento, Dewey menciona que cada individuo cuenta con experiencias distintas, por lo que la responsabilidad primaria del educador o la educadora *“consiste en que no solo debe conocer el principio general de la formación de la experiencia por las condiciones del ambiente, sino también en que deben saber en concreto qué ambientes conducen a experiencias que faciliten el crecimiento”* (Sáenz, 2004, p. 83).

Los aportes de Dewey se asemejan a las posturas propuestas por varios autores y autoras sobre los estudios de la geografía histórica, o pudieron ser la base para repensar la función del entorno y el espacio geográfico; se puede citar principalmente a Sauer (2004; 2006), pero existen otros y otras quienes han mencionado esta relación, como Brunhes (citado en Galimberti, 2013), Febvre ([1922], 19 de noviembre de 2006), Santos (2000); y también sobre la ecología cultural, como White (1982) y Steward (2014), en la que se describe esta relación/modificación bidireccional entre el medio y la humanidad, pero desde una perspectiva educativa.

Dewey, en resumen, propuso que los y las estudiantes participaran de forma activa para que su aprendizaje sea construido a partir del diseño de actividades contextualizadas en su medio. Por ello menciona que aplicar este modelo de “escuela nueva” implica grandes retos para las y los docentes, pues deben conocer la historia, las costumbres, actividades e intereses del alumnado, entre otras cosas, para delinear y encausar las propuestas didácticas de forma interdisciplinar. Además, deben propiciar que las y los estudiantes descubran por sí mismos su medio a partir de la continuidad de la experiencia.

b) Teoría del desarrollo cognitivo de Jean Piaget

Para dar sustento a la teoría del origen del conocimiento, Jean Piaget (1896-1980), psicólogo, epistemólogo y biólogo de origen suizo, propuso que la capacidad intelectual de las personas está directamente relacionada con su condición evolutiva y con su historia individual. Reconoció que, desde su nacimiento, el o la infante cuenta con unas estructuras cognitivas establecidas gracias a su genética, y

conforme va relacionándose con el entorno y las diversas estructuras sociales (la familia, amigos, amigas, compañeros y compañeras de la escuela, etc.), tales estructuras se modifican a través de la imitación y/o la adaptación²¹ de esas nuevas representaciones del mundo. Por lo tanto, posteriormente y de manera progresiva, las y los infantes reconocen los signos y símbolos que les rodean, y el tiempo es uno de los factores determinantes para que identifiquen estos elementos que son culturales, y por ello reconocibles dentro de una sociedad (Tudge & Winterhoff, 1993; Rosas, 2008).

Estos esquemas, sin embargo, no se dan de la misma forma a lo largo del desarrollo de una persona, sino que, como lo argumentó Piaget, hay que tener en cuenta que el ser humano es un animal que evoluciona y estos procesos cognitivos se reorganizan a partir de los procesos mentales causados por la maduración física y su relación con el ambiente. En consecuencia, se desarrollan en cuatro etapas relacionadas entre sí y de manera evolutiva.

La primera etapa es la de “Sensoriomotor”, que abarca de los 0 a los 18 meses de edad, y es previo a la aparición del lenguaje. En esta fase los y las infantes obtienen información a través de los sentidos (estimulo-respuesta), y comienzan a relacionarse con el mundo. Esto le permite ver la diferencia entre su cuerpo y los

²¹ Este proceso de adaptación se inicia una vez que el equilibrio entre el sujeto y la realidad se ven alterados, insertando nueva información, ejemplo de ello es que, si la familia de un o una infante cuenta con un huerto de manzanas, el niño o la niña según su contexto asimila que todos los árboles dan manzanas, pero, una vez que conozca otro tipo de árboles frutales como el limón, la pera o el durazno, iniciará un proceso de *Asimilación*, en donde se procesa la nueva información (árboles que dan diversos frutos) con la estructura cognitiva previa (árboles que dan solo manzanas). Esto da paso a la *Acomodación*, mediante la cual se integra esa nueva información a una nueva estructura cognitiva. En este caso concreto, saber que los árboles frutales no solo dan manzanas, sino que pueden dar limones, peras, duraznos, etc. (Tudge & Winterhoff, 1993; Nicolopoulou, 1993).

objetos, y se caracteriza por la aplicación de reflejos innatos mismos que posteriormente dan paso a unas reacciones intencionales.

La segunda etapa es la “Función semiótica o simbólica” (también es conocida como preoperacional). En esencia esta permite explicar un objeto, acontecimiento, esquemas, o cualquier otra cosa, por medio de un significado que lo identifique de otros objetos, ya sea por medio del habla, imagen o gesto (función simbólica). Este periodo se da entre los 18 y 24 meses, hasta los 6 o 7 años de edad (Piaget & Inhelder, 1997; Saldarriaga, Bravo & Llor, 2016).

La tercera etapa es la de “Operaciones concretas del pensamiento y relaciones interindividuales”, y va desde los 7-8 hasta los 11-12 años de edad. Durante este periodo se da la mejora en el pensamiento lógico ligado a la realidad (estos se inician en la etapa anterior), y las niñas y los niños adquieren la capacidad de realizar esquemas operatorios, y con ello el proceso de reversibilidad, la jerarquización, agrupamientos, seriaciones, número y espacio; además, se presenta una independencia de la moral (autonomía) (Piaget & Inhelder, 1997; Nicolopoulou, 1993; Saldarriaga, Bravo & Llor, 2016).

La última etapa propuesta por Piaget, es la de “Operaciones formales y combinatorio”, que va desde los 11-12 años de edad y hasta la adultez. Durante esta etapa la persona se desprende de lo empírico para transitar a “lo posible” (tipo de pensamiento hipotético-deductivo formal, propuesta de teorías o resolución de problemas). De manera concreta, comprende que lo real puede ser causado por una serie de posibilidades (o combinaciones de estas); no solo es el hecho como en la etapa anterior, sino que es una parte de las posibilidades, e incluso, las y los adolescentes, jóvenes o adultos y adultas, toman sus decisiones a partir de estos

supuestos que no necesariamente lo expresan mediante el habla, sino que lo desarrollan en su cerebro. Al final, esta fase permite un pensamiento formal que es reversible, interno y organizado (Piaget & Inhelder, 1997; Saldarriaga, Bravo & Llor, 2016).

Con esta etapa, o mediante su proceso, la cultura y la interacción social tienen un papel fundamental en los cambios cognitivos, sobre todo de las y los adolescentes y jóvenes, ya que los valores y las relaciones sociales determinan las fronteras de la realidad y estas, al ser cambiantes, crean valores nuevos. También en este estadio se preocupan más por las decisiones que toman, sobre todo aquellas que tienen que ver con su futuro, por lo que se acentúa la inteligencia especulativa y el análisis crítico (Piaget & Inhelder, 1997).

En cuanto a la función del o la docente, Piaget mencionó que en general, al ser personas adultas, ayudan a las niñas y los niños con su desarrollo cognitivo, pues actúan como puente entre la educación y la transmisión verbal de los elementos culturales; Piaget no estaba de acuerdo con generar espacios de discusiones entre niños, niñas y adultos o adultas, debido que consideró que no existía un cambio genuino de ideas (Tudge & Winterhoff, 1993).

Desde el punto de vista de Piaget, la interacción entre las y los docentes con los educandos y las educandas es útil y necesaria, debido a que los primeros (al ser seres inteligentes) tienen la capacidad de convertirse en un “igual”, lo cual favorece la interacción y se construye, de este modo, un nuevo conocimiento. No obstante, recomienda que son mejores las interacciones entre pares, que de este modo (Tudge & Winterhoff, 1993).

Piaget concibió el desarrollo cognitivo de los y las infantes desde una perspectiva evolucionista, en donde cada etapa representa el cimiento de la siguiente, por ello los delimita con ciertos rangos de edad (aunque menciona que es una mera aproximación, y que no se da de manera homogénea para todas las personas), por lo que el conocimiento/inteligencia se da como consecuencia del desarrollo físico-biológico y de la relación con el entorno ambiental y social.

c) Teoría del histórico cultural de Lev Vygotsky

Lev Vygotsky (1896-1934), teórico bielorruso, es reconocido por proponer la psicología histórico-cultural, iniciar con la neuropsicología, así como la teorización de la psicología del desarrollo. Uno de sus principios fundamentales fue establecer el método utilizado para definir el carácter dual entre la mente y el cuerpo, la naturaleza y la cultura, y la conciencia y la actividad. De ello se desprendió el fundamento del materialismo dialéctico,²² que permite identificar cómo funciona la inteligencia humana a partir de la descripción de las funciones psicológicas elementales y superiores (Lucci, 2006, p. 5; Rosas, 2008, p. 31).

La teoría de Vygotsky tomó como base el hecho de que todo organismo vivo interactúa primero en una base biológica (que ayuda en la maduración física), y posteriormente en una base social en donde se forman nuevas funciones mentales

²² Para los fines de esta investigación se entiende por “materialismo dialéctico” lo que describió Brom en 1969: *“El materialismo dialéctico afirma que el mundo existe objetivamente; que todas sus partes están en una relación activa: que todo fenómeno se encuentra en movimiento, causado por el choque de los contrarios; [...] (lo que) produce [...] cambios cuantitativos y modificaciones cualitativas”* (p. 560).

más complejas, pero depende de las relaciones sociales que tengan las personas sujetas al aprendizaje.

Las funciones psicológicas elementales, por lo tanto, son aquellas que tienen un origen natural o biológico y están presentes en los animales; como característica tienden a ser acciones involuntarias realizadas por la influencia del ambiente. Vygotsky lo consideró como un periodo inicial durante el cual la mayoría de las acciones son realizadas por esta inteligencia práctica, tales como la atención, la percepción, la memoria y el pensamiento en el desarrollo del niño o la niña. Esta etapa se puede observar desde los 0 a los 20 meses de edad. Ejemplo de ello, es el hecho de despertar durante la noche al escuchar un ruido en el hogar (Lucci, 2006; Rosas, 2008).

Las funciones superiores, por otra parte, tienen como origen la vida socio-cultural, e implica acciones y procesos instrumentales; se caracteriza por la implementación de signos desarrollados dentro de un núcleo histórico-social, es decir, son componentes que la persona adquiere por medio de la cultura y utiliza para la apropiación y dominio de los recursos circundantes. A esto se le llama proceso de “desarrollo ontogénico” (de los organismos) (Rosas, 2008).

De los procesos psicológicos superiores, Vygotsky distingue dos posturas: la rudimentaria y la avanzada. La primera se refiere al desarrollo psicológico, caracterizado por la internalización²³ de los sistemas de mediación a las actividades

²³ Este término es uno de los principales de su teoría, según Vygotsky la internalización es la “*reconstrucción interna de una operación externa*” (Cole, John-Steiner, Scribner & Souberman, 2009, p. 92). Este proceso de internalización solo es aplicable para los procesos psicológicos superiores; es entendido como la conceptualización, abstracción o simbolismo de un agente externo, por lo que este proceso está mediado por la cultura. Esto difiere a la postura de Piaget en la que, para él, el proceso de significado solo se da antes de la aparición del lenguaje y son regularidades del medio

sociales de carácter general; y la segunda, por la introspección de las formas de mediación de actividades sociales específicas (Rosas, 2008).

Vygotsky consideró que el aprendizaje se da una vez que las funciones psicológicas superiores de una persona se desarrollan, esto último dependerá de las interacciones causadas por las relaciones sociales y culturales de un grupo dado; dicho de otra forma, el crecimiento intelectual de las personas depende de las condiciones a las cuales se enfrenten, ya sea por medio problemáticas, experiencias y/o actividades individuales (nivel de desarrollo real), o por las personas con quien se relaciona, reciba ayuda y/o le alienten (nivel de desarrollo potencial).

Los procesos antes señalados eran de total importancia para el desarrollo cognitivo de las personas, por lo cual le denominó “zona de desarrollo próximo”. Este concepto, según Vygotsky en su obra *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*:

“No es otra cosa que la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz” (Cole, John-Steiner, Scribner & Souberman, 2009, p. 133).

Debido a la importancia de este término en la propuesta teórica de Vygotsky, en la Gráfica 1 se muestra una representación de los niveles de desarrollo que se pueden identificar en los procesos de desarrollo del aprendizaje del alumno o la alumna.

natural y social a manera de esquemas; mientras que, para Vygotsky, se da cada vez que se adquiere un nuevo aprendizaje (Cole, John-Steiner, Scribner & Souberman, 2009).

Gráfica 1. Representación de la zona de desarrollo próximo, según Vygotsky



Fuente: Elaboración propia a partir de los fundamentos teóricos de Vygotsky (Cole, John-Steiner, Scribner & Souberman, 2009).

En cuanto a la función de las y los docentes en este proceso, Vygotsky no especifica como tal esa figura, sino que menciona que las personas (independientemente de su edad) alcanzarán su desarrollo potencial con ayuda de alguien más diestro o diestra, o con más experiencia. Lo interesante de esto es que no se refiere al o la docente o a una educación formal, sino que puede ser cualquier persona quien conozca más sobre determinada actividad o acción. Tal principio se adhiere a la propuesta del autor en la cual advierte que el entorno (físico, pero principalmente el social), ayuda a mejorar las capacidades de quien desarrolla el conocimiento.

Vygotsky también hizo referencia a la edad mental de una persona, y señaló que no es proporcional a la edad biológica; sin embargo, durante la adolescencia

se presenta un cambio en el desarrollo cognoscitivo mediante el cual la memoria establece relaciones lógicas en el pensamiento. Tal idea la resume de la siguiente forma: *“Para el niño pequeño, pensar significa recordar, sin embargo, para el adolescente, el recordar significa pensar”* (Cole, John-Steiner, Scribner & Souberman, 2009, p. 85); dicho de otra manera, se pasa de tener una estructura mental fáctica en donde los conceptos están relacionados por objetos observables, como la palabra “pelota”, a construir conceptos abstractos como la “esperanza”.

La propuesta teórica de Vygotsky difiere un poco con respecto a la de Piaget, pues, para este último, el proceso de adquisición del conocimiento se da de forma paulatina a lo largo del desarrollo evolutivo de la persona; mientras que, para el primero, no existen etapas específicas para su desarrollo intelectual, sino que va a ser alentado o limitado por el contexto social en donde se desarrolle. Así, por ejemplo, la zona de desarrollo próximo de una persona de quien en casa se fomenta la lectura, no será igual al de otra persona quien nunca ha leído un libro. En resumen, aun así, ambas propuestas se integran en un plano que sirve para reflexionar sobre los procesos de aprendizaje de las y los adolescentes.

d) Teoría del aprendizaje significativo de David Ausubel

David Ausubel (1918-2008), fue un destacado psicólogo estadounidense que propuso la teoría del aprendizaje significativo. Por medio de su teoría entiende al aprendizaje significativo como el proceso cognitivo que debe tener la y el estudiante al adquirir nuevos conocimientos y los complementa con lo que ya sabe. El aprendiz o estudiante debe contar con una noción, concepto o idea relevante, o al menos semejante, de lo que va a aprender; una vez que se establece una conexión entre

lo aprendido y lo que se aprenderá, los educandos y las educandas integrarán ambos en un nuevo conocimiento (Ausubel, Novak & Hanesian, 1983).

Para alcanzar este aprendizaje puede ser por dos vías: una por recepción y otra por descubrimiento. La primera es la más usada en la educación y se utiliza para adquirir y almacenar una gran cantidad de información, el éxito de este se debe a la sustancialidad y la falta de arbitrariedad en los temas que se enseñan (Ausubel, Novak & Hanesian, 1983).

El aprendizaje por recepción se subdivide en tres tipos. El primero es el “aprendizaje por representaciones”, el cual ocurre cuando corresponden el significado con los símbolos (palabras), e identifican a aquello a lo cual se hace referencia de forma no arbitraria; este se da aproximadamente durante el quinto año de vida. El segundo se refiere al “aprendizaje por conceptos”, el cual integra a objetos, eventos, situaciones o propiedades que presentan atributos comunes (generalización); esta se adquiere a través de la experiencia, y en las y los jóvenes y personas adultas, se manifiesta a través de la implementación de hipótesis y su comprobación (Ausubel, Novak & Hanesian, 1983; Virera, 2003).

El tercer tipo es el “aprendizaje por preposiciones”. En este se busca un significado de nuevas ideas expresadas en preposiciones verbales mediante la combinación o la relación de palabras individuales; en este sentido las palabras se combinan en oraciones para brindar un sentido completamente distinto a las oraciones aisladas y entendiéndolas como un todo en su conjunto (Ausubel, Novak & Hanesian, 1983).

Las acciones de este último tipo de aprendizaje pueden ser visibles en las y los estudiantes cuando elaboran un análisis, diferenciación, generalización y/o

síntesis; estos saberes se pueden adquirir más fácilmente si se cuenta con una idea específica en una estructura cognoscitiva previa. Como se advirtió antes, el aprendizaje por recepción es el más utilizado en los procesos de educación formal, y para que este se dé de forma adecuada requiere de tres elementos, según Ausubel, Novak y Hanesian (1983), estos son:

1. Actitud de aprendizaje por parte del alumno o alumna: Hace referencia a que las y los estudiantes tengan una actitud receptiva de los nuevos conocimientos; este aspecto en la actualidad es uno de los que las y los docentes enfrentan de manera cotidiana.
2. Material potencialmente significativo: En este punto el o la docente seleccionará el material para que sea sustancial y aplicable para cada estructura cognoscitiva de las educandas y los educandos; es decir, que tenga un significado lógico, aunado a que este material no sea seleccionado de forma arbitraria.
3. Estructura cognoscitiva con ideas relevantes: En este apartado se busca en el alumnado que se instaure un andamiaje para recibir el nuevo conocimiento o, en su defecto, que por lo menos reconozcan la relación simbólica de los nuevos tópicos (Ausubel, Novak & Hanesian, 1983).

La segunda vía para alcanzar un aprendizaje significativo, es por “descubrimiento”. En este caso la alumna o el alumno *“deben descubrir el contenido por sí mismo, generando preposiciones que representen ya sea soluciones a los problemas que se le plantee o los pasos sucesivos para resolverlo”* (Ausubel, Novak & Hanesian, 1983, p. 64). Cabe señalar que esta vía es la más apegada a los criterios que

aparecen en los Planes y Programas de la NEM vigentes en la actualidad, sobre lo cual se aborda en el capítulo III de esta tesis. Mediante este tipo de procesos de aprendizaje se pretende que el alumnado se convierta en personas o agentes activos para la resolución de los problemas presentes en su comunidad.

Para Ausubel la capacidad cognoscitiva de las personas madura conforme se avanza en las etapas educativas, primero adquiriendo las representaciones del mundo que le rodea, sumado a los conceptos que se adhieren a su significado cultural; posterior a ello, se pasa a la “proposicional” en donde se consolidan y se explican los conocimientos recibidos y se afianza su significado. El nuevo aprendizaje brindará significados adicionales a los que ya cuentan y establecen relaciones entre ellos. En teoría, las y los adolescentes estarían en esta fase proposicional, aunque desafortunadamente esto en la realidad no es así.

El aprendizaje significativo por medio de la recepción se integra por varias fases que se relacionan entre sí para lograr los objetivos de aprendizaje. En la Gráfica 2 se muestra un esquema de la interrelación de las fases de aprendizaje por recepción para llegar al de tipo significativo.

Gráfica 2. Aprendizaje significativo por medio de la recepción



Fuente: Elaboración propia.

Al revisar la propuesta del aprendizaje por percepción de Ausubel, se difiere un poco a cerca del proceso de aprendizaje. En primera instancia porque pareciera que solo existen estas dos vías que, tal vez resultan un tanto excluyentes, para alcanzar un conocimiento significativo. Por otra parte, las etapas que lo integran según se expone en la Gráfica 2, son niveles que se alcanzan y son inamovibles.

En el primer supuesto se considera que puede existir una combinación de ambos en donde la vía por recepción se encuentre guiada por una persona más capaz que la o el aprendiz (considerada como aquella que conoce más, según la teoría de Vygotsky), y que una vez que se proporciona el aprendizaje la y el estudiante puedan experimentarlo (por descubrimiento según Ausubel, o experiencial según Dewey) para consolidarlo. Para el segundo caso se cree desde el particular punto de vista, que este proceso debe transitar cada vez que se obtiene nueva información.

La finalidad de incluir a estos teóricos en el presente estudio es, en primera instancia y como se advirtió, para comprender la manera en que las y los jóvenes aprenden; si bien, salvo Piaget, los otros tres no explican de manera puntual cómo las y los adolescentes adquieren el conocimiento, sí describen las diversas visiones de cómo se obtiene la nueva información. Resulta muy importante reconocer la función que tiene el contexto o el medio (natural y sociocultural) en el desarrollo cognitivo de las personas, y porqué se debe tener en cuenta siempre el ambiente social para promover un aprendizaje duradero, integral y para la vida.

CAPÍTULO III

LA ASIGNATURA DE HISTORIA DE MÉXICO EN LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR Y LA EDUCACIÓN PATRIMONIAL

El objetivo de este capítulo es analizar cómo ha sido el desarrollo de la enseñanza de la Historia de México y en especial en la EMS, y de qué manera la educación patrimonial contribuye al aprendizaje de contenidos curriculares en esta asignatura. En la primera parte se describen algunos aspectos históricos y se explican algunas cuestiones relevantes sobre la asignatura de Historia de México; se revisan aspectos de su desarrollo curricular a través del tiempo hasta llegar a la actualidad, para visualizar los paradigmas educativos que se contemplan con los aprendizajes esperados.

La evolución y consolidación de la enseñanza de la Historia es un punto crucial para comprender la manera de impartir la asignatura en los diversos niveles educativos; por ello se hace mención también de las tres últimas reformas educativas que tuvo la EMS, pues de cierta forma han modificado u orientado las estrategias para su enseñanza.

En la segunda parte se aborda el tema de la evolución y conformación de la malla curricular de la asignatura de Historia. En el último apartado se presenta el tema de la educación patrimonial, al ser considerada como un recurso idóneo, desde sus propuestas teórico-metodológicas, para lograr en el alumnado aprendizajes significativos en la asignatura de Historia de México, en especial por medio de la valoración del patrimonio arqueológico e histórico.

3.1 La asignatura de Historia de México: un balance histórico

La Historia (con H mayúscula) es una disciplina científica de las Ciencias sociales, pero también es la asignatura integrada en los Planes y Programas de estudio del sistema educativo formal. La historia (con h minúscula), se refiere a la historia que se narra, o a la historia como suceso social.

Hablar de la asignatura de Historia de México, es relacionarla con la historia como proceso social del país. En un principio el concepto de historia se relacionaba con periodos y sociedades del pasado que dejaron algún tipo de registro escrito, o de otros objetos que dieran fe o testimonio de su existencia. Pero, esta idea sobre la historia ha sido rebasada, por lo que desde hace tiempo el estudio histórico abarca toda la existencia de la humanidad, desde su aparición y hasta el presente (Brom, 1981).

Según White (2005), el estudio de la historia se lleva a partir de la reconstrucción del pasado. De este modo, *“los restos (ruinas y reliquias) representan fragmentos de las formas pasadas de la vida y con ellas se puede acercar más al conocimiento exacto de las mismas”* (p. 43).

Como se dijo antes, la asignatura de Historia siempre ha estado presente dentro de los Planes y Programas del Bachillerato, aunque los temas y subtemas abordados en la asignatura han variado a lo largo del tiempo; por ser un tema muy amplio, en este apartado sólo se hablará en general de la enseñanza de la asignatura de la Historia de México, sin profundizar en los contenidos.

Es un factor muy conocido que la asignatura de Historia suele ser aburrida y poco apreciada por el alumnado en las escuelas. Por ello es oportuno decir que es necesario explicar a las y los estudiantes que existe una motivación para que

aprendan sobre historia. Si bien, a lo largo del recorrido histórico de la Educación Preparatoria en México no se ha negado la importancia de aprender sobre la asignatura, a lo largo de los cambios o Reformas efectuadas en los Planes y Programas se ha limitado el tiempo dedicado a su enseñanza, por ello también se han dejado fuera contenidos.

Pero ¿Por qué se ha llegado a este punto?, ¿La sociedad tiene razón en desplazar a las Ciencias sociales, en especial la Historia?, ¿El trabajo de las investigadoras y los investigadores se ha visto desplazado de manera “institucionalizada”, debido a que en los Programas oficiales se han reducido los contenidos relacionados con la historia de los pueblos o comunidades, dando mayor peso a la historia nacional, además de que el tiempo lectivo para las asignaturas de Ciencias sociales y Humanidades apenas es suficiente para cubrir los contenidos mínimos?

Tales cuestionamientos se consideran debido a que algunas y algunos docentes que imparten estas asignaturas, tiene un perfil profesional especializado en ese ámbito del aprendizaje, pues son historiadores o historiadoras, antropólogos o antropólogas, arqueólogos o arqueólogas, etnólogos o etnólogas, etc.; sin embargo, suelen estar limitados o limitadas a cubrir los contenidos del Programa sin posibilidad de expandir otras áreas de aprendizaje. En cierto sentido, dejan fuera aspectos que pueden reforzar la historia local de las y los estudiantes, lo cual les permitiría comprender y transformar su contexto. De alguna forma, tal condición “victimiza” su profesión al limitar los conocimientos que pueden desarrollar en el ámbito escolar.

Al cuestionar el poco interés para aprender historia por parte del alumnado, quizás también se puede considerar otro aspecto que sería una especie de “contraparte”, al deliberar si son las investigadoras y los investigadores quienes además de dedicarse a la docencia, realizan investigación científica, pero en ocasiones se prefiere difundir los resultados solo ante públicos especializados o en círculos académicos, siendo esta una posible razón por la que sus investigaciones no llegan a la sociedad en general.²⁴

Las respuestas ante tales cuestionamientos son multicausales; por una parte, las modificaciones al currículo en cada etapa histórica se deben a las condiciones por las cuales atraviesa el país en un momento en específico; pero, han tenido una repercusión profunda ya que las personas, y la sociedad en su conjunto, consideran que la Historia no tiene utilidad tangible para el desarrollo social, por ello le quitan valor a las Ciencias sociales y las Humanidades.

En el caso de la Historia y las demás ciencias que se relacionan con ella, se ha observado que existe en lo general (aunque hay sus excepciones), una ruptura entre las investigadoras y los investigadores y la sociedad. Se considera que la causa de este distanciamiento se debe, entre otras circunstancias, a que las investigaciones que llevan a cabo tienen escasa difusión y, en consecuencia,

²⁴ Es importante decir que la investigación por igual debe tener un impacto a nivel social, pero no siempre es así. Un ejemplo de esto, es lo sucedido en 2022 con el descubrimiento de la Cueva del Chiquihuite, localizada en un territorio colindante entre el estado de Zacatecas y Coahuila. En ese lugar se logró la datación de evidencias arqueológicas que modificaron la historia de la antigüedad de la aparición de la humanidad; a nivel internacional fue una noticia de gran relevancia y para la comunidad científica. Sin embargo, las y los investigadores quienes trabajaron en la excavación, fueron protagonistas de la noticia, pero no volvieron a la comunidad para informar a la población para hacerles saber de la importancia del suceso, o retribuir los apoyos que recibieron durante su estancia en el lugar. Esto provocó un rechazo por parte de las personas de la comunidad hacia las arqueólogas y los arqueólogos, al grado de que advirtieron que ya no son bienvenidos en el sitio, pues el suceso lo equiparan con un “saqueo” (Véase: Vanguardia, 2022, mayo 17).

permean poco el conocimiento y la conciencia social de las personas. Muchas veces ya no regresan a las localidades o pueblos en donde desarrollaron las investigaciones, por lo que, de manera general, la sociedad desconoce los adelantos que se tienen en la materia.

El distanciamiento entre investigadores e investigadoras y la sociedad, no es algo nuevo. Sánchez (2000), al identificar tal condición y hablar del sentido de la historia y su difusión en la sociedad en las escuelas, menciona que:

“Pocas veces, o ninguna, se piensa en aquél o aquellos a quienes va dirigido el conocimiento histórico. O más bien, casi nunca se contempla, entre los profesionales de la historia, el ámbito reducido o amplio, estrecho o multitudinario, en que ese saber deba ser difundido, ni mucho menos la razón de tal difusión” (Sánchez, 2000, p. 3).

Sánchez (2000) menciona que la mayoría de los historiadores y las historiadoras tienen tres niveles de importancia para determinar los medios para difundir los resultados de sus investigaciones. En primer lugar, que sus trabajos lleguen a quienes se dedican a la ciencia histórica, ya sea por medio de libros, artículos o revistas, etc., enfocados a esta comunidad científica.

En segundo lugar, se encuentran los foros especializados, como coloquios, congresos, mesas redondas, etc., los cuales cumplen con una función estrictamente científica. Por último, en tercer lugar, se encuentra la docencia impartida preferentemente en nivel de posgrado, y en su nivel más mínimo en los niveles Básico (Secundaria), y Media Superior, cuando no se es un o una docente investigador o investigadora en el nivel Superior (Sánchez, 2000).

Esta jerarquía fue establecida por las aspiraciones de los propios investigadores e investigadoras; aunque Sánchez (2000) centra esta clasificación en los y las especialistas en Historia, no es exclusivo y puede traslaparse a muchas

de las disciplinas de las Ciencias sociales. Por otra parte, se concuerda con la postura que tiene esta investigadora sobre la degradación de la percepción de la docencia no sólo en el ámbito social, sino también en el económico (Sánchez, 2000).

Este aspecto es importante ya que, al no tener un reconocimiento social ni económico, la difusión del conocimiento histórico queda mermado y, sobre todo, relegado. Resulta contradictorio que la Historia como ciencia tenga por objetivo principal estar al servicio y beneficio de las sociedades, mientras que el conocimiento se queda concentrado en un círculo reducido (refiriéndose a gremios académicos), integrado por personas que, además, en reiteradas ocasiones no llegan a un consenso sobre los temas investigados.

En tanto que la docencia no es la actividad más redituable o de mayor interés para las investigadoras y los investigadores sociales, según los argumentos expuestos por Sánchez (2000); cabe preguntarse ¿Qué pasa con la enseñanza de la Historia en México?, ¿Quiénes son los encargados o las encargadas de enseñar a las nuevas generaciones sobre los procesos históricos de las sociedades?

Para contestar estas preguntas en el contexto actual, se puede decir que también en el nivel de EMS las investigadoras y los investigadores adquieren la condición de “docente-investigador o investigadora”, y llevan a la par ambas acciones, aunque no sean nombrados así de manera oficial. Sumado a esto, está la difusión o gestión, que es otra de sus actividades. Sin embargo, estas condiciones no son iguales en otros escenarios.²⁵

²⁵ Un ejemplo de esto lo describe Gándara (2018a), en su artículo “La divulgación significativa como estrategia de comunicación educativa”.

En el caso de la EMS, incluso para la Educación Básica en nivel Secundaria, las circunstancias son diferentes. Por ejemplo, la SEP abre la posibilidad para que los y las profesionales de las áreas afines a la Historia participen en el proceso de admisión para la contratación de nuevos profesores que impartan la materia de Historia. Así, además de los historiadores y las historiadoras, tanto los y las normalistas, como profesionales de la sociología, antropología, arqueología, etnología, psicología, Derecho, entre otras, tienen la posibilidad de impartir la materia. Tal condición ha propiciado que cada docente construya sus métodos y técnicas para la enseñanza, pero muchas veces la historia local es desplazada puesto que se apegan únicamente al contenido del Programa de estudio oficial o de antologías.

En este mismo tenor, es necesario preguntarse: ¿Para el caso de la asignatura de Historia de México ha sucedido lo mismo? La respuesta es sí, debido a que suele haber casos en los cuales se ha supeditado la enseñanza de la asignatura a docentes que no cuentan con una formación propia para la materia. Esto podría ser una razón por lo cual la Historia no suele ser atractiva para las y los estudiantes. Sin embargo, antes de continuar es importante realizar un breve recorrido sobre cómo ha sido la enseñanza de la asignatura en el proceso de consolidación de la EMS.

A principios del siglo XIX, sobre todo después de la Independencia de México, la Historia como asignatura se enseñaba desde la perspectiva religiosa, más tarde se basó en el positivismo científico, como se mencionó con anterioridad. El enfoque religioso se hizo a partir de la historia de la religión católica, la cual se impartía desde la Educación Inicial hasta la Superior. Pero, hacia 1850 apareció la

“historia profana”, como la denominó Roldan (1995), la cual incluyó temas de historia universal (en especial la antigua), aunque esta asignatura estaba orientada a la enseñanza de nivel Medio y Superior, y se basaba en obras extranjeras (Roldan, 1995).

La intención de una educación histórica con matices nacionalistas se presentó de manera posterior, pero no se implementó hasta la segunda mitad del siglo XIX. Roldan (1995) señala que: *“La primera propuesta para enseñar historia específicamente mexicana de que tenemos noticia es la planteada por Tadeo Ortiz de Ayala en su obra México considerado como nación independiente y libre, publicada en 1832”* (p. 8).

Ese primer curso de historia se dividió en tres partes. La primera fue sobre Historia antigua, en donde se abordaban temas de las culturas prehispánicas y coloniales; la segunda era la Moderna o Media, en la que se utilizaban archivos manuscritos y bibliotecas; y, por último, el periodo de la Guerra de independencia. Aunque cabe aclarar que esta propuesta de Ortiz no se llevó a cabo sino hasta 1867 (Roldan, 1995).

En el *Plan General de Estudios de la República Mexicana* establecido en 1843, al estar el país bajo un Gobierno centralista, propuso implementar en los estudios preparatorios la enseñanza social o humanista, en especial en los tres Colegios que hasta ese momento existían: San Idelfonso, San Juan de Letrán y San Gregorio. En cada Colegio se estableció una Academia de Humanidades, misma que debían cursar de forma obligatoria *“todos los pasantes de cualquiera carrera”* (Dublán & Lozano, Tomo IV, 1876-1912, p. 518). Para 1851 la Academia de

Humanidades pasó a tener cuatro cursos de historia (uno por año) (reglamento [3622], en Dublán & Lozano, Tomo VI, 1876-1912).

En torno a esto es necesario mencionar dos aspectos. Primero, durante el siglo XIX se observó una tensión entre políticas conservadoras y liberales. Por una parte, al estar México inmerso en una política de carácter conservador hubo un aumento de escuelas administradas por la Iglesia católica, por lo cual la enseñanza de la historia quedó supeditada a la historia eclesiástica, es decir, debía entenderse a partir de esta y no como un proceso social.

Por otra parte, en ese mismo contexto la Historia como profesión apenas comenzaba a tener producciones históricas, llámese libros o memorias, que eran escritas por intelectuales (muchos de ellos políticos), con tendencias liberales o conservadoras. Por esta razón la historia nacional se oficializaba según la tendencia del Gobierno en turno, de ahí que la impartición de esta asignatura se llevaba a cabo con las herramientas educativas disponibles por el profesorado, aunque siempre se buscó un sentido nacionalista.

En 1854 la enseñanza de la historia en nivel Secundaria (único puente con la Educación Superior), volvió a recortar los contenidos de la asignatura de Historia y los desarrolló de la siguiente manera: durante el primer año se consideraban los elementos de Historia sagrada; en segundo, elementos de Historia antigua desde la Edad media; y en tercero, elementos de Historia moderna y la particular de México. Los docentes (generalmente hombres) que se encargaban de la cátedra de sintaxis, impartían Historia antigua y de la Edad media; estos y quienes impartían Historia Moderna y particular de México, cabe mencionar que estos docentes tenían un

salario de 400 pesos (Reglamento [4366], en Dublán & Lozano, Tomo VII, 1876-1912).

En aquella época no existía la Historia como profesión, y mucho menos especialistas en la Historia de México que impartieran estos contenidos, sino que se delegó esa responsabilidad a personas que por vocación les gustaba investigar el pasado o que, al haber estudiado una carrera, conocían las bases de los procesos sociales en lo general. Tampoco existían profesionales encargados o encargadas de la investigación, sino que lo hacían por afición políticos, abogados, e incluso sacerdotes y frailes, interesados en fundamentar sus ideales en los acontecimientos nacionales.

En 1855 en el *Reglamento expedido por el Ministerio de Justicia para las Cátedras de la Universidad de México*, se habla de los Estudios Superiores; ahí se describen los días y horarios en que se llevaría la asignatura, así como la metodología que debía emplearse para enseñar Historia de México. El *Reglamento* describe lo siguiente:

“El catedrático de la historia en general y particular de México, en especial de la filosofía y comparación de la antigua con la moderna, dará lecciones los martes y jueves de ocho a nueve, de historia general, orales; historia particular de México, sirviéndose para la consignación de los hechos, de La cunza; historia de la filosofía, Balmes; y no consistiendo el estudio de la historia en aprender los sucesos de memoria, el método que observará será el siguiente: El profesor dividirá la historia que trate de enseñar por épocas o periodos en cada uno de ellos clasificará los sucesos, hará conocer su concatenación, notará lo relativo a las leyes, usos y costumbres de los pueblos, su carácter y de los grandes hombres y hará observar todo lo relativo a la religión [...]” (Decreto [4371], en Dublán & Lozano, Tomo VII, 1876-1912, pp. 381-382).

Antes de 1867 la enseñanza de la historia del país no era un tema prioritario en la educación; existieron algunos intentos por establecer la obligatoriedad de la materia

como sucedió en 1840 y 1854, pero fue hasta 1867 cuando se homologó como una asignatura indispensable (Lima & Reynoso, 2014).

La inestabilidad de la disciplina durante el periodo mencionado se debió, en primera instancia, a los conflictos políticos que se suscitaron en México; y, por otro lado, como menciona Sánchez (2000), era complicado materializar una visión global de la historia nacional cuando las facciones liberal y conservadora se encontraban en disputa. De hecho, en 1865 Manuel Larraínzar en su obra *Algunas ideas sobre la historia y manera de escribir la de México, especialmente la contemporánea desde la declaración de Independencia en 1821, hasta nuestros días*, mencionó:

“Cualquiera que tenga una ligera tintura de esta materia, conocerá que México todavía no posee una obra de esta naturaleza; pues aunque sobre las tres épocas en que puede dividirse su historia, á saber, la de todo tiempo anterior á la conquista, la corrida desde que ésta se efectuó hasta la consumación de la independencia y la última que comprende todo lo que ha pasado desde entonces hasta nuestros días, tenemos varias historias y trabajos parciales de mucho mérito algunos, esto no constituye un todo completo (...) aun prescindiendo de varios defectos que adolecen, no puede decirse con propiedad que ecsiste (sic) una historia general de México” (Larraínzar, 1865, p. 16).

Roldan (1995) hace referencia al mismo tema; el autor apunta que se habían realizado varios intentos de hacer una Historia general de México, como el *Diccionario universal de historia y geografía* publicado en 1850; aunque también se publicó la obra de José María Lafragua y Francisco Carbajal denominada *Historia de México desde los primeros tiempos de que hay noticia hasta mediados del siglo XIX*, en 1862, del cual solo se escribieron dos tomos.

Existen otros trabajos de corte más conservador, como: *Estudios sobre la historia general de México* (1875-1877), de Ignacio Álvarez; y la *Historia de México*, de Niceto Zamacois (1876-1882); u otros desde una visión extranjera, como *History of Mexico*, escrito entre 1880 y 1884 por Hubert Bancroft. Sin embargo, ninguno de

estos logró concretar una neutralidad propia de la historia de una nación; fue solo hasta que la publicación de *México a través de los siglos* logró este objetivo (Roldan, 1995).

Durante la etapa de la República Restaurada fue cuando se definió la utilidad de la enseñanza de la historia nacional, como estrategia unificadora y la mejor vía para dar forma a un país que se fortalecía. A partir de ese momento se le dio utilidad y viabilidad para conocer la historia nacional, y con ello tratar de resolver los problemas que se venían arrastrando desde décadas anteriores.

En 1867 la educación en general encontró claridad y, en cierto sentido, certeza del rumbo que debía adoptar. Es por ello que la *Ley orgánica de la Instrucción Pública del Distrito Federal* publicada el 2 de diciembre de ese año, planteó algunos cambios importantes. Entre estas modificaciones, como se mencionó en el capítulo anterior, estuvo la creación de la ENP que propició la enseñanza de la Historia general y nacional (Dublán & Lozano, Tomo X, 1876-1912).

Durante esta época también surgió la primera obra que concentró una visión general de la historia nacional, la cual fue escrita por Alfredo Chavero, bajo la coordinación de Vicente Riva Palacio. El libro describe el desarrollo histórico de México, y fue realizada entre 1884 y 1889. La publicación es considerada por Roldan (1995), como la primera Historia General de México, en un sentido liberal.

Este libro fue un hito en cuanto a la historiografía nacional ya que, como se mencionó, la enseñanza de la historia estuvo presente en la educación del México independiente; sin embargo, no había encontrado ese punto de equilibrio entre las

facciones liberal y conservadora, por lo que la modificación de los contenidos fue, del mismo modo, algo constante durante la primera mitad del siglo XIX.

En cuanto a la forma de enseñar la historia dependía de las ideas imperantes en la época, por lo que para 1904 Enrique C. Rébsamen escribió la *Guía metodología para la enseñanza de la historia en las escuelas elementales y superiores de la República Mexicana*; en este libro describió siete de los métodos utilizados a principios del siglo XX para enseñar la historia general. Estos son: “el biográfico, pragmático o filosófico, cronológico, sincrónico, regresivo, de agrupación y comparativo” (Rébsamen, 1904, p. 15).

Según Rébsamen (1904), el Congreso Nacional de Instrucción propuso un Plan de estudios mediante el cual el alumno y la alumna obtenía una formación en la asignatura desde la Educación Elemental hasta los Estudios Superiores. Según este Plan, en el segundo año escolar se les enseñaba a través de relatos y conversaciones familiares sobre los personajes y hechos principales de la historia nacional, desde sus primeras concepciones hasta los sucesos de esa época (Rébsamen, 1904; Congreso Nacional de Instrucción, 1891).

En el tercer año se les brindaba las ideas generales de la Historia antigua y la época colonial, poniendo énfasis en la explicación de los sucesos y características principales de las culturas; para el cuarto año se hablaba de la Independencia hasta la Intervención francesa; en quinto año se hacía un repaso general de la historia de México; y en sexto año una historia general (Rébsamen, 1904).

En el caso de la ENP la asignatura de Historia de México era fluctuante a raíz de los recortes temporales en este nivel, por lo que podría estar o no en los Planes

de estudio del Bachillerato. Fue hasta 1907 cuando Justo Sierra hizo las gestiones para que la historia nacional quedara como materia obligatoria (Sánchez, 2000).

En la *Ley Orgánica de la Educación Pública en el Distrito Federal* de 1917, se refiere que, para el caso de las Escuelas Preparatorias, la Historia atenderá los intereses del alumnado, pero sin perder de vista los valores y verdades morales, contar con una conciencia clara, y que tuviera las bases para interpretar los problemas nacionales y extranjeros; la o el docente, por su parte, debería seleccionar los hechos históricos que atendieran estos puntos (Sánchez, 2000).

Después de la Revolución de 1910 no se sabe cómo estaban conformados los Planes y Programas de Historia, ya que no se encuentran desglosados sino hasta 1959. Sánchez (2000) hace un análisis de la estructuración de la asignatura de Historia de México, o “Historia patria”, a lo largo de este periodo; para la investigadora, la materia no ha tenido modificaciones importantes en cuanto a su contenido, salvo los pequeños ajustes sobre los hechos históricos ocurridos y, por lo general, se buscaba generar en el alumnado valores patrios, un sentido de pertenencia y el amor a su patria.

En resumen, durante gran parte del siglo XIX, y probablemente hasta la fecha, la asignatura de Historia de México se centraba en realizar un recorrido de los mismos periodos históricos: Historia antigua (Poblamiento de América, periodos líticos; áreas y horizontes culturales); Conquista; Virreinato (instituciones económicas como las haciendas, ranchos ingenios, etc.; crisis; y Reformas borbónicas); Guerra de Independencia; México Independiente (intervenciones extranjeras, Guerra de Reforma, República Restaurada, Porfiriato); Revolución mexicana y/o Época contemporánea, esta última enfocándose en los periodos de

Gobierno y los hechos importantes que ocurrieron, sin articular los contenidos y, mucho menos, llevarlos al contexto de las alumnas y los alumnos.

En cierto sentido, o siempre, la historia ha estado sujeta a las políticas públicas del Estado; durante sus primeros años comenzó a ser enseñada para generar una identidad nacional, y evolucionó hasta establecer una historia regional o local entendida desde el ámbito nacional; en el caso de la enseñanza de la historia a nivel Bachillerato, se ha manejado de una forma distinta a la del nivel Básico (donde el Estado es quien define la profundidad y extensión del contenido que se va a abordar).

En el nivel Medio Superior (por lo menos en las escuelas alineadas a los Planes y Programas de la DGB), se maneja bajo la modalidad de “cátedra libre”, es decir, la o el docente tiene un temario que debe cumplir, pero depende completamente de él o de ella determinar la profundidad y el tiempo que aborda cada uno de los temas; esto por lo menos a partir de 1989.

A manera de síntesis, se puede mencionar que, desde la implementación de la asignatura de Historia Patria, los docentes (por general hombres) no tenían formación académica como historiadores para impartir la asignatura, y era impartida por otros docentes (de religión, de sintaxis o prosa, etc.), pero que de alguna manera tenían un conocimiento general de historia como parte de su formación. En la actualidad muchos y muchas docentes son profesionales en Derecho, Sociología, Etnología, etc., cuyas carreras, si bien corresponden a un perfil profesional afín, no tienen los conocimientos que alguien con un Grado o Posgrado en Historia.

Como lo menciona Sánchez (2000), es un axioma que *“nadie puede enseñar lo que no sabe”*, pero a esta frase agrega que: *“nadie puede despertar el interés en*

lo que no le interesa a sí mismo” (p. 87). Como lo señala esta autora, el historiador o historiadora “enseñante”, debe tener ese interés y saber cuáles son los intereses del alumnado; las profesoras y los profesores, o investigadoras e investigadores quienes estudian el pasado, tienen la responsabilidad de cumplir con esa función social para dar sentido no solo a los contenidos de la asignatura, o limitarse a la curiosidad histórica, sino que deben establecer esa conexión-interés entre los procesos y hechos históricos, con la sociedad que los vive y percibe.

La Historia como asignatura, por otra parte, no ha sido tan valorada como una ciencia en el ámbito pedagógico, pues en el sistema educativo obligatorio (de nivel Básico hasta Medio Superior), por diversas cuestiones suele ser utilizada como herramienta política, y no como un recurso para forjar conciencia social e histórica desde las Ciencias sociales y las Humanidades. Deber reflexionarse que durante sus primeros años surgió como una asignatura cuya utilidad fue vista para dar cohesión social e identidad a un país naciente y abatido por las constantes guerras.

Debe reconocerse también que la Historia estuvo supeditada a la religión, y después (incluso ahora) ha sido considerada como herramienta política. Prueba de ello es que desde 1917, en el contexto de una nueva política educativa, no se incluyen en los Planes y Programas de Historia de México contenidos que aborden las nuevas investigaciones o avances de los estudios históricos y/o arqueológicos del país. Los Programas suelen limitarse a una reconstrucción cronológica ya establecida por hitos históricos, y por periodos de los Presidentes del país y sus eventos más relevantes, como se hizo durante las primeras etapas de los libros de historia nacional.

Es necesario que los investigadores y las investigadoras sociales, quienes tienen la responsabilidad del estudio del pasado, compartan por lo menos una parte de los conocimientos que van construyendo con sus investigaciones, y que de alguna manera retribuyan la información que recibieron como materia prima para sus estudios, haciéndola llegar a quienes realmente necesita conocerla más: la sociedad.

Además de lo anterior, es necesario que motiven a las personas para que conozcan y valoraren su pasado histórico. De esta manera verán el valor de lo que hacen como científicos y científicas, pues en su mayoría trabajan en instituciones públicas con financiamiento del erario estatal, por lo que el compromiso ético y social es aún mayor. La sociedad, de esta manera, poco a poco será quien vele por su historia, y promueva su investigación y difusión.

Por último, otro aspecto que debe atenderse son las estrategias para que el propósito fundamental de la escuela como ente educativo no se distorsione, y de esa manera logre *“mantener la cultura, el modo de vida, la estructura ideal de la misma sociedad en la que se inserta”* (Sánchez, 2000, p. 124). Solo así llegará a ser un espacio en donde se geste el pensamiento crítico, la reflexión, y se incluyan los avances de las investigaciones no solo sociales, sino de todo tipo, para fomentar el interés por aprender y reconstruir el vínculo de las sociedades con su pasado, su presente y su futuro.

3.2 La asignatura de Historia de México en la malla curricular de la EMS en los últimos Planes de estudio

Desde la creación del Colegio de Bachilleres en 1974 se aplicaron Planes y Programas en la EMS, dentro de los cuales se incluyeron asignaturas de las Ciencias sociales y Humanidades, al considerarlas áreas de conocimiento esenciales para las y los estudiantes, entre las cuales se encuentra la asignatura de Historia de México. En general, la fundación de escuelas a cargo de la DGB, respondió al interés por establecer Planes de estudio que atendiesen a la realidad social en la cual se implementaron.

Desde los orígenes de la DGB los Planes han cambiado de manera constante, por lo cual la asignatura de Historia de México se ha visto modificada también. En este apartado se centra la atención en las últimas reformas educativas que se han tenido: la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS), en 2008; la Reforma que llevó a la implementación del Nuevo Modelo Educativo (NME), en 2017; y la Reforma que inició en 2019 y dio origen al Marco Curricular Común de la Educación Media Superior (MCCEMS), implementado en 2022, y que se encuentra delineado por el modelo de la NEM.

En este apartado se explica de manera sucinta los objetivos de las reformas educativas en cuestión, sus elementos principales y la relación con la enseñanza de la historia, así como la ubicación de la asignatura de Historia de México en la malla curricular según cada una de las propuestas políticas y educativas.

Antes de las reformas mencionadas, la EMS en México funcionaba de manera independiente, es decir, cada Subsistema contaba con sus propios Planes y Programas de estudio acordes con el tipo de enseñanza que ofrecía, lo cual

generó de manera diversa una problemática para el alumnado, sobre todo cuando alguna o algún estudiante necesitaba cambiarse de una escuela a otra, pues no había forma de convalidar los cursos y créditos.

Para atender esta problemática en 2008 surgió la primera reforma, la RIEMS, propuesta durante el Gobierno de Felipe Calderón Hinojosa (2006-2012), la cual se planteó en el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012 con la necesidad de reorganizar el sistema educativo. En la Estrategia 9.3 de dicho Plan Nacional, se estableció:

“Impostergable la renovación profunda del sistema nacional de educación, para que las nuevas generaciones sean formadas con capacidades y competencias que les permitan salir adelante en un mundo cada vez más competitivo, obtener mejores empleos y contribuir a un México más equitativo y con mejores oportunidades para el desarrollo. A la educación media superior, se rediseñarán los planes de estudio para que los alumnos cuenten con un mínimo de capacidades requeridas para este tipo educativo, y les permita transitar de una modalidad a otra” (Diario Oficial de la Federación (DOF), 2008a, p. 1).

Con el Acuerdo 442 publicado en 2008 en el Diario Oficial de la Federación (DOF) (2008a) se instituyó, en primera instancia, que se generaría un currículo general denominado Marco Curricular Común (MCC) aplicable en todos los sistemas de Bachillerato, mediante el cual el alumnado pudiera transitar de un Bachillerato a otro sin ninguna dificultad. Para ello se fundó el Sistema Nacional de Bachillerato (SNB). En segundo lugar, se le integró un sentido de identidad propia para el alumnado de este Subsistema al considerar la diversidad, por lo cual se denominó “Sistema Nacional de Bachillerato en un Marco de Diversidad” (DOF, 2008a).

La RIEMS contempló cuatro ejes fundamentales: el primero se centró en el establecimiento el MCC basado en competencias; el segundo tomó en consideración la definición y regulación de la oferta educativa en la EMS, en las

distintas modalidades de Bachillerato y que estas se regularan por el SNB; el tercero, el fortalecimiento del desarrollo académico contando con aprendizajes mínimos; y, por último, la certificación del SNB el cual adquirió una identidad común: la Diversidad (DOF, 2008a).

Para implementar el MCC se tomaron como referencia los conceptos de “competencia”, “competencias genéricas”, “competencias disciplinares” (básicas y extendidas), y “competencias profesionales” (básicas y extendidas). Perrenoud (2011) define una “competencia” como *“la capacidad de actuar de manera eficaz en un tipo definido de situación, capacidad que se apoya en conocimientos, pero no se reduce a ellos”* (p. 7). En este sentido, el MCC buscó que el alumnado, que transita por la etapa de la adolescencia, adquiriera aprendizajes que se convirtieran en diversas competencias y que les fueran de utilidad en diversos contextos y hasta la edad adulta.

Con estas estrategias se buscó que las y los estudiantes fueran personas reflexivas, capaces de identificar y aplicar los conocimientos necesarios para enfrentar las problemáticas cotidianas, tanto dentro como fuera de la escuela. En el *Acuerdo 444* publicado en el DOF (2008b), se definieron los tres tipos de competencias. En la Tabla 2 se muestran las competencias mencionadas y sus respectivos objetivos.

Tabla 2. Competencias: definiciones y objetivos según el MCC del SNB, 2008

Competencias		Objetivo
Genéricas		Comunes a todos los egresados de la EMS. Son competencias clave, por su importancia y aplicaciones diversas a lo largo de la vida; transversales, por ser relevantes a todas las disciplinas y espacios curriculares de la EMS, y transferibles, por reforzar la capacidad de los estudiantes de adquirir otras competencias.
Disciplinares	Básicas	Comunes a todos los egresados de la EMS. Representan la base común de la formación disciplinar en el marco del SNB.
	Extendidas	No serán compartidas por todos los egresados de la EMS. Dan especificidad al modelo educativo de los distintos subsistemas de la EMS. Son de mayor profundidad o amplitud que las competencias disciplinares básicas.
Profesionales	Básicas	Proporcionan a los jóvenes formación elemental para el trabajo.
	Extendidas	Preparan a los jóvenes con una calificación de nivel técnico para incorporarse al ejercicio profesional.

Fuente: Diario Oficial de la Federación (DOF), 2008b, p. 2.

Las “competencias genéricas” tratan de desarrollarse de forma transversal, es decir, que puedan ser aplicables en concordancia con otras asignaturas; por otro lado, las “competencias disciplinares” buscaron delimitar los conocimientos mínimos que deberían tener las y los estudiantes de Bachillerato; y, las “competencias profesionales” buscaban encausar al alumnado a la vida laboral a partir de una educación de tipo técnica.

La enseñanza de la historia en este modelo se incluyó dentro del campo disciplinar de las Humanidades y las Ciencias sociales, y tuvo como objetivo *“contribuir a la formación de ciudadanas y ciudadanos reflexivos y participativos, que puedan interpretar su entorno social y cultural de manera crítica, a la vez que puedan valorar prácticas distintas a la suya en un marco de interculturalidad”* (Secretaría de Educación Pública (SEP), 2011, p. 5).

Como resultado de esta Reforma de 2008, en 2011 se puso en vigencia el nuevo Plan de estudios, en el cual la asignatura de Historia de México se encontraba

dividida en dos partes, y se ubicaban en el mapa curricular en el segundo y tercer semestre. En la Tabla 3 se muestra la currícula de este Plan de estudios.

Tabla 3. Mapa curricular del Plan de estudios propuesto por la RIEMS, 2011

UBICACIÓN DE LA MATERIA Y RELACIÓN CON LAS ASIGNATURAS EN EL PLAN DE ESTUDIOS					
Primer semestre	Segundo semestre	Tercer semestre	Cuarto semestre	Quinto semestre	Sexto semestre
Ética y valores I	Ética y valores II	Historia de México II	Estructura socioeconómica de México	Historia Universal Contemporánea Sociología I Psicología I	Metodología de la Investigación Filosofía Sociología II Psicología II
Introducción a las Ciencias Sociales	Historia de México I	Literatura II			
		FORMACIÓN PARA EL TRABAJO			
ACTIVIDADES PARA ESCOLARES					

Fuente: SEP, 2011, p. 7.

La Reforma que trajo consigo el NME de 2017, por su parte, comenzó a gestionarse desde la llegada al poder del Presidente de la República, Enrique Peña Nieto, en el año 2012; pero fue hasta 2017 cuando se comenzaron a implementar los nuevos Planes y Programas de estudio. Esta Reforma tuvo por objetivo brindar a las alumnas y los alumnos una educación de calidad, en un contexto en donde, además se logró que la EMS fuera obligatoria en el país.

La principal característica del NME fue poner “la escuela al centro”, entendida a esta no como el espacio físico sino a partir del cúmulo de relaciones que se establecen entre todos los agentes que forman parte de la comunidad escolar (alumnado, docentes, padres y madres de familia, autoridades, etc.). Según el

Modelo Educativo para la Educación Obligatoria (Diario Oficial de la Federación (DOF), 2017), se planteó que:

“La escuela es la unidad básica de organización del sistema educativo y debe enfocarse en alcanzar el máximo logro de aprendizaje de todos sus estudiantes. Por ello, es indispensable, pasar gradualmente de un sistema educativo [...] que se ha organizado de manera vertical a uno más horizontal para construir un sistema compuesto por escuelas con mayor autonomía de gestión [...]: plantillas de maestros y directivos fortalecidas, [...], menor carga administrativa, infraestructura digna, acceso a las Tecnologías de la Información y la Comunicación, conectividad, presupuesto propio, asistencia técnico-pedagógica de calidad, y mayor participación de los padres y madres de familia” (DOF, 2017, s/p).

Esta transformación del currículo surgió debido a que con la RIEMS no se obtuvieron los resultados deseados, sobre todo en las evaluaciones nacionales e internacionales, además de que, según la SEP, no se había progresado en cuanto a las competencias. Por otro lado, prevalecía un tipo de enseñanza impersonal, homogénea, y no centrada en el logro de aprendizajes duraderos.

Sumado a lo anterior, estos aprendizajes se encontraban sujetos a un calendario de actividades inflexible y autoritario, utilizando la tecnología de forma supeditada a las prácticas educativas de antaño. Ante esta desconexión de los contenidos con la aplicabilidad en el contexto inmediato del alumnado, provocaron bajos resultados, altos índices de reprobación y el abandono escolar (SEP, 2017).

Para tratar de resolverlo se modificaron los Planes y Programas de los Bachilleratos Generales y Tecnológicos dotándolos de una visión integral de las asignaturas y que tuvieran una función transversal, para evitar una visión focalizada de los aprendizajes. Se puso a las alumnas y a los alumnos “al centro”, y se estableció una “Red de Aprendizajes” denominados “Aprendizajes Clave” (SEP, 2017).

Estos “Aprendizajes Clave” fueron definidos por cada Campo disciplinar (los mismos de la Reforma de 2008), y se llevaron a cabo por medio de las “comunidades de aprendizaje”. Con lo anterior se trató de concretar un vínculo entre el alumnado, la escuela y su contexto (SEP, 2017).

Bajo este argumento se puede mencionar que esta Reforma no planteaba realizar una modificación profunda, o por lo menos eso mostró en su discurso, sino que trató de establecer pequeños ajustes para que se pudieran alcanzar los objetivos planteados desde la RIEMS. Para ello se diseñaron estrategias que ayudaran a vincular la educación del alumnado con su contexto; se promovieron al mismo tiempo aprendizajes significativos, los cuales les ayudaran a salir adelante en un mundo competitivo. Para lograrlo se establecieron cuatro propósitos y cuatro funciones. En la Imagen 5 se muestran de manera esquemática tales funciones y propósitos.

Imagen 5. Funciones y propósitos de la EMS en el NME, 2017



Fuente: SEP, 2017, p. 12.

Las funciones tenían por objetivo que las y los estudiantes una vez concluida su educación obligatoria (en este caso el Bachillerato) contaran, por un lado, con una educación propedéutica en caso de que siguieran estudiando en la universidad; y, por el otro, con una preparación para incluirse en el mercado laboral en caso de que no continuaran con sus estudios de nivel Superior. La meta era formar de esta manera ciudadanos y ciudadanas con una calidad integral, que pudieran resolver problemas cotidianos a través de la aplicación de los aprendizajes adquiridos.

De manera global se esperaba fomentar en el alumnado los propósitos de “*aprender a aprender*”, para impulsar su capacidad de construir su propio aprendizaje mediante una curiosidad crítica; el propósito de “*aprender a hacer*” se

refiere a la aplicabilidad de los conocimientos adquiridos; y, por último, el de “*aprender a ser y convivir*”, hacía referencia a la parte emocional del alumnado. Con lo anterior se pretendía formar estudiantes capaces de enfrentarse a las adversidades de su entorno y vida cotidiana (SEP, 2017).

En cuanto a la asignatura de Historia de México, se centró en generar los contenidos de manera continua con el propósito de que no existiera una desarticulación de los contenidos. La materia se presentó de forma secuencial y reactivando los aprendizajes obtenidos en niveles educativos previos²⁶ (en Primaria y Secundaria), y consolidando de esta manera las competencias disciplinares básicas (SEP, 2017).

Según el Plan de estudios, el Eje utilizado para la enseñanza de la historia fue el de “Pensar históricamente”. Para lograrlo se establecieron tres pasos: el primero, era sobre el “desplazamiento temporal”; es decir, que el alumnado tuviera conciencia de la temporalidad desarrollada para construir una conciencia histórica reflejada en el presente y que se proyecta hacia el futuro (SEP, 2017).

El segundo paso fue la “Representación histórica”; esto es, que el alumnado fuese capaz de explicar un hecho histórico a través de la narración o la explicación. El tercero, la “Imaginación histórica”, necesaria para contextualizar y fomentar la empatía y el pensamiento crítico a partir del análisis de los hechos históricos (SEP, 2017). De esta forma la enseñanza de la historia se centró en los siguientes aspectos:

- “*Conocer y aplicar categorías esenciales del conocimiento histórico.*”

²⁶ Este es un punto interesante porque se ha pensado que la idea constructivista en la asignatura de Historia había sido reemplazada; con este argumento se puede observar que no es así y que sigue vigente en la actualidad.

- *Establecer la relación del pasado-presente.*
- *Saber mirar la realidad desde distintas perspectivas o dimensiones que propician la diversidad cultural, económica y política de los estratos sociales y en consecuencia las acciones, cosmovisiones y mentalidades.*
- *Aprender a nombrar la realidad con categorías propias.*
- *Llevar a cabo acciones específicas que permitan poner en práctica lo aprendido.*
- *Promover el desempeño de competencias en cuanto al uso de las TIC.”* (SEP, 2017, pp. 407-408).

Para el caso específico de la asignatura de Historia de México, se centró en *“que el alumnado reflexione y analice los procesos históricos ocurridos en México y en un contexto global [...] fomentando un sentido de identidad nacional y respetando su pluralidad asumiendo una postura crítica sobre ellos”* (Dirección General de Bachillerato (DGB), 2017, p. 8).

A diferencia del anterior Plan de estudios, aquí la asignatura tuvo una adecuación en la malla curricular, pues pasó de segundo y tercer semestre (para el caso de Historia de México I y II), a impartirse en el tercer y cuarto semestre. En la Tabla 4 se muestra el mapa curricular del Plan de estudios de 2017, y la ubicación de la asignatura de Historia de México I y II.

Tabla 4. Malla curricular del Plan de estudios del NME, 2017

Ubicación de la asignatura					
1er. Semestre	2º. Semestre	3er. Semestre	4º. Semestre	5º. Semestre	6º. Semestre
Ética I	Ética II	Biología I			Ecología y Medio Ambiente.
Metodología de la Investigación.	Introducción a las Ciencias Sociales.	Historia de México I	Historia de México II	Estructura Socioeconómica de México.	Historia Universal Contemporánea.
Taller de Lectura y Redacción I	Taller de Lectura y Redacción II	Literatura I	Literatura II	Geografía.	Filosofía.
Informática I	Informática II	Todas las asignaturas de 3er. Semestre	Todas las asignaturas de 4º. Semestre	Todas las asignaturas de 5º. semestre de los componentes básico y propedéutico	Todas las asignaturas de 6º. semestre de los componentes básico y propedéutico
Todas las asignaturas de 1er. Semestre	Todas las asignaturas de 2º. Semestre	FORMACIÓN PARA EL TRABAJO			
TUTORÍAS					

Fuente: DGB, 2017, p. 8.

La última Reforma se enmarcó en el modelo de la NEM, la cual tuvo origen en 2018 con la llegada de Andrés Manuel López Obrador a la Presidencia de la República, y se oficializó en 2019. Desde un principio se anunció que se realizaría una reforma educativa y que se establecería un nuevo modelo denominado la “Nueva Escuela Mexicana” (NEM).

En el Plan sectorial para Educación, y según el *Acuerdo Número 17/08/22 Por el que se establece y se regula el Marco Curricular Común de la Educación Media Superior*, se mencionó como objetivo prioritario “*garantizar el derecho de la población de México a una educación de excelencia, pertinente y relevante en los diferentes tipos, niveles y modalidades del Sistema Educativo Nacional*” (Diario Oficial de la Federación (DOF), 2022, p. 1).

Para lograr tal objetivo se tomó como estrategia el desarrollo de Planes y Programas de estudio orientados a que las niñas, los niños y jóvenes alcanzaran los conocimientos necesarios para enfrentarse a los retos actuales. Con ello se pretende cumplir con los compromisos internacionales promovidos por la Organización de las Naciones Unidas (ONU), principalmente en la *Agenda 2030* (DOF, 2022).

Los argumentos que se expresaron para realizar un nuevo cambio en el currículo de la EMS, fue debido a que no se atendieron las necesidades contextuales de las escuelas al considerarlas a todas de forma homogénea, pues no se tomaron en cuenta las condiciones en las cuales operaban, y no se atendieron las causas de abandono escolar y exclusión educativa; asimismo, se tuvo en cuenta la falta de reconocimiento del profesorado, provocando una inequidad social en el acceso, permanencia y tránsito del alumnado (DOF, 2022).

Desde este punto se puede realizar una aclaración, debido a que los argumentos de cambio en cada una de las reformas que se han revisado hasta el momento, han sido prácticamente los mismos; lo único que se pretende hacer (por lo menos en el discurso), es el cambiar el enfoque bajo el cual se abordan los temas. Sin embargo, desde una perspectiva particular solo es en el discurso, y las razones de los cambios responden más a políticas, que a fines estructurales del sistema educativo.

Para atender estas “necesidades” se planteó la creación del MCCEMS, que se encuentra ligado a los objetivos planteados en la NEM. En este Marco se busca poner a las y los estudiantes al centro de los aprendizajes, para lograr no sólo un desarrollo cognitivo, sino también un desarrollo artístico, emocional, físico, ético, entre otros. La finalidad es formar a personas con enfoque holístico; pero, sobre todo, humanista. Se espera que con ellos sepan desenvolverse en las dinámicas sociales actuales. La implementación de este MCCEMS tiene como objetivo:

“Fomentar en el tipo medio superior una educación que admita y aliente la capacidad creadora, productiva, la libertad y la dignidad del ser humano, formando ciudadanos que tengan amor al país, a su cultura e historia, que se asuman como agentes de transformación social y orgullosos de su identidad nacional, pero conscientes de los procesos y problemas globales [...]” (DOF, 2022, p. 3).

El MCCEMS se organiza en tres grandes currículums: fundamental, laboral y ampliado. Cada uno de ellos atiende aspectos del desarrollo de las y los estudiantes en el ámbito académico, laboral y emocional. Para los fines que atañen en la presente investigación, solo se centra la atención en el curriculum fundamental, debido a que en este se incluye la asignatura de “Conciencia histórica”, la cual integra los contenidos de la anteriormente llamada Historia de México. En la Tabla

5 se muestra la organización de los tres currículums con sus respectivas subdivisiones de recursos, áreas, ámbitos y competencias, así como los componentes de formación.

Tabla 5. Organización del contenido curricular según el MCCEMS, 2022

Currículums		Recursos / áreas / ámbitos / competencias	Componentes de formación
Currículum fundamental	Recursos sociocognitivos	Lengua y comunicación	Formación fundamental y formación fundamental extendida.
		Pensamiento matemático	
		Conciencia histórica	
		Cultura digital	
	Áreas de conocimiento	Ciencias naturales, experimentales y tecnología	
		Ciencias sociales	
		Humanidades	
Currículum laboral	Competencias laborales	Competencias laborales básicas *	Formación laboral
		Competencias laborales extendidas**	
Currículum ampliado	Recursos socioemocionales	Responsabilidad social	Formación ampliada
		Cuidado físico corporal	
		Bienestar emocional afectivo	
	Ámbitos de la formación socioemocional	Práctica y colaboración ciudadana	
		Educación para la salud	
		Actividades físicas y deportivas	
		Educación integral en sexualidad y género	
		Actividades artísticas y culturales	

Fuente: DOF, 2022, p. 10.

En el Artículo 9 del *Acuerdo 17/08/22*, se menciona que los recursos socio cognitivos son “*los aprendizajes articuladores, comunes a todas/os las/os egresadas/os de la EMS, constituyen los elementos esenciales de la lengua y comunicación, el pensamiento matemático, la conciencia histórica y la cultura digital [...]*” (DOF, 2022, p. 11). La función de estos recursos en el proceso de aprendizaje es ampliar, potenciar y consolidar el conocimiento del alumnado, brindando la posibilidad de utilizar el conocimiento adquirido para desarrollar destrezas,

habilidades, actitudes y valores de las y los estudiantes, para que puedan modificar su entorno de forma positiva (DOF, 2022).

En este modelo educativo la asignatura de Historia de México integra sus contenidos en la llamada “Conciencia histórica”, como se señaló, y tiene por objetivo que las y los estudiantes puedan analizar, comprender e interpretar los hechos históricos, generando un pensamiento crítico para explicar el presente y delinear el futuro tomando como referencia las acciones tomadas en el pasado (DOF, 2022).

Esta asignatura cuenta con cuatro categorías: método, explicación, pensamiento crítico y proceso histórico. La primera de ellas se enfoca en la búsqueda y clasificación de las fuentes. La segunda se orienta en comprender los procesos y hechos sociales como multicausales y multifactoriales. La tercera trata de que las y los estudiantes puedan dar significado y sentido, y relaciones hechos, acciones y pensamientos de un suceso en concreto, para generar una crítica sustentada y su interpretación (DOF, 2022).

Por último, la cuarta categoría señala que el estudiantado debe comprender que están inmersos en un proceso histórico y que las acciones que realicen o dejen de hacer, interfieren directamente en la construcción del futuro. Por lo cual deben adoptar una postura reflexiva y crítica desde su perspectiva contextual, conscientes de su repercusión global (Secretaría de Educación Pública (SEP), agosto de 2022).

Para el ciclo escolar 2023-2024 la asignatura de “Conciencia histórica” fue objeto de una nueva modificación en cuanto a la estructura curricular. Ahora se dividió en tres partes (I, II y III), y pasó a cuarto, quinto y sexto semestre, respectivamente. En cuarto semestre se acompaña con la materia de Ciencias sociales III, la cual, por su contenido, se relaciona con la materia de Estructura

Socioeconómica de México. En la Tabla 6 se observa la nueva disposición curricular para el caso del Bachillerato General.

Tabla 6. Malla curricular del MCCEMS del proyecto de transformación de la EMS a la NEM, 2023

ESTRUCTURA CURRICULAR BACHILLERATO GENERAL											
SEMESTRE 1	H/S	SEMESTRE 2	H/S	SEMESTRE 3	H/S	SEMESTRE 4	H/S	SEMESTRE 5	H/S	SEMESTRE 6	H/S
Lengua y comunicación I	3	Lengua y comunicación II	3	Lengua y comunicación III	3			Componente de formación propedéutica	3	Componente de formación propedéutica	3
Inglés I	3	Inglés II	3	Inglés III	3	Inglés IV	3	Componente de formación propedéutica (Inglés V)	5	Componente de formación propedéutica	3
Pensamiento matemático I	4	Pensamiento matemático II	4	Pensamiento matemático III	4	Temas selectos de Matemáticas I	4	Componente de formación propedéutica (matemáticas)	4	Componente de formación propedéutica	3
						Conciencia histórica I: Perspectivas del mundo antiguo a la modernidad	3	Conciencia histórica II: El mundo moderno, el expansionismo	3	Conciencia histórica III: La realidad actual en perspectiva histórica	3
Cultura digital Informática I	4	Cultura digital Informática II	1			Componente de formación propedéutica	1	Componente de formación propedéutica	2	Componente de formación propedéutica	3
La materia y sus interacciones	4	Reacciones químicas: conservación de la	4	La conservación de la energía y su interacción	4	La energía en los procesos de la vida	4	Ecosistemas: interacciones, energía y	4	Organismos: estructuras y procesos. Herencia y	4
						Componente de formación propedéutica (Química, física, biología)	3	Componente de formación propedéutica (Geografía)	4	Componente de formación propedéutica (Ecología y medio ambiente)	3
Humanidades I	4	Humanidades II	4	Humanidades III	5	Componente de formación propedéutica (Humanidades)	3				
Ciencias sociales I	2	Ciencias sociales II	2			Ciencias sociales III	2			Componente de formación propedéutica	4
Recurso socioemocional	3	Recurso socioemocional	3	Recurso socioemocional	3	Recurso socioemocional	3	Recurso socioemocional	4	Recurso socioemocional	4
				Módulo	7	Módulo	7	Módulo	7	Módulo	7

Total de 186 horas semana mes. Se incluyen las 28 horas del componente de formación para el trabajo

Fuente: Secretaría de Educación Pública (SEP), 23 de junio de 2022, p. 26.

Uno de los objetivos de la NEM era reivindicar a la historia y las Ciencias sociales, sin embargo, en el caso del Bachillerato General solo se cambió de posición en la malla curricular, y se extendieron los contenidos de la historia de México; pero, al parecer, desaparece la historia universal, aunque pudieran relacionar contenidos con los temas de orden mundial (en el documento que publicó la SEP esto no queda claro).

A manera de balance final, en las Reformas de la EMS no existen cambios significativos en cuanto a la estructura de los Planes y Programas de estudio. De

manera general se puede hablar de cinco “cambios” que se vislumbran desde la Reforma del MCCEMS. El primero de ellos es el carácter “humanista”; el segundo, la integración de las habilidades y ámbitos de la formación socioemocional; el tercero, colocar al alumnado al centro de los aprendizajes; el cuarto, se refiere a integrar contenidos que refuercen la interculturalidad en el país; y, el quinto, la inclusión de la valoración del patrimonio cultural.

Cada una de estas modificaciones tuvo su relevancia. Sobre el aspecto humanista, a lo largo de las capacitaciones docentes y en los documentos que se publicaron como parte de estos procesos reformadores,²⁷ se menciona la importancia de fomentar este aspecto en el sistema educativo, para formar alumnas y alumnos conscientes de los problemas de su contexto, y que sean agentes activos y activas para solucionarlos. Sin embargo, esta concepción se estructuró desde la cuando surgió la RIEMS, como se observa en el *Acuerdo 442*, en donde se menciona lo siguiente:

“El planteamiento del MCC no pretende eliminar o sustituir los conocimientos disciplinares por una categoría denominada competencia, sino de reflexionar en el sentido de los conocimientos para lograr aprendizajes pertinentes que cobren significado en la vida real de los estudiantes. No se busca tampoco incluir sólo conocimientos directa y automáticamente relacionados con la vida práctica y con una función inmediata, sino generar una cultura científica y humanista que dé sentido y articule los diferentes conocimientos que se construyen y transforman en cada una de las disciplinas” (DOF, 2008a, p. 42).

El segundo cambio fue la integración de las habilidades y ámbitos de formación socioemocional en el alumnado. En el curriculum ampliado se incluirían las asignaturas de Deportes, Artes, y el Programa Construy-T del Plan y Programas del

²⁷ Como ejemplo está el documento *La Nueva Escuela Mexicana: Principios y Orientaciones Pedagógicas*, publicado por la SEP en 2019, a través de la SEMS (Secretaría de Educación Pública (SEP), 2019).

NME vigente en 2017. La tercera se refiere a poner al alumnado al centro del aprendizaje que, si bien el concepto manejado en el NME expresa colocar al centro a la escuela, se planteó que a través de la transversalidad se construyeran aprendizajes significativos en el alumnado, por lo que el proceso de aprendizaje comenzaba en las alumnas y los alumnos, pasando por la escuela, y terminaba en su contexto, en donde pondrían en práctica los aprendizajes.

Los últimos dos aspectos que se tocan en esta reflexión están enfocados en la asignatura de Historia de México; estos son el de la “interculturalidad” en los contenidos de la materia, así como la “protección del patrimonio cultural”. En un primer momento parecía que ambos elementos eran una aproximación pertinente para la conciencia histórica como se estableció en el MCCEMS. No obstante, en el *Acuerdo Número 444* (DOF, 2008b)²⁸ y en el *Acuerdo Número 486* (Diario Oficial de la Federación (DOF), 2009)²⁹ que dieron sustento a la RIEMS, se habla de ambos conceptos como parte de las competencias disciplinares básicas y extendidas de las Ciencias sociales.

Entonces se puede cuestionar si existió realmente un cambio en las Reformas anteriores. De no ser así, ¿Era necesario modificarlo, o simplemente seguir con los ajustes que se le habían dado previamente? Desde una mirada crítica se puede decir que más que reformas integrales, han sido una serie de ajustes que continúan en la línea que se estableció desde 2008 con la RIEMS. Evidentemente se quiere ajustar el rumbo porque, si bien, se han identificado y propuesto

²⁸ Específicamente los puntos 4 y 10 tienen relación con la interculturalidad.

²⁹ El punto 6 de las competencias disciplinares extendidas menciona lo siguiente: “*Valora y promueve el patrimonio histórico-cultural de su comunidad a partir del conocimiento de su contribución para fundamentar la identidad el México de hoy*” (DOF, 2009, p. 3).

alternativas de cambio, ninguna de ellas ha logrado un cambio significativo en la práctica. Todo se ha quedado en los acuerdos, o peor aún, en especulaciones, sin haber sido evaluados para conocer los avances en la materia.

Con lo anterior no se quiere decir que esta nueva adecuación de la NEM carece de propuestas; al contrario, parece importante que dentro de los Bachilleratos Tecnológicos se incluya la materia de Conciencia histórica, ya que la educación de corte tecnológica había dejado de lado las asignaturas de carácter social y humanístico; al incluirlas en la trayectoria curricular, se marca un paso significativo.

Otro aspecto fundamental es el hecho de que, por lo menos en el documento del Plan de estudio, se tiene en cuenta el “contexto” o el “medio” como parte importante del aprendizaje y del discurso histórico (aunque no se explica el método para llevarlo a las aulas). El medio social es un elemento central para conocer el pasado, entender el presente y proyectar el futuro, y a través del patrimonio cultural se pueden lograr mejores aprendizajes. Esto incluye, por su puesto, al patrimonio arqueológico e histórico de los pueblos y las comunidades, lo cual puede enriquecer una identidad propia. De ahí el interés que conlleva en esta tesis, y en proponer estrategias para aprovecharlo lo mejor posible.

3.3 La educación patrimonial como recurso en la asignatura de Historia de México para la valoración del patrimonio arqueológico e histórico

A partir de los fundamentos plasmados en los instrumentos o documentos internacionales especializados en la investigación, conservación y difusión del

patrimonio, por parte de organismos como la UNESCO y el ICOMOS, se reafirma que es necesario reforzar la relación entre el patrimonio y la sociedad, para lo cual la educación es la mejor vía. Prats (2001) sostiene que persiste una relación intrínseca entre los bienes culturales con la educación, por lo que, en España como en otros países de la Unión Europea, se ha promovido la inclusión de los bienes patrimoniales en la educación; se puede entender con ello, por qué en ese país la educación patrimonial ha logrado gran impulso.

No ha sido sencillo el proceso de vinculación entre el patrimonio y la educación, pues como sucede en muchos lugares, la expansión de las ciudades, el turismo, e incluso, el descuido o la capacidad limitada de protección por parte de los Gobiernos, han afectado profundamente los bienes patrimoniales. A ello se agrega la venta ilegal o tráfico de los vestigios o bienes muebles, incluso a cargo de las personas que tienen una relación directa con los sitios históricos o arqueológicos (Prats, 2001).

La preservación de sitios de interés cultural y patrimonial ha sido posible gracias a la conciencia social e histórica, o como señala Teixeira (2006), y a los avances en la alfabetización cultural, la cual cada vez más tiene efectos en la sociedad. La educación es la base de ello. Prats advierte que fueron los grupos sociales con un nivel de conocimiento más amplio sobre el tema, quienes comenzaron con el proceso de valoración y rescate del patrimonio.

Desde la actuación de los agentes sociales más versados en el tema, de alguna manera también han fortalecido el trabajo de las instituciones para actuar en favor de la conservación de los vestigios, y los bienes culturales y naturales. Castillo (2014), asimismo, señala que los agentes sociales o grupos de actuación que

promueven los procesos de valoración y rescate del patrimonio, suelen hacerlo porque tienen la “capacidad de agencia” gracias a su posición económica, educativa e intelectual.

Sin duda se ha logrado mucho sobre la valoración, investigación, conservación, gestión y difusión del patrimonio, pero no es suficiente todavía. Prats (2001) considera que los recintos culturales valorados como patrimonio, o puestos en valor, no sólo se deben conservar, sino que deben ser espacios para un provechoso uso social y convertirlos en recursos para los procesos educativos.

La relación existente entre la valoración de los bienes arqueológicos e históricos y su preservación a través de la normatividad internacional, nacional y local, dan pauta también para reforzar el vínculo con la educación, por lo cual resulta de gran interés la educación patrimonial. En un primer momento pareciera que la valoración y la educación patrimonial se refieren a lo mismo, pero tienen sus propias características, aunque ambas se interrelacionan para dar significado a su función social.

Desde visiones distintas, la valoración del patrimonio hace notar la importancia de los objetos o vestigios materiales o inmateriales, así como de los bienes naturales; mientras que, la educación patrimonial, tiene la finalidad de generar una conciencia en la sociedad sobre su trascendencia, para que se apropien de ellos desde un enfoque social; asimismo, dicha educación fortalece la identidad cultural e histórica, en procesos que van de lo local, pasan por lo nacional y llegan hasta lo mundial.

La educación patrimonial tiene por objetivo replantear cómo se ha utilizado los bienes culturales y naturales como ente legitimador de una identidad nacional y

cómo pueden generar riqueza intelectual y social. En el caso de México, al ser un país multicultural, existe una riqueza cultural muy diversa, además de los recursos naturales; por fortuna poco a poco se han valorado estos bienes y recursos, y también se ha puesto en valor en algunos casos, con efecto de ser grandes atractivos turísticos.

A pesar de los logros alcanzados, no obstante, existe el problema de que el patrimonio aun es considerado como un tema centrado en los bienes de “gran valor” ya sea histórico, arqueológico, artístico, etc., puestos así desde la perspectiva de la cultura occidental y desde la filosofía de una cultura “dominante”, ya sea porque ostentan el poder económico, político, religioso, etcétera.

Como en muchos casos, la función del patrimonio bajo la óptica de ser símbolo de las “grandes culturas” o de las manifestaciones culturales más “sofisticadas”, “grandiosas” o “monumentales”, se limita a un cierto grupo de personas, por lo cual se llega a convertir en un agente de “segregación”, centrado en el valor económico, político y oficialista. Es necesario cambiar esta concepción del patrimonio por una que amplíe su perspectiva de valor y que visibilice su función social, en aras de cohesionar y preservar la memoria histórica y cultural de los pueblos, y de formar a personas con criterio sobre los procesos sociales de su entorno local, e incluso del mundo.

Cantón (2010; citada en Cantón 2013b) considera que la educación patrimonial *“es el puente entre el pasado y el futuro a través del cual se transmiten los saberes, principios y valores [...] elegidos para inspirar la formación de ciudadanos autónomos, libres de dominación y capaces de alcanzar el potencial humano que se expresa a través de las creaciones culturales”* (p. 46).

Teixeira (2006) y Moreno (2007), por otra parte, coinciden en considerar a la educación patrimonial como una práctica educativa y social que ayuda a establecer estrategias didácticas que privilegien el enfoque interdisciplinario a partir de los bienes culturales. Reconocen la importancia de tales bienes, ya que integran diversos conocimientos que no solo permiten estudiar el pasado, sino que los sitios naturales, históricos, arqueológicos, etc., o las expresiones vivas de la cultura, pueden ser entendidos desde diferentes perspectivas como la social, la ambiental, la política, demográfica, entre otras.

Un problema genérico que se observa es que muchos espacios culturales considerados como patrimonio, han centrado su atención en la conservación de los bienes que resguardan, por ejemplo, los museos. No obstante, estos sitios patrimoniales deben cambiar su perspectiva de apreciación del patrimonio para propiciar una interacción que genere una experiencia social provechosa, es decir, de aprendizaje. En el caso de los museos, no deben atribuir su éxito solo en la medida en que una exposición atraiga a un público numeroso, sino por los conocimientos que proporciona y cómo lo logra, como ocurre con los museos de ciencia que suelen ser más interactivos (Prats, 2001).

Si se modifican las prácticas tradicionales de valoración de los bienes en los recintos museísticos, las niñas, los niños, y los y las jóvenes, quienes representan en España, por ejemplo, como en muchos otros países, más de la mitad del registro de visitas en dichos lugares al hacer recorridos escolares, podrán vivir e interpretar distinto el patrimonio. Para ello, Prats (2001) propone que se consideren los siguientes puntos:

1. *“En primer lugar, una verdadera voluntad política de potenciar el patrimonio, orientando su tratamiento hacia la valoración social y a su utilización en la educación.*
2. *Dar prioridad a las estrategias de difusión, sin dejar de lado la investigación y la conservación.*
3. *Adoptar nuevos planteamientos museográficos de carácter moderno, incorporando las nuevas técnicas y las nuevas tecnologías para superar la vitrina, la postal y el letrero explicativo.*
4. *Un decidido planteamiento que considere la didáctica, entendida ésta como hilo conductor del aprendizaje, como un elemento fundamental para orientar la museografía, la difusión, y la comunicación” (s/p).*

Como se observa, la propuesta de Prats (2001) se alinea con varias de las recomendaciones realizadas tanto por la UNESCO como por el ICOMOS y, sobre todo, reconoce en la educación una ventana de oportunidad para la difusión y conservación del patrimonio cultural. Tal propuesta se puede lograr sin la necesidad de poner en riesgo los vestigios presentes en los sitios, con la idea de fomentar en la sociedad una vinculación identitaria entre el patrimonio, el pasado, el presente y el futuro de los pueblos.

En México la educación patrimonial es un área del conocimiento o una disciplina que está abriendo cada vez más espacios académicos, educativos y sociales. Se puede considerar que la educación patrimonial se comienza a llevar a cabo bajo dos vertientes: una centrada en los procesos de difusión y divulgación de los bienes culturales y naturales, que suele ser la más habitual; y otra, que propone una vinculación entre las investigadoras y los investigadores especialistas en temas del patrimonio, con las comunidades escolares y con públicos diversos, pero que aún está poco desarrollada.

La primera vertiente, la orientada a la difusión y divulgación, se refiere a aquella que aborda a la educación patrimonial bajo la línea de estudios de caso en torno a los monumentos históricos y arqueológicos, museos, etc., y el impacto que

logran a través de sus estrategias de comunicación o difusión, e incluso, con sus programas educativos. Esta tendencia corresponde a las propuestas de autores y autoras como Prats (2001), Teixeira (2006) y Fontal (2016). Algunos ejemplos de esta vertiente en México son los trabajos de Gándara (2018a; 2018b), en la que propone la divulgación significativa para promover la cultura de la conservación del patrimonio cultural desde los museos, sitios o lugares patrimoniales.

A pesar de que con este tipo de acciones se han logrado muchas cosas buenas, se observan algunos problemas. Primero, la educación patrimonial se proyecta desde un bien cultural ya establecido e investigado, es decir, valorado o puesto en valor por el Estado y sus instituciones, y es reconocido como evidencia de la historia nacional o local, por lo cual cuentan con recursos didácticos y económicos para su difusión, mismos que son aprovechados por el profesorado y el alumnado. Pero, en muchas ocasiones en ciertos lugares o comunidades alejadas de las ciudades, no existen estos sitios y/o grandes museos, ni hay investigaciones, y tampoco cuentan con presupuesto económico para ponerlos en valor.

Es muy frecuente en México encontrar municipios o comunidades en donde ni siquiera existe un museo, a pesar de que existen bastantes museos comunitarios. Por ello, también es muy común que gran parte de la población no conozca un museo, y mucho menos los museos o sitios patrimoniales más reconocidos del país. No es una cuestión de alfabetización, si no de alcance del efecto del patrimonio como un bien común.

Desde estas situaciones ha prevalecido la noción de la “monumentalidad” del patrimonio, algo que los investigadores y las investigadoras de alguna manera fomentaron, aunque por fortuna existe al mismo tiempo, la tendencia por resignificar

el patrimonio desde otros enfoques sociales, y de manera reciente bajo las nociones de la diversidad, la igualdad y la inclusión.

Cantón (2013b; 2013c) propone que la educación patrimonial debe partir desde un ámbito local, sin embargo, pocas veces existen condiciones para ello. En primer lugar, se considera importante promover que se hagan más investigaciones históricas locales, que se abran museos, o que se habiliten espacios o edificios que son parte de la historia local, y en donde se expongan los vestigios históricos o arqueológicos de la comunidad. Si bien en algunos lugares existen estos esfuerzos, ya sea por parte de las autoridades, de los y las cronistas locales, o de asociaciones civiles, aun así, falta mucho por avanzar.

Suele ser común que en las cabeceras municipales o en comunidades rurales (como se ha observado en el estado de Zacatecas), en donde llega a existir algún museo, la mayoría de las veces no cuenta con un sustento metodológico, es decir, con un respaldo científico desde la Historia, la Arqueología, la Etnología, la Museología, etc.; eso sin pensar que se le asigne un presupuesto público para que cuenten con personal y con los medios para mantener el edificio, etcétera.

En esas condiciones y por tal motivo, la investigación académica tampoco es una prioridad, de ahí que es complicado llevar a cabo la educación patrimonial con un esquema académico de trabajo, pero sí se puede adecuar con los recursos mínimos. Por ello, se reconoce que hay docentes quienes tienen la iniciativa, y que trabajan como pueden y con lo que tienen al alcance.

La segunda vía en la que se observa la educación patrimonial en México, es la que promueve y reconoce la importancia de la vinculación entre el sector de la investigación científica con la sociedad, es decir, que las y los especialistas en

temas del patrimonio “conecten” sus investigaciones con la población. Cantón (2013c) argumenta que es de suma importancia que las y los especialistas en temas de patrimonio establezcan una vía de comunicación con las comunidades escolares, en las cuales se definan estrategias de trabajo en conjunto con las y los docentes conforme a los Planes y Programas de estudio.

Esta propuesta tiende a ser más complicada para llevarla a la práctica, porque depende de la programación de temas y actividades establecidos en los Planes de estudio y en los Programas de las asignaturas, sobre todo los de Historia; por otra parte, en ocasiones al profesorado no les es fácil contactar o encontrar a alguien que investigue sobre temas que son adecuados o van acorde con los contenidos de los Programas de estudio según el nivel educativo en donde imparten clases. Además, hay que compaginar las actividades con las fechas en las agendas de trabajo de los investigadores o las investigadoras; sumado a que se requieren recursos materiales y económicos, en caso de que las actividades sean de manera presencial.

Pese a todas estas complicaciones, cuando se logran llevar a cabo las actividades regularmente se obtienen buenos resultados. Algunos ejemplos de este tipo de proyectos se pueden encontrar en las publicaciones de García (2018; 2019), García, Albavera, Galván & Trejo (2020), y Delgado (2017). En estos trabajos, además de ser divulgados en publicaciones especializadas, las investigadoras y los investigadores exponen los procesos de proyectos en los cuales aplicaron estrategias diversas.

En tales proyectos de educación patrimonial se observa que hubo un trabajo de divulgación, primero a partir de una visión científica, en cual se planificó según

las condiciones de las y los jóvenes como un público con sus particularidades sociales y psico-cognitivas, para después realizar las actividades con un sentido lúdico (como la creación de un noticiero, paseos ciclistas o la actualización de profesores). Las actividades se planearon en conjunto con el alumnado desde las aulas de la educación Secundaria y/o Bachillerato, según cada proyecto. Pero, en todos los casos fue determinante reconocer y atender el contexto en donde se desarrollan las y los estudiantes.

A manera de balance general, se considera que es esencial lo que afirma Cantón (2013c), al decir que la educación patrimonial requiere del desarrollo de “competencias patrimoniales”. Estas competencias se forjarán desde la formación en el nivel Básico para que, desde la infancia, las personas comprendan los aspectos relevantes de su historia, y valoren sus bienes culturales y naturales en general. De esta manera se reforzarán las competencias patrimoniales durante su educación en los siguientes niveles educativos.

La educación patrimonial de manera evidente enriquece y fortalece otras áreas de la educación, se transversaliza con asignaturas de Geografía, Historia, Biología, Ecología y Medio ambiente, Etnología, Gestión cultural, Artes, e incluso de ciencias exactas como Matemáticas, Física, etc. Para ello requiere de aportaciones teóricas y metodológicas de varias áreas del conocimiento que se relacionan con este tema, de ahí que debe entenderse como una disciplina científica cuyo carácter obtiene de la transversalidad, y de la pluri e interdisciplinariedad (Cantón, 2013c).

En cuanto a sus beneficios, bien aplicada puede generar múltiples aportaciones en ámbitos educativos formales, incluso en los no formales e informales. Sin embargo, para el contexto formal implica por lo menos dos

cuestiones: conocer la propuesta de la educación patrimonial, y tener creatividad y voluntad de trabajo. Primero, el profesorado debe conocer que existe y entender de qué se trata para que sea aplicada como una propuesta pedagógica que integra estrategias didácticas diversas, y que a su vez se convierte en una estrategia didáctica muy amplia.

Después de esa primera condición, viene el tema de la planeación de estrategias de trabajo que se apeguen a los contenidos y currículos implementados en la educación formal. La organización de actividades debe ser creativa y lógica, ya que el patrimonio y diversas expresiones de la cultura, así como elementos del patrimonio natural, ya aparecen en los Programas como recursos para las estrategias de aprendizaje, pero muchas veces el profesorado desconoce cómo incluirlo en su trabajo o, incluso, no hay voluntad para hacerlo.

Entre sus objetivos más amplios la educación patrimonial, en efecto, considera ser un vínculo que conecte al pasado, con el presente y con el futuro de las personas y las comunidades, a partir de los principios y valores que les distinguen y dan identidad. Su implementación debe generar en las alumnas y los alumnos un pensamiento crítico que les ayude a enfrentar los problemas de su entorno, pero con perspectiva histórica y con proyecto de futuro.

Ante la ausencia de recursos o espacios que sean valorados como patrimonio, o de un amplio programa de investigación y difusión de la historia y del patrimonio en una sociedad, no se deben limitar las acciones educativas. No deben esperar a que se abra un recinto cultural oficial, como un museo, para reconocer la diversidad y/o valorar, proteger y crear una identidad propia, sino que el alumnado debe ser motivado por sus docentes para valorar lo que tienen en su medio o

entorno, y que sea evidencia de su pasado local; así fortalecerán su identidad y conciencia social e histórica. Si se logra esto, sus acciones podrán repercutir en áreas más grandes, como la regional, estatal o nacional.

A partir de este tipo de reflexiones se considera que es de gran importancia y muy necesario el acercamiento de los investigadores y las investigadoras con la sociedad. Por esta razón, se pensó en la implementación de los “Foros de discusión sobre patrimonio” como una actividad o estrategia de la educación patrimonial en el marco de la EMS. Al propiciar que el alumnado escuche de primera voz las experiencias y los conocimientos generados por las y los especialistas en patrimonio, se abre campo a la curiosidad, que es (o puede ser), el origen de muchos aprendizajes en las y los adolescentes, sobre todo aprendizajes significativos, como lo propuso Ausubel.

El fomento de la curiosidad por parte los y las estudiantes, incluso en la comunidad en general, es un aspecto necesario y básico para comenzar los procesos de educación con, desde y para el patrimonio. Una de las pretensiones es generar una concepción propia del pasado en las generaciones jóvenes, de ahí que el patrimonio conlleva un valor importante para el desarrollo humano, ya que *“si es debidamente comunicado deberá ser un elemento clave para la formación integral de la persona, para su desarrollo emocional y como elemento propiciador de la interacción y cohesión social”* (Prats, 2001, s/p).

CAPÍTULO IV

LA VALORACIÓN DEL PATRIMONIO ARQUEOLÓGICO E HISTÓRICO EN LA ASIGNATURA DE HISTORIA DE MÉXICO MEDIANTE LA EDUCACIÓN PATRIMONIAL. INTERVENCIÓN EDUCATIVA

En este capítulo el objetivo es exponer los resultados de la implementación de un proyecto de intervención educativa conformado por un programa de “Foros académicos de discusión sobre patrimonio” y un concurso de fotografía, como estrategias de educación patrimonial para mejorar la valoración del patrimonio arqueológico e histórico en la asignatura de Historia de México, según el Plan de estudios de 2017 del Subsistema de Preparatorias Estatales, tomando como caso de estudio la Preparatoria Estatal “Eulalio Gutiérrez” de Concepción del Oro, Zacatecas.

En la primera parte se describen los aspectos geográficos, económicos, sociales del municipio de Concepción del Oro, Zacatecas, así como las condiciones de la Escuela Preparatoria Estatal “Eulalio Gutiérrez”, pues son elementos que influyen en el proceso educativo y de aprendizaje del alumnado.

En la segunda parte se hace una descripción de las actividades realizadas con el Grupo “B”, que cursó tercer y cuarto semestre en esta institución durante el ciclo escolar 2021-2022, y con quien se llevó a cabo el proyecto de intervención educativa. Tal proyecto buscó diseñar e implementar un programa de “Foros académicos de discusión sobre patrimonio”, como un espacio de enseñanza de la

Historia de México para los y las adolescentes, en donde se diversificó la manera de transmitir y difundir el conocimiento nuevo generado por las y los especialistas en patrimonio, para tratar de fomentar el pensamiento crítico, además de que lograran identificar el patrimonio arqueológico e histórico de su entorno inmediato, para generar propuestas para promoverlo y protegerlo.

En la última parte se expone una reflexión sobre la propuesta metodológica para el diseño de proyectos que favorezcan la valoración del patrimonio a partir de la vinculación académica directa con especialistas, tanto de la investigación como de la comunidad.

4.1 Contexto económico-social y escolar de la Preparatoria Estatal “Eulalio Gutiérrez”, de Concepción del Oro, Zacatecas

Concepción del Oro es uno de los 58 municipios que comprende el estado de Zacatecas. Según datos del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), se ubica en la región noroeste y se encuentra a 260 km de la capital del estado, por la carretera 54 llamada Saltillo-México (Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), 2010).

Este municipio se encuentra a una altura promedio de 2,070 msnm. Colinda al norte con Saltillo, en el estado de Coahuila; al este limita con el municipio zacatecano de El Salvador, y al oeste con el de Mazapil; y al sureste limita con el municipio de Venegas, del estado de San Luis Potosí (INEGI, 2010).

El clima que predomina en el lugar es seco templado con lluvias intermitentes, con una precipitación anual de 200-600 mm, propio del semidesierto. El INEGI señala que el potencial agrícola es alto (poco más del 66%), y la mayoría

de las actividades económicas de las comunidades son la agricultura de temporal y la ganadería de pastoreo, sobre todo el vacuno y caprino (INEGI, 2010).

Este municipio se caracteriza porque históricamente de este lugar se han extraído grandes cantidades de mineral, en especial oro, plata, plomo, cobre y zinc. Si bien la minería es su principal fuente económica, las actividades secundarias que surgen de esta se centran en el comercio al por menor, servicios de alojamiento temporal, preparación de alimentos y bebidas, entre otros servicios que le dan estabilidad económica a la entidad (Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), 2017).

De acuerdo con los datos de la Coordinación Estatal de Planeación (COEPLA) (Coordinación Estatal de Planeación (COEPLA), 2017), la población general del municipio hacia 2017 tenía un nivel de estudio promedio de 8.37 años, es decir, como media la Secundaria trunca; lo anterior se puede comparar con los datos emitidos por el INEGI y retomados por la Secretaría de Economía en su portal *Data México*, en donde se advierte que para 2019 la población del municipio con edad de 15 años y más, con nivel de Secundaria concluido era de 43.8% (3,700 egresados/egresadas) (Secretaría de Economía (SE), 2019).

Para el caso de la EMS (que incluye tanto a la Preparatoria o Bachillerato General, como el Bachillerato Tecnológico) sumaban 19.04% (1,611 personas); mientras que, para la Educación Superior los porcentajes de conclusión fueron del 9.5% (774 personas). Para 2020 estos datos se modificaron con una población total de 12,115 habitantes (50.1% hombres, y 49.9 mujeres), y en la población en edad de 15 años y más, 48.3% tenía Secundaria concluida, y Bachillerato General o Preparatoria 14.3% (Secretaría de Economía (SE), 2020).

A partir de estos datos se puede mencionar que, conforme las y los estudiantes avanzan en su educación, más del 50% de los adolescentes no siguen con sus estudios. De manera puntual se puede observar una reducción de 55.71% del total de egresados y egresadas de Secundaria que no ingresan al Bachillerato; y de 51.04% de este nivel que no ingresan al de Educación Superior (Secretaría de Economía (SE), 2019).

En el caso de la Escuela Preparatoria Estatal “Eulalio Gutiérrez”, durante el ciclo escolar 2021-2022 (periodo durante el cual se puso en práctica el proyecto de intervención), en el semestre agosto-diciembre de 2021 se registró una matrícula total de 220 alumnas y alumnos, distribuidos en tres grupos de primero, dos de tercero y dos de quinto semestre.

Como se mencionó en el capítulo II, esta institución tuvo su origen en 1999, y desde su fundación se estableció como una de las mejores opciones para estudios de Bachillerato en la región, junto con el CBTIS Núm. 221 que son las dos escuelas de EMS. La Preparatoria está ubicada dentro de la cabecera municipal de Concepción del Oro, con domicilio en la Calle Prolongación Venustiano Carranza, S/N; la clave del Centro de Trabajo en la SEP es 32EBH0046Z. En la Imagen 6 se muestra la localización geográfica de la institución.

Imagen 6. Fotografía satelital de la Escuela Preparatoria Estatal “Eulalio Gutiérrez”

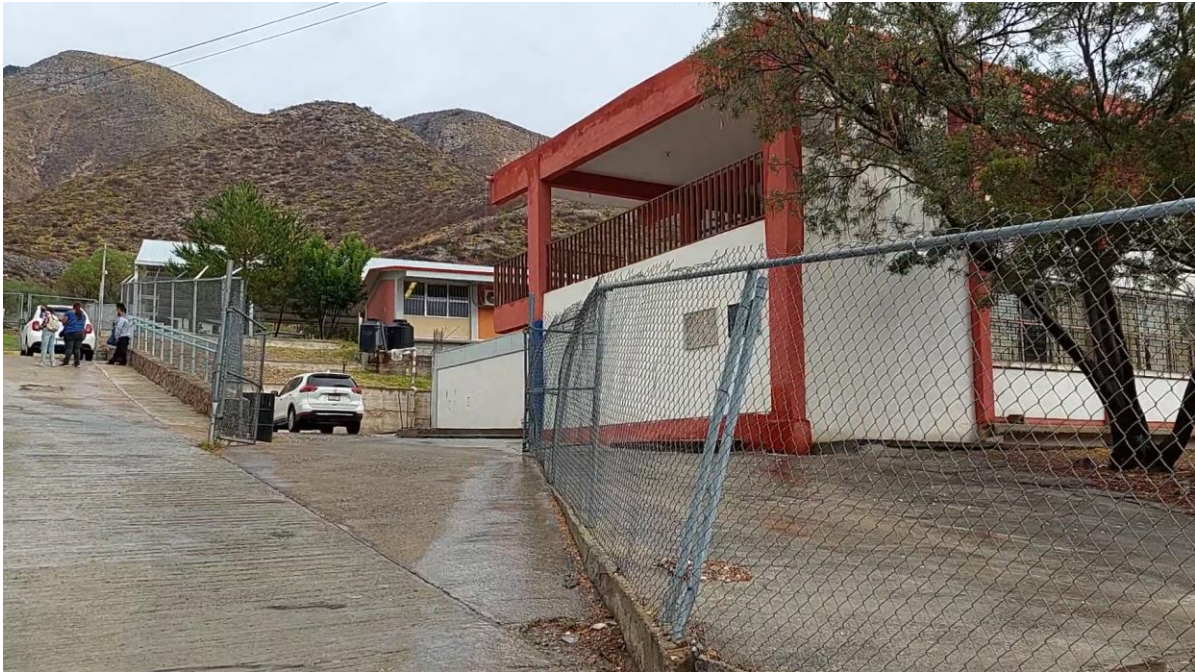


Fuente: Google Earth, 2023.

La escuela cuenta con una infraestructura de siete aulas y una sala de maestros y maestras, distribuidas en un edificio de dos plantas; cuenta con una oficina de Dirección, sección de baños divididos para hombres y para mujeres, un centro de cómputo, una cancha de usos múltiples, un comedor construido con tablaroca y techo de lámina.

En cuanto al estado de conservación, lamentablemente gran parte de los inmuebles se encuentran en mal estado, tienen vidrios rotos, e incluso, hay áreas en malas condiciones que quedan en desuso por falta de mantenimiento, como es el caso de las aulas del primer piso del edificio y un área de servicios sanitarios. En la Imagen 7 se muestra la fachada y el acceso principal de la institución, y en la Imagen 8 se presenta una perspectiva del interior.

Imagen 7. Entrada principal de la Escuela Preparatoria Estatal “Eulalio Gutiérrez”



Fuente: Fotografía del autor.

Imagen 8. Interior de la Escuela Preparatoria Estatal “Eulalio Gutiérrez”



Fuente: Fotografía del autor.

La institución es de organización completa. Tiene una planta docente de nueve profesores y profesoras frente a grupo; un docente está a cargo de la Dirección y tiene carga laboral de horas frente a grupo; se cuenta con un intendente, un velador y una secretaria. El profesorado tiene estudios mínimos de Licenciatura; uno es pasante de Maestría, y otro docente se encuentra estudiando una Maestría; y dos cuentan con estudios de posgrado terminados también de Maestría.

Los perfiles profesionales de las y los docentes son variados. El área de Pensamiento matemático es atendida por un docente con grado de Maestría en Matemáticas, y por una docente con grado de Licenciada en Contabilidad; del área de Ciencias Naturales y Experimentales, se encarga un docente con Maestría en Medio Ambiente, y otro docente con formación en Ingeniería Química y de Materiales.

Para el área de Lenguaje y Comunicación, se cuenta con el apoyo de una docente quien es maestrante y cursó una Licenciada en Literatura; para el perfil de las Ciencias Sociales, son: un Licenciado en Arqueología, un Licenciado en Psicología, y un Licenciado en Mercadotecnia; y, para finalizar, el área de uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), está a cargo de un Licenciado en Informática.

En cuanto a la seguridad laboral, el 10 % de la planta docente cuenta con base por jornada; el 30 % tiene un contrato temporal por semestre, y el 60 % de manera reciente formalizó sus horas de base por medio del Concurso de Asignación de Plazas que coordina la Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (USICAMM), de tal forma que obtuvieron la base de horas que van desde

las 3 hasta las 28; el 83 % de estos (5 de los y las 6 docentes) poseen horas complementarias de carácter temporal.

Estos factores conforman el contexto geográfico y escolar en el cual se forman las y los estudiantes del municipio, y es importante tenerlo en cuenta puesto que es el medio en donde se desenvuelven. A partir de esto se determinan las aspiraciones y anhelos que fortalecen su identidad con apego a su tierra para construir raíces en ella, ya sea para dedicarse a las actividades del hogar, a la minería, o para seguir con sus estudios universitarios. Si deciden lo último, o pueden hacerlo, deben migrar a la capital del estado de Zacatecas o al estado de Coahuila o Nuevo León, ya que en el municipio no existen escuelas de nivel Superior.

En el aspecto académico se observan diversas dificultades a los que se enfrentan las alumnas y los alumnos, así como las y los docentes. En general se observa que el alumnado cuenta con pocas aspiraciones de seguir con los estudios universitarios. Durante el ciclo escolar 2021-2022 egresaron 42 alumnos y alumnas de la Escuela Preparatoria Estatal “Eulalio Gutiérrez”, y de este número, según el seguimiento de egresados y egresadas de la institución, sólo 28 % (12) siguió con sus estudios universitarios.

De este aspecto se desprenden otros elementos que, si bien no son parte del objetivo general de esta investigación, son aspectos que influyen de manera directa en el proceso de enseñanza-aprendizaje no solo en la materia de Historia de México, sino en otras también. Tales aspectos son: 1) Las aspiraciones que tienen como personas o proyecto de vida; 2) La realidad en la cual viven las y los estudiantes a partir de las posibilidades de empleo, o de la decisión de no salir de su “zona de confort”, entre otras. Este último factor se relaciona con la forma en la

cual se ha brindado la educación en la institución desde la concepción del alumnado y de la sociedad, pues esto afecta de forma indirecta los procesos de aprendizaje, en tanto que tienen repercusiones en las aulas.

En cuanto al primer aspecto, se puede decir que la mayoría de las y los estudiantes aspiran a quedarse en la cabecera del municipio, pues pocas son las personas a quienes les interesa migrar para estudiar o trabajar en otra ciudad. Tal aspecto se puede constatar con las generaciones que egresaron en años anteriores, pues para la mayoría del alumnado (principalmente los hombres), esperan terminar el Bachillerato para poder trabajar en la mina de Aranzazú, o en otras aledañas, como la de Mazapil.

Es muy común, de esta manera, que con el certificado de Bachillerato cuenten con un mejor salario que quienes no lo tienen; por eso el interés de concluir este nivel escolar. En dado caso que no puedan, o no quieran trabajar en la mina, su opción es hacerlo en el comercio o prestando servicios dentro de una empresa (en este rubro se puede observar mayor presencia de las mujeres).

Con respecto al segundo factor que se señaló, que se refiere a la forma de enseñanza en las asignaturas del área de Ciencias sociales, así como la opinión que tienen de la Escuela Preparatoria, desde la experiencia personal del autor de este trabajo, las y los estudiantes suelen expresar que las y los docentes que habían impartido antes la materia, “no daban clase” y “ni tomaban lista”. Además, como parte de las actividades escolares, les aceptaban “cualquier trabajo que les llevaran como tareas”, aunque no fueran propias de la materia.

El poco interés o falta de profesionalismo que el alumnado identificó en la actividad docente, representó un desafío extenuante para el docente, en este caso

también investigador y autor de este trabajo, para lograr que las y los estudiantes se incluyeran en la nueva forma de trabajo que propuso, con apego a cumplir todos los contenidos y actividades del Programa de estudio. Sin embargo, no fue tarea fácil, pues algunos alumnos y alumnas no aceptaron el cambio, sumado a que se tuvieron que enfrentar los retos educativos derivados del confinamiento por la pandemia del Covid-19, que no ayudaron a consolidar del todo muchas acciones que se tenían programadas.

En las condiciones de trabajo a distancia (o virtual) a partir de marzo de 2020, durante el años 2021 y parte del 2022, se observaron varias cuestiones; por ejemplo, la posibilidad de dar prórrogas para la entrega de actividades o tareas (lo cual fomentó la réplica o copia indiscriminada de los trabajos); las evaluaciones no se limitaron al calendario oficial establecido, sino que se extendieron hasta cuatro periodos de recuperación para las alumnas y los alumnos reprobados; aunado al impedimento de bajar o perder la matrícula escolar, es decir, tener deserción, entre otras cosas, como el hecho de que no todo el alumnado tenía acceso a servicios de dispositivos y conexión a internet.

Lo anterior tuvo una repercusión en la forma de trabajo, debido a que se crearon “resistencias” al cumplimiento de las clases; no se acataban los tiempos de entrega de tareas, e incluso, se observó la copia “masiva” de trabajos que en realidad eran hechos por unos cuantos o unas cuantas estudiantes quienes sí trabajaban de forma constante y responsable.

Por lo que respecta a la imagen que la Escuela Preparatoria tiene en la población del municipio, se ha esparcido la idea de que “lo único que tienen que hacer es asistir a clase para que los aprueben”; este tema en años recientes se

observó, aproximadamente con las dos últimas generaciones, y se ha hecho evidente debido a que algunas y algunos estudiantes han expresado que es “mucho trabajo estudiar”, así que optan por deambular entre los pasillos sin entrar a clases, y se acercan con la o el docente hasta el final de semestre para que les asigne un trabajo para aprobar los cursos. Cuando esto no ocurre, solo abandonan la escuela, e incluso culpan al profesorado de su reprobación.

Otro factor preocupante que debe enunciarse es el problema de la drogadicción, alcoholismo y el embarazo temprano o no deseado entre las y los estudiantes, aunque no es un aspecto que se suscita únicamente en esta escuela. El tema del consumo de estupefacientes es una cuestión lamentable, ya que se encuentra muy arraigado dentro de la comunidad estudiantil.

El consumo de sustancias prohibidas ha llegado a un punto preocupante, al grado de que se han encontrado a alumnos y alumnas con pipas improvisadas con manzanas, botellas de plástico o conectores de instalaciones de gas; además de que se ha detectado el cultivo de plantas de marihuana dentro de las instalaciones de la escuela. La utilización de esta droga, que es la más común entre el alumnado, como es sabido afecta la memoria, el aprendizaje y la regulación de las emociones en las y los adolescentes (BBC, 2022, agosto 13). Aun así, no se ha podido detener como problema de la institución.

En cuanto al alcoholismo, asimismo, es una práctica cotidiana entre las y los estudiantes; al respecto comentan que consumen bebidas alcohólicas por lo menos una vez a la semana. La situación ha llevado a que presenten episodios violentos como peleas callejeras o, incluso, accidentes automovilísticos en los que se han visto afectados las y los estudiantes. Por otro lado, está el tema de los embarazos

de las adolescentes, que son no esperados o no deseados; pues si bien no son numerosos, sí es considerado un elemento que afecta de forma directa el desempeño de las educandas; esta problemática incluye a los hombres, cuando asumen la situación del embarazo que les convierten en padres adolescentes.

Los contextos familiares de las y los estudiantes son un factor complementario. En la institución se ha observado que un número importante de estudiantes cuentan con familias monoparentales, de padres y madres divorciados, o de padres y madres que trabajan fuera del municipio por lo cual dejan a los hijos e hijas al cuidado de familiares cercanos; esto, en el mejor de los casos. Esto tiene sentido si se considera que la principal fuente de empleo del municipio es la minería, misma que propicia una movilidad constante de personas (del estado o del país) que van y regresan para trabajar durante temporadas. También se da la situación de que los padres emigran para trabajar en estados aledaños como Coahuila y Nuevo León.

Esta alta movilidad por trabajo afecta a algunos y algunas estudiantes puesto que migran de forma constante entre las comunidades del municipio debido al trabajo de los padres, o porque se van durante periodos largos a otros estados; esto interrumpe el proceso de enseñanza dentro de las aulas. De la misma manera, está el hecho de que hay estudiantes que están al cuidado de familiares, y aunque no siempre sucede, pero suele pasar, no les dan la atención necesaria por cuestiones de tiempo, y mucho menos seguimiento a sus actividades escolares; en el peor de los casos, lamentablemente, hasta se dan casos de violencia física, psicológica y sexual.

La situación anterior pone al alumnado en varios escenarios que tienen repercusiones en su proceso de enseñanza-aprendizaje en las aulas. Uno de ellos es que descuidan los estudios debido a que tienen que trabajar para ayudar al gasto familiar, o para solventar parte de sus estudios (otra parte la obtienen con la beca “Benito Juárez”, aunque los plazos de pago se extienden por periodos largos). Otro problema es que tienen que apoyar en las labores del hogar, ya sea en la limpieza o el cuidado de los hermanos o las hermanas menores; e incluso, piden permisos para asistir a las juntas de padres y madres de familia, o llevarles el desayuno o “lonche” a sus escuelas.

De manera enunciativa más no limitativa, por último, se podría mencionar la realidad laboral/económica para los y las estudiantes, pues expresan con frecuencia que no ven los beneficios de estudiar una carrera universitaria o un posgrado. Suelen compartir anécdotas en donde explican lo poco que gana un o una profesionista, o cómo terminan trabajando en lugares en donde no se desempeñan profesionalmente, por ejemplo, en tiendas de autoservicio. En las entrevistas informales comentaron cuestiones como: *“Para qué estudio la universidad, si vendiendo tacos gano más que un profesor”* (EGBJEF2021), o *“No sirve de nada estudiar si voy a trabajar en el Oxxo, con terminar la prepa puedo tener el mismo empleo”* (EGDARM2021).³⁰

En este orden de ideas, un aspecto positivo académico-institucional es que durante los últimos cuatro años la planta docente de la Escuela Preparatoria tiene

³⁰ Para guardar la privacidad de las y los estudiantes, y atendiendo a la protección de los datos personales, se generó una clave en la cual las dos primeras letras representan el nombre de la escuela, las siguientes cuatro letras son las iniciales del nombre del alumno o alumna, y los cuatro números hacen referencia al año en que expresaron su opinión.

estabilidad laboral en al menos 80 %, es decir, no existe rotación ni ausencia de las y los docentes que afecten las clases; además, sus perfiles profesionales corresponden al campo disciplinar de sus respectivas materias, aunado a que 60% de la planta docente obtuvo horas de base por medio de los procesos de la USICAMM. Por ende, la institución cuenta con personal capacitado y apto para la labor docente.

A pesar de los factores positivos, se enuncian aspectos que afectan directa o indirectamente en el aprendizaje del alumnado, como la falta de recursos económicos, de infraestructura, la flexibilidad en la normativa institucional, así como la doble instrucción emitida por la Dirección y el Departamento de Preparatorias Estatales. En conjunto, todo se resume en la pérdida de autoridad de las y los docentes frente al alumnado, y que su trabajo presente algunas limitaciones.

En cuanto a la carencia de infraestructura impacta en la forma de impartir las clases en el aula, ya que faltan ventanas o se encuentren rotas, hay cables eléctricos sin protección, hay cortes de energía ya sea por falta de pago o por la irregularidad en el contrato, además de la difícil conectividad a la red y la carencia de equipo tecnológico para el uso de las TIC. Lo anterior ha orillado a que las y los docentes sorteen estas dificultades desde sus posibilidades: invierten de su propio salario para comprar el equipo necesario, sin embargo, las condiciones laborales no les permite hacerlo con frecuencia porque su pago suele tardarse desde los dos hasta seis meses.

En cuanto a la carencia de recursos económicos, la docente de mayor antigüedad en el plantel manifestó que esto ha tenido lugar por lo menos desde 2015, a causa de que las aportaciones económicas voluntarias por parte de padres

y madres de familia dejaron de ingresar a la institución. La decisión provocó que se dejara de recibir dinero necesario para el mantenimiento y la infraestructura en general, situación que se agravó durante la pandemia porque el edificio y el mobiliario fue vandalizado y/o hurtado.

El aspecto de la flexibilidad de la normativa institucional, aunado a la doble instrucción por parte del personal directivo y el Departamento de la DGB, implica que el reglamento de convivencia escolar no se respete en muchos sentidos, se aminora la autoridad docente, se aceptan ingresos extemporáneos al semestre, se sobresaturan los grupos, etc., bajo el argumento de que se atenta contra los Derechos humanos del alumnado. Por ello algunos y algunas estudiantes no asumen su responsabilidad para cumplir con sus obligaciones escolares, y con mayor razón cuando las autoridades llegan a decir: *“profesor, el conocimiento no es lo más importante, lo importante es que los alumnos se sientan queridos”*.

Lo anterior coloca a las y los docentes en una disyuntiva preocupante, ya que no se prepara a las y los estudiantes para afrontar los retos futuros, sino que se les coloca en una “zona de confort” en donde solo sean “queridos” o “queridas”. Para atender estos problemas es necesario es un diálogo entre la institución y el Departamento de las EPEZ para que se delineen proyectos, normativas y gestiones para lograr el bienestar emocional y el desarrollo académico del alumnado.

4.2 Proyecto de intervención educativa

El proyecto de intervención educativa se denominó “Foros académicos de discusión sobre patrimonio”. La primera parte de la intervención se planeó con un ciclo de

participaciones de especialistas en temas de patrimonio, con el objetivo de que impartieran una conferencia ante el grupo para propiciar un espacio de debate académico y de difusión de las investigaciones que llevan a cabo. De esta manera, el alumnado se motivaría para el aprendizaje de la Historia de México, en especial por medio de la valoración del patrimonio arqueológico e histórico, a partir de su entorno local, con miras a que alcanzaran una visión a nivel nacional, e incluso, internacional.

En el proyecto se incluyó una segunda parte que fue un concurso de fotografía llamado “Mi patrimonio”, con el cual se mostraría los logros y aprendizajes obtenidos por parte del alumnado después del ciclo de foros. En las fotografías que presentaron demostraron una manera de valoración de su patrimonio, lo cual reveló resultados favorables.³¹

La intervención educativa se implementó con un grupo focalizado de estudiantes, durante el ciclo escolar 2021-2022. El grupo seleccionado fue el Grupo “B”, conformado por 21 alumnos y alumnas, de edades entre 16 y 17 años. Durante el semestre agosto-diciembre de 2021 el grupo cursó la asignatura de Historia de México I, la cual corresponde al tercer semestre; durante el enero-julio de 2022 cursaron en el cuarto semestre, al cual concierne la asignatura de Historia de México II.

³¹ Se consideran resultados favorables debido a que, en primer lugar, las alumnas y los alumnos lograron plasmar por medio de la fotografía un elemento que para ellos y ellas era importante, y lo se sentían reflejado su identidad; por otro lado, como se menciona más adelante y con fundamento en las teorías de aprendizaje de Vygotsky y Ausubel (mencionado en el capítulo II), cuando el alumnado logra darle un título a su fotografía y transmitir las razones por las cuales es importante, demuestra un nivel de conocimiento adquirido.

De acuerdo con Barraza (2010), un proyecto de intervención contempla cuatro etapas: planeación, implementación, evaluación y socialización-difusión. En la fase de planeación, que “*Comprende los momentos de elección de la preocupación temática, la construcción del problema generador de la propuesta y el diseño de la solución*”, también implica tener “*como producto el Proyecto de Intervención Educativa*” (Barraza, 2010, p. 24). Para esta parte se hizo un diagnóstico dirigido al alumnado dividido en dos momentos.

El primero fue la realización de entrevistas no estructuradas y abiertas durante las clases de Historia de México, para conocer su percepción sobre la importancia del estudio, conservación y difusión patrimonio cultural, así como del aprendizaje de la Historia de México.

El segundo momento del diagnóstico se centró en la aplicación de un cuestionario con preguntas estandarizadas mediante un formulario de *Google Forms*, para conocer sobre el nivel de conocimientos adquiridos en la asignatura de Historia durante su trayectoria escolar desde la Primaria hasta la Secundaria, y para valorar las formas o experiencias de aprendizaje que han tenido y tienen en la actualidad en la Escuela Preparatoria.

La segunda fase fue la implementación, que son “*los momentos de aplicación de las diferentes actividades [...] y su reformulación y/o adaptación, en caso de ser necesario*”, para lo cual es clave “*recordar que la solución parte de una hipótesis de acción*” (Barraza, 2010, p. 24). Para lograrlo se organizó el ciclo de foros y se invitaron a las y los especialistas, aunque se tuvieron que hacer algunos ajustes como se explicará más adelante.

El contacto con las y los especialistas se hizo de manera personal por parte del autor de esta investigación, al conocerlos previamente como Docentes-investigadores e investigadoras de la UAZ. Se decidió hacer las conferencias de manera virtual debido a que facilitaba varias cuestiones: las limitaciones económicas por parte de la escuela para trasladar a las y los conferencistas desde la ciudad de Zacatecas y la ciudad de Guanajuato (aunque esto también hubiera sido solventado por ellos y ellas); la agenda ajustada de trabajo de las expertas y los expertos para asistir de manera presencial; además de que durante el ciclo escolar 2021-2022, todavía se tenían restricciones de actividades presenciales por causa de la pandemia del Covid-19.

Un elemento adicional que se consideró previo a las actividades de la intervención, fue el reforzamiento de contenidos curriculares de la asignatura de Historia de México conforme a los Planes y Programas de estudio, con el objetivo de hacer énfasis en los temas relacionados con los tópicos que abordarían las y los especialistas en sus conferencias. Esto fue una fase de preparación con la finalidad de que contaran con los conocimientos mínimos para la comprensión de los temas, y se incentivara su curiosidad para que pudieran abrir un diálogo o debate fluido con las investigadoras y los investigadores invitados.

Para la tercera fase, la de evaluación, se tomaron en cuenta *“los momentos de seguimiento de la aplicación de las diferentes actividades”* (Barraza, 2010, p. 25), para lo cual se realizaron entrevistas abiertas y no estructuradas con el grupo, para conocer si se modificó, o no, su percepción sobre la enseñanza-aprendizaje de la asignatura de Historia de México. Asimismo, se valoró su noción sobre el patrimonio

arqueológico o histórico y, en todo caso, si podían plantear ideas para ayudar en la conservación de dicho patrimonio.

Para ello no se aplicaron evaluaciones rígidas de conocimientos después de cada foro, si no que se optó por medir de manera cualitativa el impacto que tuvieron las conferencias según su desempeño que luego tuvieron durante las clases en el aula, o con actividades extra-aula, así como con las evaluaciones de cada periodo según el Programa de Historia de México.

En la última fase, la de socialización-difusión, que son “*los momentos de: socialización, adopción y recreación*”, como lo señala Barraza (2010), además de que se “*debe conducir al receptor a la toma de conciencia del problema origen de la propuesta, despertar su interés por la utilización de la propuesta, invitarlo a su ensayo y promover la adopción-recreación de la solución diseñada*” (p. 25). En ese sentido, se trabajó con el alumnado durante las clases para hacerles ver la importancia del aprendizaje de la historia de México, y de cómo valorar el patrimonio les puede ayudar a mejorar su desarrollo personal y escolar.

Como parte de las actividades del proyecto de intervención se incluyó el Concurso de fotografía “Mi patrimonio”, el cual sirvió, además de evaluar el impacto de la intervención, para fortalecer la parte de socialización y difusión del proyecto entre el alumnado. Aunque en un principio no se había pensado así, se incluyó en el proceso con lo cual se mejoraron los resultados.

A continuación, se exponen con detalle las fases del proyecto de intervención; la primera es la del diagnóstico, luego se presenta el desarrollo de actividades; en esta parte se incluyen, por efectos prácticos, la evaluación; para cerrar el capítulo, se reflexiona sobre los alcances y ajustes metodológicos de un

proyecto como el que se desarrolló, como parte de la fase de socialización y difusión.

4.2.1 Fase de diagnóstico

La fase de diagnóstico tuvo una etapa previa con un acercamiento “informal” con el alumnado al inicio del semestre agosto-diciembre de 2021, en el marco de las clases de Historia de México I; mediante entrevistas abiertas se les preguntó si era importante el estudio de la asignatura, ante lo cual hubo respuestas variadas. Algunas llamaron la atención debido a que hubo quienes consideraron que la materia de Historia no es indispensable para entender su realidad, e incluso, se presentaron comentarios como: *“ya para que estudiamos eso si ya pasó, ya tenemos otros problemas”* (EGMBVB2021).

A partir de esto se propuso sistematizar las respuestas del alumnado y se consideró realizar una entrevista por medio de la plataforma de *Google Forms*, la cual constó de cinco preguntas, dos de ellas de carácter abierto y el resto cerradas. El cuestionario fue el siguiente:

1. ¿Crees importante la enseñanza de la materia de Historia en la actualidad? (sí, no y por qué)
2. ¿Cómo te han enseñado la Historia de México hasta el momento?
3. ¿Creen que el contenido que están viendo en la materia de Historia de México está actualizado o es necesario que se actualice a las nuevas investigaciones?

4. ¿De qué otra manera te gustaría que te enseñaran la materia de Historia de México?
5. ¿Cuál es tu opinión acerca de cómo se está enseñando la materia de Historia de México en la escuela?

Una vez aplicado el cuestionario, con las respuestas que dieron a la primera interrogante se observó un cambio radical en cuanto a la percepción que tenían inicialmente sobre la utilidad de la asignatura. Sin embargo, se percibió que no sabían con certeza para qué sirve la asignatura de Historia de México a nivel Bachillerato. Por otro lado, persistieron algunas opiniones en torno a la poca utilidad que le encuentran en su vida cotidiana, ya sea para una formación personal o profesional. Algunos ejemplos de ello fueron las siguientes respuestas: *“En mi opinión depende, ya que, en algunas carreras, por ejemplo, la mía no influye mucho la historia”* (EGMIAL2021); *“No, no lo usaré en la actualidad”* (EGMAAR2021); y *“Me confunde el pasado”* (EGJMJGM2021).³²

La segunda pregunta se estableció para contar con un primer acercamiento en torno a la forma en que se les había enseñado la materia en los niveles escolares anteriores; por lo cual se expresó en una pregunta cerrada, cuyos resultados mostraron que predominan las estrategias didácticas como: hacer lecturas y resúmenes; exposiciones por parte de las y los docentes; aprender por medio de cuestionarios o cuadros sinópticos, así como el uso de videos y/o películas sobre el tema; y menos frecuente fue el aprendizaje por medio de “otros” recursos diversos;

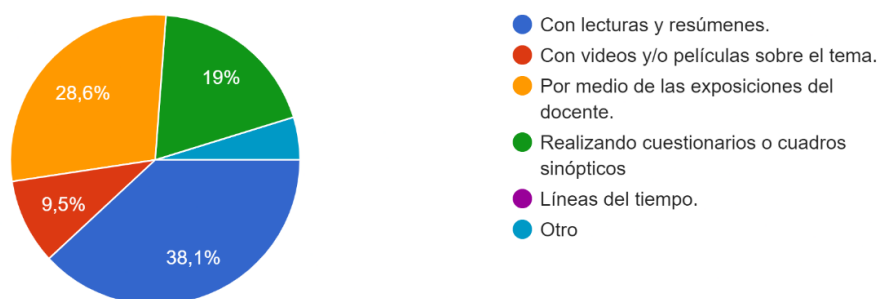
³² La primera respuesta fue brindada por una joven de sexo femenino; las siguientes por parte de alumnos de sexo masculino.

y, al parecer, las líneas de tiempo nadie las empeló. En la Gráfica 3 se muestran los resultados en porcentajes.

Gráfica 3. Resultados del segundo reactivo del diagnóstico

¿Cómo te han enseñado la Historia de México hasta el momento?

21 respuestas



Fuente: Elaboración propia, a partir de los resultados del diagnóstico vía *Google Forms*.

Con base en estos resultados se puede inferir que la forma en que el estudiantado había llevado sus clases de Historia de México, se centró en la combinación de las cátedras de las y los docentes frente a grupo, y las actividades de lecturas y resúmenes de contenidos. Esto se complementa con lo que expresaron en las entrevistas abiertas, al decir que a muchos y/o muchas de sus docentes realmente no les importaba mucho la materia, y en reiteradas ocasiones la tomaban para “pasar el tiempo”, sin ver o reforzar realmente el contenido propio de la asignatura.

Con las reservas necesarias sobre la percepción del alumnado, pero era evidente que en la mayoría de las sesiones de la clase en la Escuela Preparatoria fue necesario retomar prácticamente el contenido completo de cada tema marcado en el Programa de estudios, porque no recordaban los hechos históricos, o los

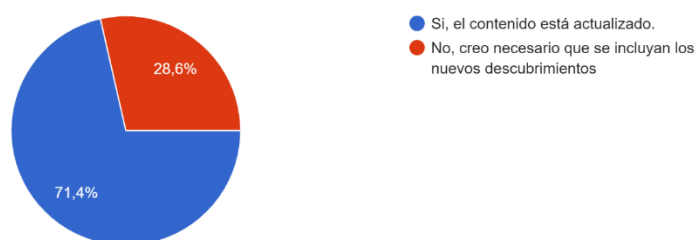
confundían (en el mejor de los casos). Este escenario no solo repercutía en la estrategia formulada para enriquecer los conocimientos previos, sino que, al contrario, los limitaba al tener que explicar algo que se supone ya deberían saber, además de que se tiene la restricción de tiempo limitado para cada sesión.

Con la tercera pregunta del cuestionario se evaluó si el alumnado consideraba que el contenido visto en la materia de Historia estaba actualizado o era necesario actualizarlo según las investigaciones más recientes. En primera instancia, se pudo observar si el alumnado contaba por lo menos con un panorama general sobre el contenido de la materia; y, posteriormente, identificar si conocían, investigaban o estaban en contacto con los avances de las investigaciones arqueológicas e históricas en el país.

Para esta pregunta se plantearon dos posibles respuestas: la primera “Sí, el contenido está actualizado”, y “No, creo necesario que se incluyan los nuevos descubrimientos”. Con sus respuestas aseguraron mayoritariamente que sí están actualizados los contenidos de la asignatura. En la Gráfica 4 se exponen los porcentajes por cada respuesta.

Gráfica 4. Resultados del tercer reactivo del diagnóstico

Crean que el contenido que están viendo en la materia de Historia está actualizado o es necesario que se actualice a las nuevas investigaciones.
21 respuestas



Fuente: Elaboración propia, a partir de los resultados del diagnóstico vía *Google Forms*.

Con los resultados se pueden inferir algunos aspectos. Por un lado, desconocen los nuevos avances de las investigaciones de carácter arqueológico e histórico, aun cuando uno de los hallazgos más importantes arqueológicos e históricos de la época reciente se hizo en la región norte del estado de Zacatecas;³³ por otro, pudieran asumir que al integrar las nuevas investigaciones a los contenidos del Programa de estudios se les hace más larga y tediosa la asignatura; sin embargo, esto debería considerarse como positivo, pues posicionaría al proceso histórico local con respecto a los procesos nacionales. Recuérdese, además, que esto es uno de los principales objetivos de la NEM.

La cuarta pregunta estuvo relacionada con la manera en que les gustaría que les enseñaran la materia de Historia, y tenía un doble propósito. Primero, que expresaran desde su perspectiva cuál es la mejor forma que consideraban para enseñar la materia de Historia de México; y, segundo, identificar cuáles son sus formas de aprendizaje preferidas.

Para las respuestas se les dieron opciones múltiples, de las cuales señalaron de manera mayoritaria y orden de importancia las siguientes: estrategia de visitar sitios históricos y que expliquen la relación con la historia de México; siguió la idea de que fuera por medio de actividades y juegos, así como por medio de la tecnología, simulaciones o ser parte de la historia, es decir, videos y/o audios (podcast); en tercer lugar indicaron estas opciones: por medio de obras de teatro y debates, por medio de conferencias y/o foros con expertos, y por medio de novelas

³³ El hallazgo fue el estudio realizado en conjunto por la UAZ y la Universidad británica de Oxford, en la Cueva del Chiquihuite; en este sitio se encontró evidencia de los primeros pobladores de América desde hace aproximadamente 30,000 años (Véase: González, 2020, Julio, 23; y Romey, 2020, julio, 22).

históricas. En la Gráfica 5 se pueden observar los porcentajes para cada uno de los ítems.

Gráfica 5. Resultados del cuarto reactivo del diagnóstico

¿De qué otra manera te gustaría que te enseñaran la materia de Historia?

21 respuestas



Fuente: Elaboración propia, a partir de los resultados del diagnóstico vía *Google Forms*.

Los resultados de este punto evidencian que las y los estudiantes prefieren sesiones más experienciales o dinámicas, en donde sean protagonistas de su propio aprendizaje. Por esta razón consideran muy atractivo visitar sitios históricos que representen o que se relacionen con la historia nacional. Lo anterior es importante, puesto que este tipo de estrategias se encuentran alineadas con lo planteado por la NEM.

A pesar de que esta actividad resulta muy llamativa e interactiva, y antes era común llevarse a cabo, en la actualidad los viajes escolares se encuentran restringidos en el estado de Zacatecas por parte de las autoridades educativas debido al alto índice de inseguridad que padecen todos los municipios, pueblos y comunidades, aunque esto es en general en todo el país; tal condición hace poco factible realizar excursiones, por lo menos no en un futuro cercano.

El segundo elemento que el alumnado identificó en la lista de estrategias, fue el uso de las TIC y las actividades lúdicas; sin embargo, para el uso de las TIC resulta difícil, puesto que en la Escuela Preparatoria existen limitantes significativas en cuanto a financiamiento de equipo y la conectividad, de ahí que su aplicación depende en gran parte del presupuesto que tenga cada docente y de su voluntad para invertir en ello. En cuanto a las actividades lúdicas se han tratado de llevar a cabo, pero dependen en gran medida de la participación activa del estudiantado, aspecto que en reiteradas ocasiones retrasa la agenda programada de los contenidos.

Lo anterior no quiere decir que estas estrategias no funcionen, sino que dependen del contexto y de las condiciones de la escuela y del estudiantado, y por el momento no tienen el alcance que se esperaría. Ante las opiniones del alumnado y las condiciones de la Escuela Preparatoria, se optó por llevar a cabo el ciclo de “Foros académicos de discusión sobre patrimonio”, en donde participaran expertos y expertas en el tema. Aunque los debates y las obras de teatro no fueron de las estrategias favoritas, se pensó en organizar un ciclo de foros de debate.

Los foros se propusieron como una vía para conectar a las expertas y los expertos con la comunidad escolar, en donde encontrarían un espacio para difundir sus investigaciones y visibilizar su función social; por su parte, el alumnado tendría un acercamiento (en algunos casos el primero) con el tema de las investigaciones arqueológicas e históricas, lo cual podría cambiarles la forma de ver y entender la historia.

La última pregunta del diagnóstico se orientó a conocer la opinión que tenían sobre la forma en la cual se les estaba enseñando la asignatura de Historia de

México. La opción de respuesta a esta pregunta fue de tipo abierta, por lo cual pudieron expresar opiniones amplias y de carácter más personal. De alguna manera con estas el docente (y autor de esta investigación) pudo determinar las deficiencias al impartir la materia, y así tratar de corregir para mejorar las estrategias de enseñanza-aprendizaje. Algunas de las respuestas se presentan en la Imagen 9.

Imagen 9. Respuestas del quinto reactivo del diagnóstico

¿Cuál es tu opinión acerca de cómo se está enseñando la materia de Historia en la escuela?

21 respuestas

Mi opinión acerca de como se está enseñando la materia de Historia es que es muy compleja, primero tendríamos que entender el contexto en el que sucedieron cada uno de los eventos y comprender como fue que los momentos nos llevaron a lo que hoy conocemos como México, y de esta manera es que estaríamos teniendo una mejor comprensión de lo que se pudiera llamar historia de Mexico.

a mi me agrada la manera en la q se me esta enseñando la metria

Es muy buena solo qe no me gusta.

Mi opinión sobre cómo me la están enseñando muy bien la verdad con exposiciones , trabajos , actividades y todo muy bien explicado y la verdad si me gusta la manera en la que me la enseñan

Mi opinión acerca dela historia es que es muy importante en nuestra vida ya que trata de la evolución de nosotros los mexicanos tanto nuestro país mexico

Pues yo digo que sigamos como estamos así entendemos más los temas que hemos visto pero mi opinión sería que si pudiéramos agregar un poco más de actividad para que no se aga aburrido por medio de videos o expociones y que participemos todos seria muy padre participar todos en la clase

Fuente: Elaboración propia, a partir de los resultados del diagnóstico vía *Google Forms*.

Sobre estas respuestas que escribieron se pueden mencionar algunos aspectos. Uno de ellos es el poco tiempo y la presión que se tiene para abordar los temas del Programa, porque afecta de forma indirecta la profundidad de la explicación de cada

tópico. La consecuencia es que se omite el contexto que ayuda a la comprensión profunda de los procesos o hechos históricos.

Al respecto también señalan que les gustaría ver material audiovisual en las sesiones de clase, ya que promovería su participación; tal propuesta resulta viable y cierta, puesto que se ha observado que la mayoría del alumnado aprende de manera visual y auditiva, incluso kinestésica; pero, esto no asegura que exista una participación más activa de su parte. En resumen, con este diagnóstico se procedió a realizar las actividades del proyecto de intervención educativa.

4.2.2 Desarrollo de actividades y evaluación de resultados

Para la implementación del proyecto de intervención se contó con la participación de especialistas en diferentes áreas de investigación de las Ciencias sociales y las Humanidades, en especial en los ámbitos de la Arqueología y la Historia, pero también personas del entorno local del municipio, como cronistas, historiadores, y otras personas que conocen de la historia del lugar. En primera instancia se propuso establecer cinco sesiones de foros, mismos que se llevaron a cabo durante el tercer y cuarto semestre del ciclo escolar 2021-2022.

En la propuesta inicial los temas que se abordarían eran: las culturas prehispánicas (del posclásico en la región del estado de Michoacán); la etapa de la Conquista (con los naufragios de Hernán Cortés); y la época Colonial (con aspectos de las haciendas, la comunicación a través de rutas y caminos tomando como caso el Camino Real de Tierra Adentro, la religiosidad y la minería).

Los temas fueron establecidos en relación con las secuencias didácticas de los Programas de la asignatura de Historia de México I y II, y brindaba la posibilidad de establecer una relación con las investigaciones de las y los conferencistas invitados. Sin embargo, por cuestiones del tiempo limitado de las sesiones de clase y las actividades de la escuela, así como de compatibilidad con las agendas de los y las conferencistas, no fue posible concretar dos foros, uno orientado al tema de las culturas prehispánicas, y el otro sobre el Camino Real de Tierra Adentro.

Por lo anterior solo quedaron tres sesiones de foros de discusión realizados en marzo de 2022. Los temas fueron: *“De la colonia a la independencia, un largo camino”*, impartido el 28 de marzo, por el Dr. Leonardo Santoyo Alonso (ver reseña curricular en el Anexo A); el segundo *“Aportes de la arqueología marítima a la historia de México”*, impartido el 29 de marzo, por el Licenciado en Arqueología Josué Tonatiuh Guzmán Torres (ver reseña curricular en el Anexo B); y el tercero *“Una mirada histórica al patrimonio cultural y natural de los pueblos mineros en el estado de Zacatecas: Concepción del Oro”*, llevado a cabo el 30 de marzo, a cargo de la Dra. Irma Faviola Castillo Ruiz (ver reseña curricular en el Anexo C).

Para solventar la ausencia de los dos temas se propuso añadir una actividad centrada en que las y los estudiantes identificaran dentro de su entorno inmediato el patrimonio natural y cultural, encaminado, evidentemente al objetivo principal, al patrimonio arqueológico e histórico; para ello se planteó un concurso fotográfico denominado “Mi patrimonio”. Al mismo tiempo esta actividad sirvió para cerrar y evaluar el impacto práctico del proyecto de intervención educativa.

El recurso tecnológico usado para las videollamadas fue la plataforma *Google Meet* y la computadora del docente; la conexión a internet se hizo con la

instalación de la Escuela Preparatoria a pesar de que la señal suele ser muy inestable. En la imagen 10 se presenta la captura de pantalla de los conferencistas y la conferencista durante la actividad de los foros.

Imagen 10. Expositores y expositora del ciclo de “Foros académicos de debate sobre patrimonio”



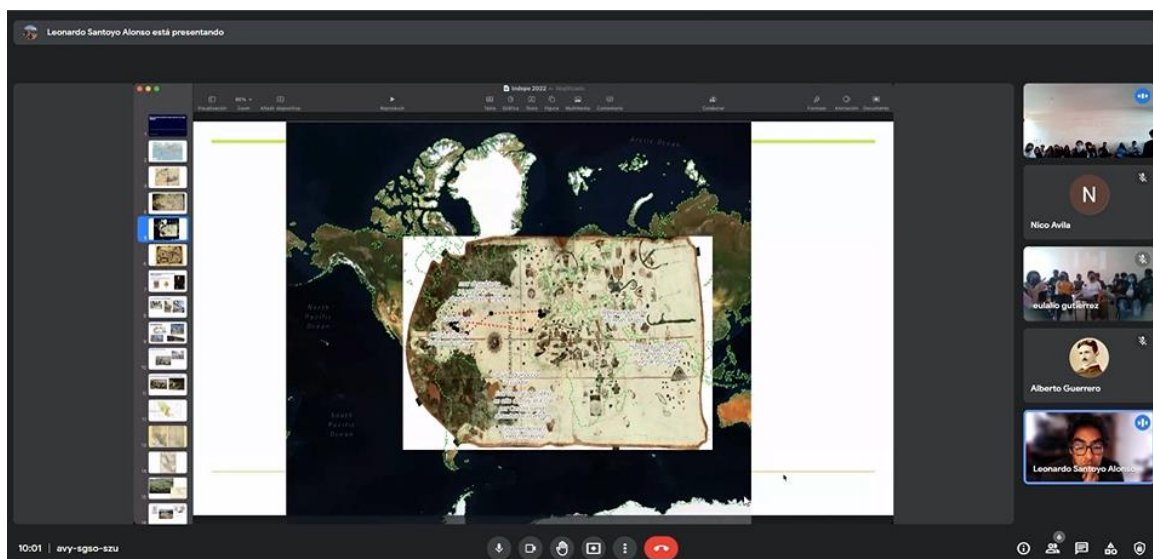
De izquierda a derecha: Dr. Leonardo Santoyo Alonso, Lic. en Arqueología Josué T. Guzmán Torres; y Dra. Irma Faviola Castillo Ruiz. Fuente: Fotografías del autor.

La presentación de cada conferencista se programó con una duración de entre 30 y 45 minutos, y al finalizar se otorgaría un momento para la retroalimentación con el alumnado, para generar el debate o discusión sobre los temas expuestos, o que se despejaran las dudas que tuvieran; sin embargo, las exposiciones se extendieron en tiempo, tanto en la presentación como en la sesión de preguntas y respuestas.

En el primer foro con el tema “*De la colonia a la independencia, un largo camino*”, impartido por el Dr. Leonardo Santoyo, se brindó un panorama general del proceso globalizador, los hechos históricos que se dieron antes, durante y después de la Independencia y la gestación del nacionalismo a través de la Arqueología.

La presentación se dividió en dos momentos; la primera, en donde el investigador explicó el proceso de integración global del México precolombino, la Colonia y la Independencia de México; principalmente se sustentó en la cartografía histórica para ejemplificar la idea europea del mundo en épocas anteriores; un segundo tema relevante, fue sobre el papel de la Arqueología como aspecto fundacional de la identidad nacional. En la Imagen 11 se muestra una captura de pantalla de esta conferencia.

Imagen 11. Captura del foro “De la colonia a la independencia, un largo camino”



Uso de la cartografía histórica para la interpretación de los procesos de la historia nacional.
Fuente: Fotografía del autor.

Por parte del alumnado se notó poca apertura para participar de manera activa, pues pareció que estuvieron más por obligación que por convicción; esto afectó de

forma directa su atención sobre el tema expuesto, y se mostraron desvinculados con la actividad. Tal condición propició que, incluso, prefirieran platicar entre ellos y ellas, generando una “barrera” de atención desde el inicio de la presentación.

Por parte del expositor, trató de establecer contacto con el alumnado al preguntar constantemente durante la presentación sobre temas de los cuales de manera previa ya se habían abordado en las clases; sin embargo, esta interacción se vio limitada por la nula participación de las educandas y los educandos.

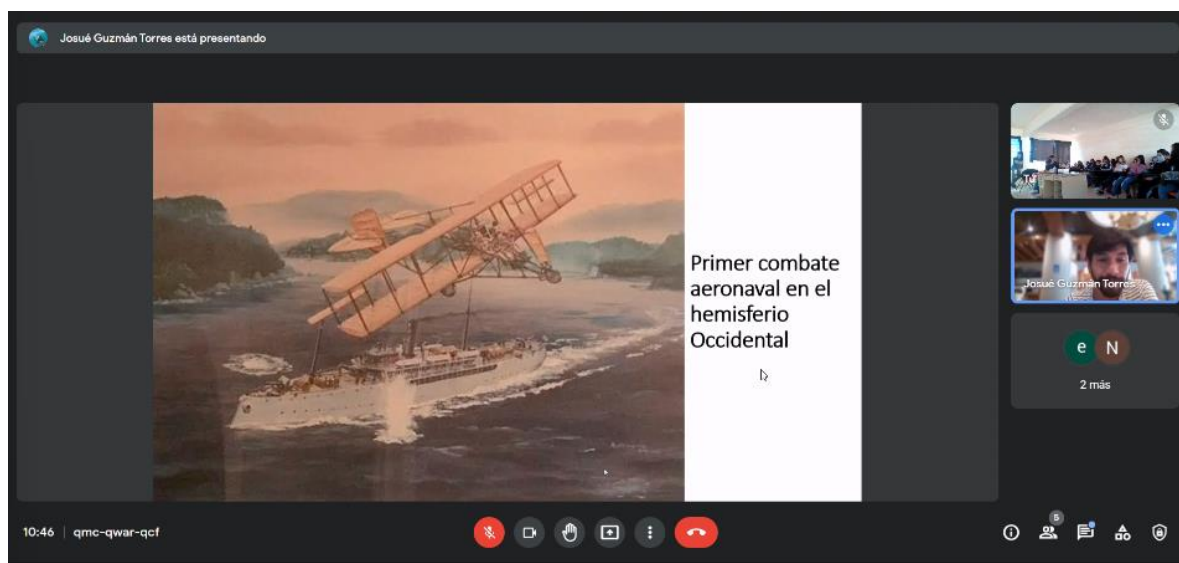
El investigador hizo referencia al contexto y las resistencias de las culturas aborígenes norteamericanas ante el expansionismo colonizador de los españoles; manejó un lenguaje cordial y académico, con un tono de voz constante y relajado, a pesar de que no era muy sólida la vinculación con el alumnado; tal vez la virtualidad fue factor para crear una barrera de comunicación.

Durante el espacio de retroalimentación, las y los estudiantes externaron algunas dudas que tuvieron origen tanto en las sesiones de clase previas en aula, como en la exposición. La conferencia tuvo impacto, sin duda, pero fue más notorio en las y los estudiantes con mayor capacidad de comprensión y habilidad de comunicación, pues de pronto las respuestas del investigador fueron amplias y con bastante información, lo cual tal vez motivó que la mayoría del alumnado no preguntara, y tampoco se involucrara en un debate académico.

El segundo tema denominado “*Aportes de la arqueología marítima a la historia de México*”, fue impartido por el Lic. en Arqueología Josué Tonatiuh Guzmán Torres. El especialista comenzó su conferencia con la definición de la Arqueología marítima y subacuática, para contextualizar a las y los estudiantes sobre la función y técnicas de esta disciplina.

Acorde con el foro anterior, presentó un recorrido histórico sobre las investigaciones realizadas desde la Arqueología y cómo se compaginan con la historia nacional. Habló del uso de reconstrucciones y levantamientos en tercera dimensión sobre los naufragios sucedidos desde la época prehispánica, durante la Colonia, la Independencia y el siglo XIX. Desde luego, tocó el tema del expansionismo mercantil e imperialista de las potencias, así como la batalla aeronaval durante el Porfiriato. La Imagen 12 presenta una captura de pantalla durante el segundo foro.

Imagen 12. Captura del foro “Aportes de la arqueología marítima en la historia de México”



Representación de la primera batalla aeronaval durante el Porfiriato.
Fuente: Fotografía del autor.

El investigador utilizó el recurso un tanto “anecdótico” explicando algunas de las herramientas que se utilizan en la Arqueología subacuática como la magnetometría, el buceo o el conocimiento de las corrientes marítimas, para la identificación de

sitios. En general, manejó un lenguaje se puede decir “coloquial” en su discurso, lo cual ayudó bastante para generar un canal de comunicación expresivo con el alumnado.

De manera amena el conferencista enlazó los hechos históricos representados en la pintura y algunos relatos históricos, con evidencias fotográficas de las excursiones y proyectos en los cuales ha participado; esto ayudó a que las y los estudiantes observaran de forma más palpable el papel del arqueólogo y/o la arqueóloga en la construcción del conocimiento histórico, y cómo estas investigaciones cambian el discurso de la historia establecido por parte de las instituciones y el Estado.

Lo anterior ayudó a que la mayoría de las educandas y los educandos participaran de forma activa en el espacio de retroalimentación (poco más del 80% del ellas y ellos participaron de manera verbal). Surgieron preguntas acerca de las actividades y objetivos de la Arqueología marítima; el presentador a partir de la modulación de voz, interacción con el alumnado, el tono anecdótico y la comunicación informal, ayudó a contar con un público cautivo durante toda la presentación.

El interés que se generó por parte del alumnado fue notable, pues hubo dos alumnas se acercaron al final de la conferencia para preguntar en dónde se podría estudiar la Arqueología subacuática, lo cual demuestra que se estableció un vínculo muy productivo entre el especialista y el alumnado.

El tercer foro estuvo a cargo de la Dra. Irma Faviola Castillo Ruiz, denominado *“Una mirada histórica al patrimonio cultural y natural de los pueblos*

mineros en el estado de Zacatecas: Concepción del Oro”; en la Imagen 13 se muestra una captura de pantalla de su exposición.

Imagen 13. Captura del foro de discusión “Una mirada histórica al patrimonio cultural y natural de los pueblos mineros en el estado de Zacatecas: Concepción del Oro”



Fuente: Fotografía del autor.

El objetivo principal de esta sesión fue reconocer a través de la historia el patrimonio cultural y natural de los pueblos mineros, centrándose en el municipio de Concepción del Oro; la propuesta buscó que el alumnado pudiera identificar tres elementos: el paisaje (con sus complementos), la arquitectura y los monumentos; en especial, la idea fue que reflexionaran que estos espacios y objetos forman parte de un hecho histórico concreto que fue el desarrollo de la industria durante el periodo del Porfiriato. De esa manera podrían identificarlos dentro de su entorno inmediato.

Como apertura, la ponente presentó un breve recorrido de su formación profesional y laboral, para explicar que su línea de trabajo se enfoca en el patrimonio cultural; posteriormente se involucró de forma activa la participación de las y los estudiantes por medio de una serie de preguntas detonadoras. Esta dinámica sirvió para que definieran desde su propio conocimiento qué es el patrimonio natural y cultural y, a su vez, dichos cuestionamientos sirvieron como guía para el desarrollo del tema.

De manera general se puede decir que se tuvo una gran dinámica en la forma de trabajo, debido a que, como ya se mencionó, las educandas y los educandos se sintieron identificados con el tópico porque el tema abordado era más de su contexto cotidiano, en este caso de su municipio. El alumnado comenzó a relacionar su entorno inmediato con la importancia histórica de cada uno de los elementos mencionados, mismos que fueron y son testigos de los procesos históricos que se suscitaron en ese lugar y en la región.

Durante esta sesión del foro existió una fluidez en el discurso y reflexión por parte de la investigadora al dirigirse al alumnado; se utilizó un lenguaje que permitió casi “una plática informal”, lo cual fue adecuado para la edad del alumnado. Por otra parte, al utilizar preguntas directas dirigidas al público escolar, ayudó a la vinculación entre ambas partes.

A pesar de todas estas actitudes positivas, no obstante, no fue posible medir el grado de participación final de las y los estudiantes, pues debido a la mala conexión de internet provocó que el tiempo de exposición se extendiera al tratar de reestablecer la conectividad, y propició que hubiera mucho tiempo “muerto”; lo anterior causó una impaciencia en el alumnado, motivando que la gran mayoría no

se quedara hasta el final de la presentación, de ahí que no se abrió el espacio de reflexión o discusión entre ellos, ellas y la investigadora.

Después de haber llevado a cabo las conferencias de los tres foros, se implementó la estrategia del concurso fotográfico acorde con el objetivo principal de esta investigación, que es la valoración del patrimonio arqueológico e histórico por parte del alumnado a través de la asignatura de Historia de México. El concurso de fotografía se denominó “Mi patrimonio”, y se planteó en dos momentos.

El primer momento fue hacer con el grupo de estudiantes un recorrido por las inmediaciones de la cabecera municipal; para aprovechar esta actividad y el permiso por parte de las autoridades de la Escuela se invitaron a más grupos, sobre todo, dos grupos a los cuales también se les impartió la asignatura de Historia de México. Se visitaron puntos de interés histórico local, tales como el templo del “Guachito”, ruinas de las casas de los mineros del siglo XIX, y el pueblo de Aranzazú del Cobre, el cual está identificado como un pueblo minero “fantasma” localizado en una parte cercana de la cabecera municipal. Mediante este itinerario el alumnado fue tomando fotografías de los lugares o elementos que, desde su percepción y con ayuda de lo aprendido en clase, representaran el patrimonio natural y cultural de su entorno local.

En el segundo momento se llevó a cabo el concurso. Para la evaluación de las fotografías se tomaron en cuenta los siguientes aspectos: primero, las cuestiones técnicas referentes a la fotografía, es decir, podía ser con cámara o teléfono celular, debía ser visible, clara y con buen encuadre, y representar aspectos importantes de la identidad y el patrimonio de los y las concepcionenses (gentilicio

de la población de ese lugar); la cantidad de fotografías para participar podían ser hasta tres.

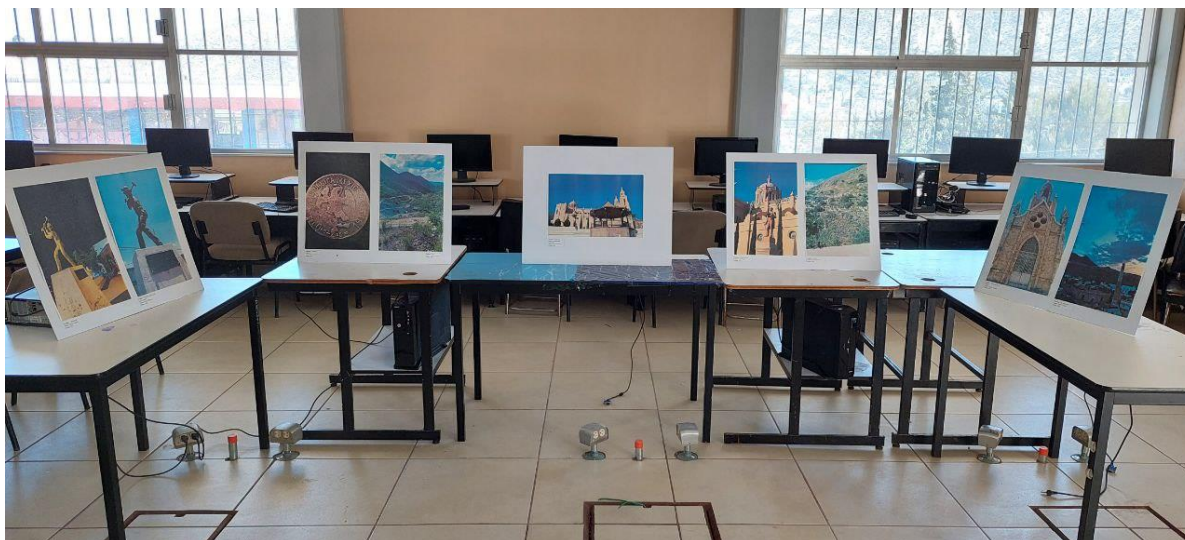
El segundo aspecto para evaluar fue del contenido. Para acompañar a cada fotografía deberían describir en un texto breve por qué eligieron ese lugar u objeto; incluso, podían elegir fotografiar a personas; pero, había que argumentar la razón de considerarlas parte de su patrimonio cultural y/o natural. Los fundamentos eran aspectos de su historia, tradiciones, paisajes naturales o culturales, etc., es decir, lo que representan como parte de su municipio o, incluso, la belleza artística, visual o estética de los bienes identificados.

El tercer aspecto de evaluación fue la redacción de un discurso breve mediante el cual expresaran la importancia de esa representación gráfica; con ello pondrían en contexto a las personas que vieran la fotografía, pero que no son de la región. Asimismo, deberían expresar por qué esos bienes históricos o arqueológicos deben valorarse y protegerse; en su defecto, podían explicar también cómo presentarían ese lugar o bienes culturales a otras personas, enfatizando en su importancia desde su propia perspectiva.

Durante la primera etapa del desarrollo de esta actividad se contó con una gran participación por parte del alumnado, tanto del grupo de estudio como de los grupos invitados. Durante la excursión a los lugares históricos hubo una gran participación con preguntas sobre los inmuebles y tomaron varias fotografías. Las fotografías para el concurso podían ser de los lugares visitados, o de otros puntos del municipio a donde tuvieran acceso o lo conocieran por parte de su familia. No obstante, la participación no se vio reflejada a la hora de implementarse el segundo momento con el concurso, pues solo participaron ocho personas. En la Imagen 14

se presenta una vista general de las fotografías con las cuales concursaron, y que se expusieron en la sala de cómputo de la Escuela Preparatoria.

Imagen 14. Fotografías que participaron en el concurso “Mi patrimonio”



Fuente: Fotografía del autor.

Uno de los participantes llevó dos fotografías de su comunidad llamada Providencia; otra estudiante participó con una imagen del horno de la Hacienda de Bonanza; y, un estudiante más, participó con otra de una moneda de oro acuñada en Concepción del Oro durante el siglo XIX, ya que en su momento de gran bonanza minera este lugar tuvo su propia casa de moneda. Cabe decir que estas fotografías no fueron de los lugares del itinerario de la excursión escolar, pero lograron plasmar en una imagen los elementos importantes de su pasando desde su contexto.³⁴

³⁴ Solo cabe decir, que la fotografía de la moneda de oro fue descalificada debido a que no era de su autoría, sino que era una imagen de una moneda que el cronista del lugar había realizado para hacer notar en sus trabajos de la Crónica municipal la importancia económica que tuvo la región durante el Porfirito y hasta la Revolución Mexicana de 1910.

Del resto de las fotografías, una presentó una perspectiva completa del Templo de la Inmaculada Concepción, que es la Parroquia católica del municipio; y otra fotografía captó el Monumento al minero. Con las imágenes fotográficas que presentaron las y los participantes, al poner su mirada en estos lugares se mostró su vinculación con la tradición religiosa y laboral, que son dos cuestiones muy importantes de la historia del municipio.

Esta actividad demostró que hubo un adelanto en los aprendizajes y en la manera de comprender la historia de su municipio y relacionarla con la historia de México al valorar ciertos elementos del patrimonio arqueológico e histórico; esto llevó a considerar que las conferencias de los especialistas y la especialista en patrimonio, lograron sus objetivos. Pero, por otra parte, llamó la atención la poca participación del alumnado, pues pareciera que este ejercicio no ayudó de la misma forma para todos y todas las estudiantes para reconocer y valorar su identidad local y su patrimonio, ya que debido a la poca participación quedó la impresión de que solo asistieron por obligación a los foros, y tomaron las excursiones escolares como un “relax” para salir y no desarrollar las obligaciones académicas en el aula.

A pesar de ello los resultados no fueron desalentadores. La evaluación general cualitativa del impacto que tuvo el programa de Foros y el concurso de fotografía, incluso, se pudo ver en otras actividades. Algunos meses después se llevó a cabo una actividad por parte del Ayuntamiento de Concepción del Oro para la cual se convocó a la institución para formar parte de un desfile en conmemoración del 436 aniversario de la fundación del municipio, y el tema fue “Educación”. Para tal efecto, se propuso por parte del cuerpo docente integrar en un carro alegórico algunas de las actividades que ha realizado el alumnado.

En el carro alegórico que representó a la Preparatoria se colocaron las fotografías que tomaron para el concurso “Mi patrimonio”, y a raíz de esto las educandas y los educandos mostraron gran emoción al ver sus trabajos en el vehículo y que fueron observados por las y los habitantes del municipio. Esta situación incentivó a dos estudiantes a preguntar si este tipo de actividades se realizarían nuevamente durante el semestre; incluso, alguien más comentó si *“por lo menos vendrán más personas a dar pláticas en la prepa”* (EGJERL2023, comunicación personal).

Lo anterior mostró que, aunque no todo el alumnado participó de manera muy activa en las estrategias implementadas en la intervención educativa, hubo quienes participaron de forma activa y tomaron una actitud distinta, pues aprendieron a observar y valorar los vestigios arqueológicos e históricos presentes en su comunidad. Esto es evidencia de que sí se generó una nueva visión por lo menos es una parte del estudiantado, lo cual podría ser la base para reforzar su conciencia social e histórica, y fortalecer un vínculo de un sector de la población estudiantil con su patrimonio.

Como se pudo demostrar, existen diferentes aspectos que intervienen en la forma en la cual las y los alumnos aprenden en la etapa de la adolescencia; como se analizó antes, los principios teóricos de aprendizaje de las y los adolescentes se pueden tomar como referencia. Por ejemplo, en este caso aplicó lo que propuso Dewey, con el principio de las y los adolescentes aprenden si se incentiva el contacto con su medio, aunque también resulta que les puede generar algunas resistencias al aprendizaje.

Sobre esto se puede agregar que de igual forma es verdad que en los procesos de enseñanza-aprendizaje, el contexto, así como las decisiones que se toman por parte de las autoridades educativas y el profesorado, tiene mucho peso en las acciones y comportamiento que asumen las y los estudiantes. En algunos casos se lograrán los aprendizajes significativos acorde con los principios teóricos que planteó Ausubel), y en otros se crearán resistencias para establecer contacto con la realidad de su entorno, en el cual se desarrollan y se incluirán en un futuro como personas adultas.

Suele pasar, en consecuencia, que la escuela a través de las políticas educativas actuales (escritas o no), no prepara a las y los educandos para la vida, sino que solo brinda acciones paliativas que no resuelven los problemas de fondo; por ende, los agentes educativos (padres y madres de familia, tutores y tutoras, y la comunidad escolar) no ejercen su función ideal para prevenir y resolver los problemas que se desprenden de procesos conflictivos.

Al concluir las actividades de la intervención educativa y evaluar de forma general el impacto logrado, y con ánimo menos pesimista, se considera que fue un proceso de aprendizaje enriquecedor para las y los estudiantes, pues quienes se involucraron de forma activa lograron un mayor acercamiento con su pasado y su cultura, lograron apreciar y difundir de diferentes maneras su patrimonio arqueológico e histórico, y conectar con su identidad local.

En suma, como evaluación final se considera que se lograron más variables de las que inicialmente se esperaba atender, las cuales interferían en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia de México, o que incluso, pueden estar presentes en cualquier asignatura. A nivel de la práctica docente también se

obtuvieron aprendizajes y se observaron otras cuestiones que podrían considerarse en futuras investigaciones que ayuden a estructurar nuevas formas de abordar estas problemáticas en un sentido holístico.

4.3 Alcances y ajustes metodológicos para el desarrollo de proyectos de intervención que coadyuven a la vinculación académica-social y la valoración del patrimonio cultural

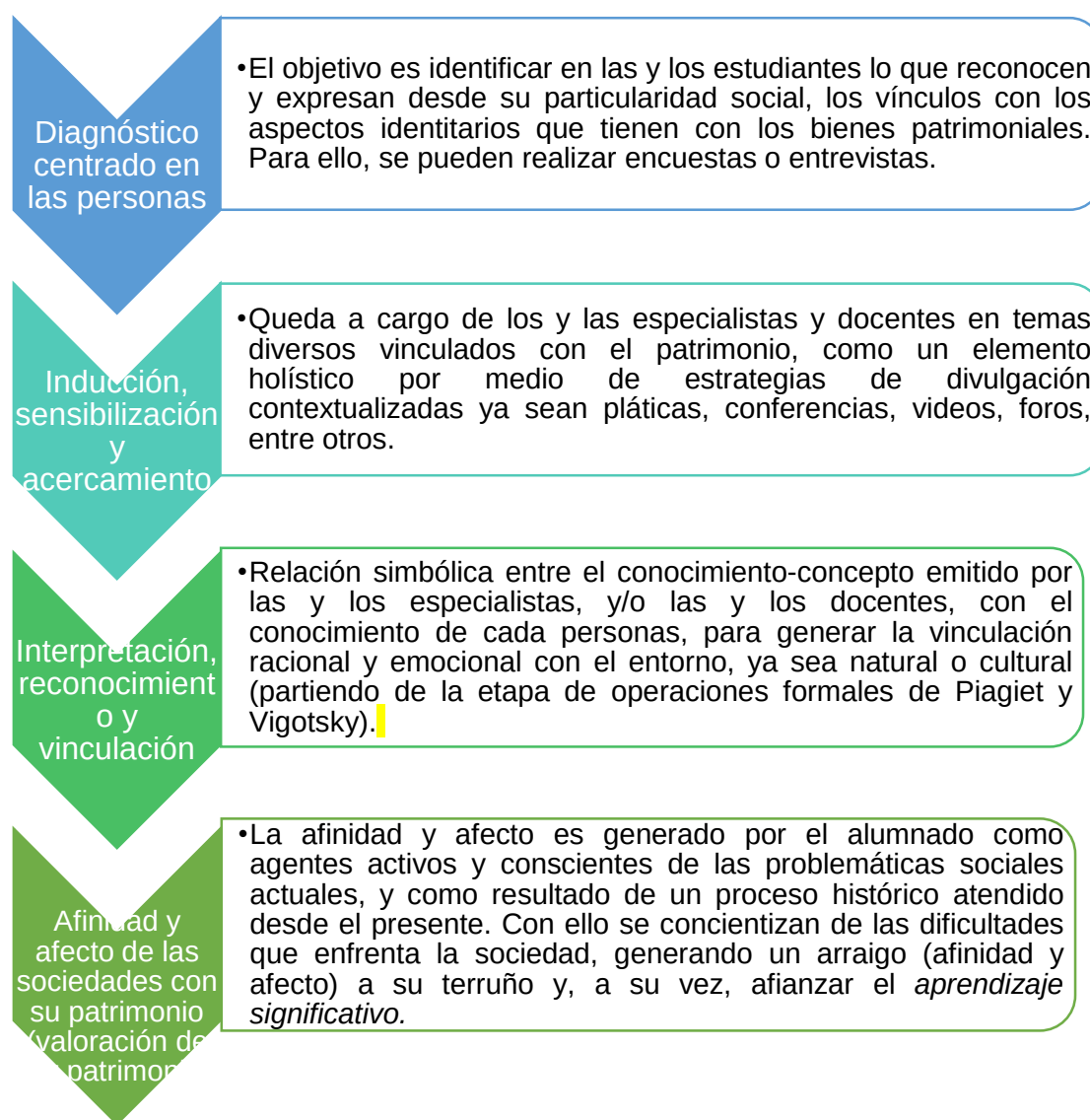
Como se ha descrito a lo largo del capítulo, en la presente investigación se diseñó una propuesta de intervención para crear, reestablecer o fortalecer los vínculos entre las y los estudiantes con su patrimonio local, una idea que se apega a los principios teórico-metodológicos de la educación patrimonial, como lo propuso Fontal (2016), y otros y otras autoras. Sin embargo, pese a las buenas intenciones, las estrategias planteadas no quedaron exentas de dificultades.

Como parte de las aportaciones que de esta tesis se desprenden, en este apartado se mencionarán algunos ajustes y propuestas que, desde el particular punto de vista de quien escribe, pueden considerarse para reducir algunos de los problemas presentados durante la implementación de proyectos de intervención para fomentar la vinculación académico-social y la valoración del patrimonio cultural en la educación formal, tanto en nivel de Bachillerato, como para otros.

Para lograr de manera efectiva la valoración por parte del alumnado de su patrimonio cultural y/o natural (aunque en esta tesis se centró la atención en el patrimonio arqueológico e histórico), y al tener como marco de actuación las bases de la educación patrimonial, se propone tomar en cuenta cuatro puntos primordiales

para el desarrollo de proyectos: 1) Diagnóstico centrado en las personas; 2) Inducción, sensibilización y/o acercamiento; 3) Interpretación, reconocimiento, resarcimiento y/o vinculación; y, por último, 4) Afinidad y afecto de las sociedades con su patrimonio. En el Esquema 1 se muestra la secuencia de estos aspectos.

Esquema 1. Elementos para el desarrollo de proyectos de vinculación y valoración del patrimonio cultural



Fuente: Elaboración propia.

Cada uno de estos elementos se desarrollan de forma secuencial, por lo que no se pueden separar; es decir, no podría iniciar uno sin haber concluido o interpretado el anterior. Para puntualizar esta propuesta, se presentan a continuación cada uno de los elementos enunciados.

1. Diagnóstico centrado en las personas. Si bien en la presente investigación se realizó un diagnóstico como parte del modelo de intervención, el enfoque de contenido debe ampliarse más debido a que las interrogantes estuvieron centradas a la metodología de la enseñanza de la Historia según la experiencia escolar que han tenido las y los estudiantes.

Se propone pensar que el alumnado sea tomado en cuenta como personas con una visión más amplia en la sociedad, y con ello estructurar cuestionamientos como: ¿Qué es, o qué entienden como patrimonio?, ¿Con qué elementos culturales e históricos se identifican dentro de su comunidad?, ¿Qué evidencias o vestigios de la historia son importantes para ellos y ellas? De igual manera, pueden expresar mediante narraciones sus opiniones acerca de algunos sucesos históricos, o describir lugares culturales o naturales que tengan relevancia significativa para ellos y ellas, pero como personas que integran una sociedad. Asimismo, pueden reconocer desde su entorno familiar o comunitario más próximo los bienes que consideran con valor patrimonial.

En cuanto a las técnicas para recabar información empírica, una de las más viables y sencillas pueden ser las encuestas o entrevistas, ya sean estructuradas, semiestructuradas o abiertas. Las y los investigadores tendrán

la posibilidad de identificar con cuál pueden recabar mayor y mejor información; puede realizarse una combinación entre preguntas abiertas y cerradas, siempre y cuando permitan al entrevistado o entrevistada comprender la pregunta y responder lo que consideren importante. Un ejemplo interesante de investigación con este tipo de diagnóstico centrado en las personas, es el realizado por García, Albavera, Galván y Trejo (2020).

2. Inducción, sensibilización y/o acercamiento. Esta etapa se va a estructurar con base en los resultados obtenidos mediante el diagnóstico y tiene como finalidad inducir a la sociedad, o al alumnado, para que se sensibilicen y/o se acerquen al conocimiento generado desde diversos campos de las ciencias. Es aquí en donde se relacionan los aprendizajes cotidianos que cada persona trae consigo, con las investigaciones científicas realizadas por las y los especialistas, con la intención de fomentar un aprendizaje significativo. Además, puede ser una plataforma sólida para la función social de las y los investigadores sociales, en cuanto a la difusión del conocimiento que producen.

Para llevar a cabo esta fase, en primera instancia se debe contar con una organización previa entre la o el docente y los y las especialistas en patrimonio. De preferencia debe ser previo al inicio del ciclo escolar para determinar en la planeación el tipo de estrategias de divulgación contextualizada. Algunos ejemplos pueden ser conferencias aisladas, charlas o, como fue el caso, un ciclo de conferencias en el proyecto de “Foros

académicos de discusión sobre patrimonio”; según la experiencia de esta investigación tienen muchos resultados positivos.

Se recomienda, además, que en estas actividades se busque una buena acción comunicativa acorde con el nivel cognoscitivo, tanto teórico como práctico, de las y los estudiantes adolescentes de Bachillerato (como lo advierten Vygotsky y Piaget en sus respectivas teorías del aprendizaje); o según el nivel educativo o público de que se trate. Con esto, en lo sucesivo, se podrá articular la información obtenida mediante el diagnóstico, con el contenido programático de los temas que se deben enseñar en la escuela.

3. Interpretación, reconocimiento, resarcimiento y/o vinculación. Al llegar a este punto, ya se debe contar con una base conceptual sólida para la investigación y valoración sobre el patrimonio. Las y los estudiantes pueden (por lo menos de forma teórica), relacionar los conceptos con sus conocimientos previos, con lo cual crearán una relación simbólica en diversos contextos para interpretar los aprendizajes, reconocer el aspecto afectivo y/o emocional que les motivan los elementos históricos de interés personal, resarcir la falta de información sobre el tema, y tener un vínculo con el medio.

Es necesario, sin embargo, analizar hasta qué punto las y los estudiantes establecen tal relación. Una forma de afianzar dichos conocimientos es mediante una actividad de colaboración o co-creación,³⁵ en

³⁵ Un ejemplo de este tipo de actividades es la realizada por Delgado (2017), por medio de un proyecto cuyos resultados se publicaron en el artículo “Arqueólogos en apuros. Un modelo de co-creación escolar entorno al patrimonio arqueológico en México”.

donde el o la docente tenga la función de orientar al alumnado en un proyecto que ellos y ellas mismas propongan para fomentar el aprecio, protección y divulgación de los bienes culturales y naturales de su entorno inmediato, ya sea dirigido a sus compañeros y compañeras de clase, a otros sistemas académicos (escuelas de Primaria y/o Secundarias), o a la sociedad en general.

Dichas propuestas de proyectos se pueden considerar, de igual manera, para la evaluación de contenido curricular, debido a que tienen una articulación persona-entorno-asignatura; o, en su defecto, se pueden utilizar para la transversalidad de contenidos con otras asignaturas, tal como lo marca la NEM y el MCCEMS. Lo anterior ayudará al alumnado a organizar las ideas, definir la metodología de los proyectos, y reorientar (si es necesario) la forma de comunicar los resultados obtenidos por medio de la investigación conjunta.

4. *Afinidad y afecto de las sociedades con su patrimonio.* Por último, una vez que las y los estudiantes tienen conocimiento de cómo se estructura un proyecto de valoración, divulgación y protección del patrimonio, es momento de que apliquen lo aprendido. Primero, deben identificar las problemáticas sociales que aquejan a su localidad, entendiéndolas como resultado de un proceso histórico, es decir, que se conviertan en agentes activos y conscientes de que pueden hacer un cambio significativo dentro de su localidad, lo cual se traduce en tener conciencia social e histórica.

De esta forma el alumnado creará una afinidad y afecto hacia su contexto; serán capaces de valorar, identificar y resignificar los elementos naturales y culturales que le dan identidad individual y colectiva.

Para lograr todo lo anterior, se propone considerar tres tipos de aprendizaje que están interrelacionados: “aprendizajes cotidianos”, “aprendizaje por recepción” y “aprendizajes por descubrimiento”.

El primero, “aprendizajes cotidianos”, son aquellos que, de manera empírica consciente o no, se transmiten en el medio social: familia, amigos, amigas, o la sociedad en general. La segunda categoría, “aprendizaje por recepción”, son los que se vierten por parte del profesorado o, en el caso de los “Foros académicos de discusión sobre patrimonio”, por parte de la y los especialistas invitados quienes impartieron las conferencias. Por último, los “aprendizajes por descubrimiento”, serían los generados cuando las y los estudiantes se convierten en agentes activos del aprendizaje.

El marco teórico y de referencia que funciona como eje articulador de la propuesta que aquí se expone, es la teoría del aprendizaje significativo que desarrolló Ausubel,³⁶ y la asignatura de Historia. El aprendizaje significativo consiste en que el alumnado obtenga conocimientos permanentes, en este caso los y las adolescentes de Bachillerato; mientras que, la asignatura de Historia de México, es

³⁶ El proceso cognitivo mediante el cual la y el estudiante adquiere nuevos conocimientos y los complementa con los que ya poseen previamente; es decir, el alumnado tiene que contar con un concepto o idea relevantes o semejante a lo que se va a aprender, una vez que se establece una conexión entre lo aprendido y lo que se aprenderá, podrán integrar ambos en un nuevo conocimiento (Ausubel, Novak & Hanesian, 1983).

una estructura curricular que debe responder a las necesidades personales y sociales de un grupo, a la vez que se desprende de los conocimientos y métodos científicos en el marco de las Ciencias sociales y las Humanidades.

La asignatura de Historia de México, más allá de la Plan de estudios en el cual se enseñe en las escuelas y niveles educativos, ayuda a crear conocimiento de la sociedad mexicana a través de métodos propios, que aporta no sólo a la visión y estudio de la historia y la cultura nacional.

La Historia en general, como ciencia y como asignatura, tiene la capacidad de, o debería, crear mecanismos para que las sociedades valoren su pasado, y construyan, se reencuentren o fortalezcan su identidad, al mismo tiempo que visibilicen los problemas sociales actuales que son el resultado de procesos históricos que, en reiteradas ocasiones, pasan desapercibidos para la población (Pozo, Asensio & Carretero, 1997).

Con esta propuesta se espera que las escuelas de EMS sean espacios académicos en donde se establezcan relaciones más efectivas entre el alumnado, la sociedad y los investigadores e investigadoras sociales. Asimismo, estos entornos educativos, a través de los proyectos orientados a la valoración, protección, conservación y divulgación del patrimonio cultural, en especial en la asignatura de Historia de México, ayudan a que sus estudiantes se conviertan en personas activas, ciudadanos y ciudadanas conscientes de que pueden generar un cambio positivo ante los problemas sociales en los que están inmersos, actuando de forma responsable y crítica.

Como es natural, las actividades académicas no estarán exentas de dificultades, por lo cual la propuesta que se hace a partir de esta investigación,

puede servir como punto de partida para el diseño de estrategias contextualizadas desde un entorno escolar formal, de manera específica para la asignatura de Historia de México.

CONCLUSIONES

En épocas recientes el tema del patrimonio cultural se ha puesto en boga dentro del círculo académico; sin embargo, a pesar de la gran cantidad de investigaciones científicas o estudios realizados, se observa cada vez con más frecuencia notas periodísticas y/o videos sobre la destrucción, venta y saqueo de vestigios arqueológicos e históricos, muebles e inmuebles, en México y en muchos países. Entonces, cabe la pregunta: ¿Dónde está el impacto social de las investigaciones que realizan cientos de especialistas en el tema?

Mediante la presente investigación se buscó analizar cómo desde el ámbito de la EMS se puede construir o fortalecer el vínculo entre la sociedad y sus vestigios arqueológicos e históricos considerados como patrimonio, y con ello construir o resaltar la identidad cultural e histórica.

En los pueblos y comunidades del estado de Zacatecas existe una gran cantidad de vestigios que, aunque no tengan una declaratoria oficial por parte del Estado o de los organismos internacionales, tienen un alto valor histórico, arqueológico, artístico, etc., y son parte de su memoria histórica y social. Tal importancia de la memoria debe ser enseñada a las y los estudiantes, en este caso a las y los adolescentes que cursan el nivel Bachillerato, pues como lo señaló Martín (1994; citado en Ballart, 1997):

“No es la pérdida de la memoria, sino la imposibilidad de adquirirla, lo que se extiende como una inquietante epidemia en la juventud actual, ansiosa de consumir y devorar por entero el presente en el instante mismo en el que es percibido. Incapaces de relacionar cosa con cosa” (p. 41).

Para la conceptualización y valoración del patrimonio, como se pudo observar, existe la normatividad internacional la cual se ha transformado a lo largo del tiempo, mediante la cual inicialmente se pretendía proteger a los monumentos, pero al mediar el siglo XX se tomó en cuenta el valor de los bienes culturales en el contexto de los conflictos armados. Después se pasó a la conservación y restauración, hasta tener en cuenta la vinculación entre las instituciones encargadas de velar por estos bienes con la sociedad. En ese trayecto histórico la educación ha sido vista como punto nodal para lograr la valoración, difusión, conciencia y significación sobre los bienes culturales, entre ellos los arqueológicos e históricos.

A nivel nacional desde las primeras décadas del siglo XIX el patrimonio se ha utilizado como medio para establecer una identidad nacional, estrategia que en mayor o menor medida se ha logrado, pero también se invisibilizó la diversidad cultural que caracteriza al país. A partir de los años cuarenta del siglo XX se hizo evidente la importancia de formar académicos y académicas capaces de investigar la cultura y el patrimonio del país, por lo cual se fundó la Escuela Nacional de Antropología e Historia, un proyecto relacionado con la creación del INAH durante el Gobierno de Lázaro Cárdenas del Río.

Posterior a ello, en las universidades públicas se reforzó la política de unificar los campos educativos y de investigación, y con ello la vinculación social del conocimiento. No obstante, a pesar de muchos logros, falta mucho por hacer con respecto a la vinculación entre las investigadoras y los investigadores, y la sociedad. Sin mencionar que, en cuestión de las instituciones, solo en algunos lugares se cubren las obligaciones de resguardo, investigación y conservación de bienes culturales a cargo del INAH, ya sea por falta de personal, presupuesto, acciones

para la prevención o seguimiento. Aun así, se hace notar que han hecho esfuerzos para dar a conocer los fundamentos legales del patrimonio, como el caso de la publicación *La Planeación y Gestión del Patrimonio Cultural de la Nación. Guía técnica*, de la cual sería muy valioso conocer el impacto que tuvo (CONACULTA – INAH, 2006).

A nivel estatal para Zacatecas, desde el siglo XIX existe una normatividad para la protección y conservación de monumentos, pero a mediados del siglo XX fue cuando se creó la primera Ley orientada a la protección de las zonas típicas. Esta normatividad ha tenido una evolución al grado de que, en la legislación actual, no solo se protege el patrimonio material, si no el inmaterial.

Esto llevó a algunos cambios en la manera de definir o conceptualizar el patrimonio; pero, al igual que la normatividad nacional, no establece de manera clara y contundente la implementación de una relación activa entre la sociedad y las investigadoras y los investigadores especialistas en patrimonio, muchos y muchas de ellas adscritas a la UAZ; al contrario, la Ley estatal parece solo considerar el aspecto estético de los pueblos y monumentos, o la diversidad de manifestaciones del patrimonio inmaterial, pero poco dice de difundir su relevancia histórica. De igual manera, tampoco se considera a la educación como un medio para reforzar las identidades locales.

Cierto es que no todo se debe a la carencia de las normativas que no establecen de manera clara la metodología que deben llevar los órganos e instituciones encargadas de la protección, restauración y difusión del patrimonio, sino que el propio Estado (en el nivel federal), ha influido en que la brecha entre las sociedades y su pasado se haga más grande (como se explicó a lo largo del capítulo

II), donde se pasó de tener una educación positivista y humanista desde la creación de la ENP de mediados-finales del siglo XIX hasta los años veinte del siglo pasado, pues se le da mayor importancia a la educación técnica para atender las demandas de mano de obra del país, sin olvidar que este tipo de educación es la que tiene mayor demanda en la actualidad.

A partir de este momento es que las sociedades comienzan a alejarse cada vez más de su pasado, mermando el pensamiento crítico y reflexivo que caracterizó a las sociedades de antaño en el que a través de movimientos sociales exigían mejoras en la educación y oportunidades laborales. Pero ¿Qué relación tiene esto con la valoración del patrimonio arqueológico e histórico? En primera instancia, es que las sociedades son resultado de un proceso histórico, en este caso las decisiones de las políticas educativas, ya que al limitar la enseñanza de las ciencias sociales y las humanidades, los educandos no vislumbran el valor intrínseco de los elementos culturales y naturales que lo rodean, ya que al carecer de un valor monetario evidente es mejor que desaparezca, reproduciendo este discurso hasta la actualidad donde prefieren colocar una tienda de autoservicio que el buscar proteger y difundir los bienes culturales que existen en su entorno.

Se espera que con la aplicación del MCCEMS (que si bien no es nuevo lo que propone) la tendencia se revierta para que sea la escuela el eje articulador entre lo que se enseña con las problemáticas sociales y la valoración del patrimonio cultural, pero también depende en gran medida en que las autoridades educativas brinden los recursos necesarios para su aplicación en cada uno de los contextos, además de las capacitaciones pertinente para llevar a cabo de manera adecuada cada una de estas acciones.

Otro elemento que influye en esta separación es el distanciamiento que muchas veces existe entre los investigadores y las investigadoras con la sociedad; pues los trabajos que realizan no se difunden, por lo tanto, los avances que se tienen en la materia son completamente desconocidos en la sociedad, incluso en las poblaciones en donde se desarrollan los trabajos de investigación de campo. Además, en reiteradas ocasiones solo se difunden en el mismo círculo académico, por lo que la sociedad no se siente identificada con los trabajos que se realizan. En casos más drásticos, se piensa que los objetos que se recuperan de las investigaciones arqueológicas, por ejemplo, son vendidos para beneficio de los y las académicas, idea que afecta de manera directa en la promoción del saqueo en lugar de la protección de los bienes culturales.

Al no tener ese acercamiento ni explicar cuál es la función social de los investigadores y las investigadoras, se desvirtúa la importancia no solo de los trabajos académicos, sino del papel que tienen estos para el fortalecimiento de los pueblos; lo anterior aunado a que, regresar a los lugares en donde hacen las investigaciones, no es una de sus prioridades, como se explicó en el capítulo III.

Con estos argumentos se puede contestar la pregunta inicial del problema de estudio de esta tesis, pues si bien han existido iniciativas de algunos investigadores e investigadoras por involucrar a las sociedades en los proyectos que desarrollan, de manera general no se tiene un impacto de las investigaciones realizadas para mejorar la realidad de las personas en las localidades y pueblos en donde se encuentran los vestigios históricos o arqueológicos.

Cuando un investigador o una investigadora no regresa a los lugares de donde obtuvo la información, niega a las personas un acceso a su pasado, a su

arraigo al terruño, e incluso, a su identidad. Además, se promueve su invisibilidad en el panorama de la historia nacional y mundial; inclusive, en ocasiones, sobre todo en proyectos que cuentan con grandes presupuestos para su financiamiento, se hace la promesa de poner museos o recintos culturales, lo cual genera grandes expectativas entre los y las habitantes de esos lugares, pensando que su pueblo va a ser conocido a nivel nacional, o que tendrán otras fuentes de empleo derivadas del turismo, pero la realidad es que pocas veces sucede.

En la presente investigación se trató de atender estas situaciones desde el ámbito educativo, es decir, implicar a la escuela como eje articulador entre la sociedad y los investigadores y las investigadoras, lo cual satisface a lo señalado por la normatividad internacional. Se propuso que la escuela no solo sea un espacio para difundir los resultados de las investigaciones, sino que sea un lugar en donde se realice o restablezca el vínculo entre las y los especialistas con la sociedad. De esta manera, se retoma su función social por una parte y, por otra, se fomenta el aprecio del patrimonio arqueológico e histórico en las y los estudiantes.

Por lo anterior y para atender lo plasmado en el objetivo general de esta tesis, la aplicación del programa “Foros académicos de discusión sobre patrimonio”, se logró propiciar espacios de aprendizaje, así como difusión para las nuevas investigaciones realizadas en los campos disciplinares de la arqueología y la historia y que, con ello, las y los estudiantes fueran capaces de reflexionar sobre los vestigios arqueológicos e históricos presentes en su entorno local, y después, los captaran mediante fotografías en una dinámica escolar amena y atractiva para ellas y ellos, la cual culminó con el concurso de fotografía “Mi patrimonio”.

En suma, ambas estrategias bajo la óptica de la educación patrimonial pueden generar una nueva percepción sobre el patrimonio en los espacios educativos, e incentivar al alumnado a investigar, conocer y reconocer la importancia de estos espacios y bienes en la identidad individual y colectiva de su pueblo.

Mediante el proyecto de intervención se pudieron identificar por lo menos dos grandes aspectos que influyen en la educación del alumnado y, por ende, en el alcance del proyecto. El primero sería el contexto, como se mencionó con anterioridad este limita o condiciona las opciones y decisiones que pueden tomar las y los alumnos, por lo que el tener una carrera universitaria no es una prioridad, además que las y los jóvenes se encuentran en constante contacto con el alcoholismo, la drogadicción y el embarazo adolescente; estos hechos evidentemente no solo repercuten a la asignatura de historia sino a cualquier materia comprendida en la malla curricular.

Por otro lado, las políticas educativas no escritas por parte del propio Departamento de Preparatorias Estatales y por ende las autoridades superiores de la institución, el ser tan flexibles y laxos en las formas de evaluar, en los trabajos que se reciben, el restringir la disciplina en el alumnado, no tener seguimiento ni gestión de las necesidades de la institución, da como resultado el no contar con los recursos materiales mínimos para en acercamiento no solo de las TIC, sino el carecer de la estructura básica para el bienestar de las y los educandos.

Lo anterior tiene consecuencias reales en que las y los educandos creando una resistencia a la forma de trabajo, a tal grado que ni siquiera les interesa pasar los aspectos importantes que se anotan en el pizarrón, prevaleciendo la idea entre

la población de que la preparatoria es un espacio que no requiere esfuerzo para aprobar aun cuando tienen al personal capacitado y comprometido que sin tener un salario digno y el retraso de sus pagos el cual invierten parte de él para que las y los jóvenes alcancen los aprendizajes.

Ante esto es necesario que exista un trabajo colaborativo real entre el Departamento y la institución para que se tracen proyectos, normativas y gestiones encaminadas en alcanzar primero los aprendizajes necesarios para que las y los alumnos, y, por un lado, que puedan enfrentarse al mundo real y no al imaginario que se les presenta en la escuela; por otro, que cuenten con las condiciones necesarias para su bienestar físico y emocional.

En cuanto a la aplicación del proyecto de intervención se pudo observar dentro del diagnóstico, existe una relación entre lo que se describió en el contexto y las aspiraciones de las y los alumnos con los problemas de aprendizaje en los contenidos de la asignatura de Historia de México, aunado con la forma en la que se ha abordado la asignatura por los profesores anteriores, reiterando algunos de los elementos identificados y descritos previamente.

A partir de lo realizado se concuerda con la propuesta de Dewey sobre el aprendizaje basado en la interacción entre el alumnado y el medio, pues no solo es importante que el alumnado por sí mismo identifique los bienes de su entorno, sino que, del mismo modo, las y los docentes, así como las investigadoras y los investigadores sociales interesados en promover la protección y valoración del patrimonio, deben comprender cuáles son los intereses que tienen las alumnas y los alumnos. Solo así podrán compaginar las investigaciones que realizan, o las clases que imparten, con los vestigios materiales históricos o arqueológicos, o los

bienes naturales, de su entorno y a partir de ello promover la importancia de valorar y preservar su patrimonio.

En atención a lo anterior se buscó que los temas fueran de interés para las y los jóvenes, pero que además se encontrarán articulados con el Plan de estudios de la DGB, después de las presentaciones se identificaron algunos problemas que pudieron afectar de forma directa o indirecta el contacto entre las y los investigadores las y los educandos.

El primero de ellos es la formalidad de la comunicación que creó una barrera de esta índole, la segunda la poca disponibilidad al diálogo entre las y los jóvenes con las y los académicos o en su caso reservarse las inquietudes por la extensión de la respuesta que, si bien brindaba un panorama general del porqué se optaba por esta y no otra resolución, eso afectó que formularan más preguntas; un tercer factor fueron las dificultades técnicas en las que la conexión a internet y las fallas en el audio provocó que el tiempo de exposición se extendiera, perdiendo la estructura del discurso y el lazo creado entre las y los estudiantes con el tema expuesto, a lo anterior causó la impaciencia con las y los alumnos creado por esta barrera tecnológica.

Aunque parece que no se lograron los objetivos planteados dado que la generalidad de las y los alumnos no mostraron una vinculación con su pasado, sino que pareciera que solo realizaron las actividades (cuando estas se elaboraron) por obligación o en el caso del concurso fotográfico, el salir de la rutina académica sin tener una trascendencia real, aunado a que como se explicó existen y persisten varios factores que limitan esta reconciliación lo cierto es que fue y es complejo para

la y el docente tratar de hacer atractiva la asignatura de historia cuando para el alumnado es una materia aburrida llena de datos sin importancia y al que solo

se va a leer o hacer mapas conceptuales como ellas y ellos manifestaron en sus respuestas.

En contraste con lo expuesto, sin embargo, se mostraron algunas reacciones positivas en la aplicación de los foros académicos de discusión y el concurso fotográfico, mismas que no fueron inmediatas sino que como se explicó en el capítulo IV, se mostraron en escenarios no académicos y donde no había la formalidad del aula; por una parte, las y los alumnos que se involucraron en ambos ejercicios se generó un interés genuino, que si bien son pocos en relación al tamaño del grupo, las personas lograron reestablecer este vínculo pareciera que puede ser perdurable, aunque se debería seguir fomentando este tipo de actividades y proyectos para que no se pierda nuevamente esa identidad y el aprecio por su entorno ya sea cultural y/o natural. Tomando en consideración los anteriores, se cree necesario que se tomen en cuenta algunos elementos para la llevar a cabo estos foros de discusión en las instituciones educativas estos son:

- a) **Considerar al público al que va dirigido.** Si bien las y los investigadores están acostumbrados a relacionarse entre pares deben tener en mente que la atención de las y los jóvenes depende mucho de los intereses que tengan por lo que el focalizar el lenguaje a aspectos más anecdóticos, coloquial o relacionados a su entorno inmediato, esto ayuda en que esa atención no se disperse, aunado con la preponderancia del carácter visual de las presentaciones agregando fotografías o videos de las propias investigaciones

realizadas igual influyen en este factor. Lo anterior ayudará a establecer un contacto directo y activo entre las y los ponentes con el alumnado, es decir, buscar que se entable un diálogo entre pares, en donde las y los expositores adecuen el lenguaje académico, para lograr la fluidez en el discurso y mantener al público cautivo, esto sin dejar de lado el profesionalismo y respeto entre ambos.³⁷

- b) **Aplicar estrategias de vinculación entre las investigaciones realizadas con el contexto de las personas.** Es fundamental tener en cuenta a las personas a las que van dirigidas las estrategias, con la finalidad de que ellas y ellos hagan propios los conocimientos y puedan observar de forma tangible la utilidad de las labores realizadas por las y los expositores logrando de esta manera identificar la utilidad de lo que se considera inútil. Es recomendable que se consideren en primera instancia a las y los investigadores locales, al igual que estudiantes, académicos (historiadores e historiadoras, sociólogos y sociólogas, arqueólogos y arqueólogas, etc.), que realicen trabajos académicos o investigaciones sobre la comunidad, localidad, municipio o región en la que se plantea realizar la intervención, con la finalidad de que el alumnado se sienta familiarizado con los contenidos a abordar.
- c) Un aspecto más a considerar es la **continuidad**, como ya se mencionó el que estos foros o estrategias se vuelvan permanentes

³⁷ En este aspecto ninguno de nuestros ponentes presentó este tipo de dificultades, sin embargo, puede ocurrir por ello es necesario tenerlo en consideración.

ayudaría a que las y los estudiantes valoren su patrimonio histórico y arqueológico circundante al estar en contacto constante con las y los investigadores, que además de actualizarse en los avances en la materia, ellas y ellos se convertirían en agentes activos en la protección de estos vestigios y no solo quedaría como una anécdota interesante.

- d) Por último, es el tratar de **reducir los problemas técnicos al mínimo**, es decir que se busquen las soluciones a los problemas que puedan presentarse antes de que surjan, sobre todo cuanto estos foros se llevan a cabo a distancia, ya que de presentarse puede extender la exposición, rompiendo de esta manera no solo la continuidad en el discurso, sino también el perder la atención de las y los educandos.

Si se toman en cuenta estas consideraciones, además de generar espacios para retomar la labor social de las y los investigadores al promover y difundir sus trabajos, se pueden acercar a las poblaciones para tener un contacto directo con la comunidad estudiantil y, al mismo tiempo, ya sea de forma directa o indirecta, generar una revalorización de las y los científicos sociales, además de que el alumnado puede reconocer la importancia de los bienes arqueológicos e históricos que tienen en su localidad.

Por otro lado se logran identificar las causas que limitan el aprendizaje de las y los alumnos no solo en la asignatura, sino del contexto general en la que él y la adolescente se desenvuelven, haciendo la investigación de carácter integral para tener mejores resultados, considerando algunos de los aspectos que el propio

entorno brinde, aunque no todo depende de la y el docente, debe de existir una verdadera relación-participación entre padres y madres de familia, alumnos, docentes, investigadores y autoridades educativas, para que se creen condiciones necesarias para que las y los educandos participen acercándose a su pasado, generando esa identidad local y al mismo tiempo sean agentes activos en la búsqueda de soluciones a los problemas que aquejan a la sociedad actual.

REFERENCIAS

- Ausubel, D., Novak, J. & Hanesian, H. (1983) *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. (2da Ed.). México: Trillas.
- Ballart, J. (1997). *Patrimonio histórico y arqueológico: valor y uso*. Barcelona, España: Ariel.
- Barba, B. (2006). Las ciencias sociales y las humanidades en el México de nuestros días. *Ciencia*, Vol. 57, Núm. 1, pp. 78-85. Recuperado el 7 de mayo de 2021 de https://www.revistaciencia.amc.edu.mx/images/revista/57_1/lasciencias_sociales.pdf.
- Barraza, A. (2010). *Elaboración de propuestas de intervención educativa*. México: Universidad Pedagógica de Durango.
- BBC. (2022, agosto 13). *Qué impacto tiene el consumo de marihuana en la memoria, el aprendizaje e incluso las emociones*. YouTube. Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=v_UEY0fcHUE.
- Bolaños, R. (2011). Orígenes de la educación pública en México. En Solana, F., Cardiel, R. & Bolaños, R. (Coords.) *Historia de la Educación Pública en México*, (pp. 11-40). México: FCE.
- Brom, J. (1969). Aspectos básicos del materialismo dialéctico. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, Vol. 15, Núm. 58, pp. 553-562. Recuperado el 20 de septiembre de 2023 de: <https://www.revistas.unam.mx/index.php/rmcyps/article/view/83811>.
- Brom, J. (1981). *Para comprender la historia*. México: Nuestro tiempo.
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2019). *Ley General de Educación*. México. Cámara de Diputados LXIV Legislatura. Ley actualizada al 1 de abril de 2024. Recuperado el 12 de abril de 2024, de <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf>.
- Cantón, V. (2013a). La educación patrimonial: Educar con y para el patrimonio, primera parte. *Correo del Maestro*, Núm. 206, pp. 42-51.
- Cantón, V. (2013b). La educación patrimonial: Educar con y para el patrimonio, segunda parte. *Correo del Maestro*, Núm. 207, pp. 45-53.

- Cantón, V. (2013c). La educación patrimonial: Educar con y para el patrimonio, Tercera parte. *Correo del Maestro*, Núm. 208, pp. 34-45.
- Careaga, A. (2015). Patrimonio cultural desde las voces de los jóvenes. Un punto de partida para la educación patrimonial. *Cuadernos de Investigación Educativa*, Vol. 6, Núm. 2, pp. 51-70. Recuperado el 08 de agosto del 2021, de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5367419>.
- Carretón, A. (2018). *¿Qué es la arqueología experimental?* Patrimonio inteligente. Recuperado el 02 de marzo del 2022, de: <https://patrimoniointeligente.com/arqueologia-experimental/#:~:text=Uno%20de%20los%20primeros%20proyectos,uso%20de%20herramientas%20del%20neol%C3%ADtico>.
- Castillo, I. (2014). *Estado y políticas públicas en la construcción social y material del patrimonio cultural en el estado de Zacatecas, México. 1953-2010*. (Tesis de Doctorado). Zamora, Michoacán: El Colegio de Michoacán, A.C. - Centro de Estudios Históricos.
- Castillo, I., Rodríguez, J. & Román, A. (2022). 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. En Camargo, S., Báez, J. & Juárez, A. (Coords.), *Memoria del Tercer Encuentro Internacional de Educación Histórica e Historia de la Educación. La educación histórica como campo de conocimiento. Tomo II*. México: Secretaría de Cultura / Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones en México (pp. 271-279). Recuperado de: https://www.inehrm.gob.mx/recursos/Libros/09112022_Ensenanza_Historica_Tomo_II.pdf.
- Castorena, J. (2023). *La educación patrimonial como estrategia didáctica en la asignatura de Historia. Retos y posibilidades en escenarios sociales de violencia e inseguridad. Caso: Escuela Secundaria Técnica No. 16 "Dr. José Romano Muñoz", de Villa de Cos, Zacatecas, México (2021-2022)*. (Tesis de Maestría). Zacatecas, México: Universidad Autónoma de Zacatecas.
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2021). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos [1917]*. Texto vigente. Última reforma publicada en el DOF 28 de mayo de 2021. México: Cámara de Diputados. Recuperada el 22 de febrero de 2023 de: <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPEUM.pdf>.
- Campusano, K. y Díaz, C. (2017). *Manual de estrategias didácticas: Orientaciones para su selección*. Chile: INACAP

- Cásarez, A. & Reynoso, J. (2010). *Asignatura Estatal: Patrimonio Cultural y Natural en el desarrollo artesanal de Zacatecas*. Zacatecas: Gobierno del Estado de Zacatecas / Secretaría de Educación y Cultura de Zacatecas / Instituto del Desarrollo Artesanal de Zacatecas.
- Cataño, C. L. (2011). Jörn Rüsen y la conciencia histórica. *Historia y Sociedad*, Núm. 21, pp. 221-243. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/hiso/n21/n21a10.pdf>.
- Colegio de Bachilleres del Estado de Zacatecas (COBAEZ). (s/f). *Institución*. Página web oficial. Gobierno del Estado de Zacatecas 2021-2027 / Secretaría de Educación del Estado de Zacatecas / Colegio de Bachilleres del Estado de Zacatecas. Consultado en: <https://cobaezac.edu.mx/institucion/directorio/planteles/>.
- Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de Zacatecas (CECyTEZ). (2017). *Conócenos. Antecedentes*. Página web. Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de Zacatecas. Consultado en: <https://www.cecyltez.edu.mx/conocenos/valores.php>.
- Conforti, M. E. (2010). Educación no formal y patrimonio arqueológico. Su articulación y conceptualización. *Intersecciones en Antropología*, Núm. 11, pp. 103-114. Recuperado el 21 de junio de 2021 de https://www.researchgate.net/publication/49943925_Educacion_no_formal_y_patrimonio_arqueologico_Su_articulacion_y_conceptualizacion.
- Congreso del Estado de Zacatecas. (2010). *Ley de Protección y Conservación de Monumentos y Zonas Típicas del Estado de Zacatecas* [1987]. Zacatecas: Sistema Estatal Normativo/ Portal Legislativo del Estado de Zacatecas.
- Congreso Internacional de Arquitectura Moderna (CIAM). (1933). *Carta de Atenas*. Obtenido de: <https://conservacion.inah.gob.mx/normativa/wp-content/uploads/Documento2991.pdf>. Fecha de consulta el 23 de febrero de 2022.
- Congreso Nacional de Instrucción. (1891). *Segundo Congreso Nacional de Instrucción Informes y resoluciones*. Obtenido de <http://cdigital.dgb.uanl.mx/la/1080101476/1080101476.PDF>. Fecha de consulta el 18 de agosto de 2022.
- Consejo Internacional de Monumentos y Sitios (ICOMOS). (1964). *Carta internacional sobre la conservación y restauración de monumentos y sitios. (Carta de Venecia)*. Italia: ICOMOS. Obtenido de <https://patrimoniomundial.cultura.pe/sites/default/files/pb/pdf/5.%20COMOS%201964%20Carta%20de%20Venecia%20-%20Conservaci%C3%B3n%20y%20Restauraci%C3%B3n%20de%20Monumentos%20y%20Sitios.pdf>. Fecha de consulta: 22 de febrero de 2022.

Consejo Internacional de Monumentos y Sitios (ICOMOS). (1979). *Carta del ICOMOS Australia para Sitios de Significación Cultural. (Carta de Burra)*. Obtenido de: <https://patrimoniomundial.cultura.pe/sites/default/files/pb/pdf/6.%20ICOMOS%201979%20Carta%20de%20Burra%20-%20Sitios%20de%20Significaci%C3%B3n%20Cultural.pdf>. Fecha de consulta 22 de febrero de 2022.

Consejo Internacional de Monumentos y Sitios (ICOMOS). (1990). *Carta internacional para la gestión del patrimonio arqueológico*. Obtenido de: https://www.icomos.org/images/DOCUMENTS/Charters/arch_sp.pdf. Fecha de consulta 18 de septiembre 2021.

Consejo Internacional de Monumentos y Sitios (ICOMOS). (1996). *Principles for the recording of Monuments, groups of buildings and Sites*. Obtenido de <https://patrimoniomundial.cultura.pe/sites/default/files/pb/pdf/13.%20ICOMOS%201996%20Sofia%20-%20Principles%20for%20the%20recording%20of%20Monuments%2C%20Groups%20of%20Buildings%20and%20Sites.pdf>. Fecha de consulta: 22 de febrero de 2022.

Consejo Internacional de Monumentos y Sitios (ICOMOS). (2022). *¿Qué es el ICOMOS?* Obtenido de: <https://icomos.es/que-es-icomos/>. Fecha de consulta 22 de febrero de 2022.

Consejo Internacional de Museos (ICOM). (1931). *Carta de Atenas*. Obtenido de <https://ipce.culturaydeporte.gob.es/dam/jcr:40dcc432-525e-43a7-ac7a-f86791e2f5e6/1931-carta-atenas.pdf>. Fecha de consulta 23 de febrero de 2022.

Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (CONACULTA) – Instituto Nacional de Antropología e Historia (INAH). (2006). *La planeación y gestión del Patrimonio Cultural de la Nación. Guía técnica*. México: SEGOB- Instituto Nacional para el Federalismo y el Desarrollo Municipal / CONACULTA / INAH.

Coordinación Estatal de Planeación (COEPLA). (2017). *Municipio: 007 Concepción del Oro. Información Estadística Básica*. Gobierno de México. Recuperado de: <https://coepla.zacatecas.gob.mx/wp-content/uploads/2019/07/Concepci%C3%B3n-del-Oro- Ficha-B%C3%A1sica.pdf>. Fecha de consulta: 20 de febrero de 2023.

Criado, F. & González, M. (1994). La puesta en valor del patrimonio arqueológico desde la perspectiva de la arqueología del paisaje. En *Conservación arqueológica: Reflexión y debate sobre teoría y práctica*, (pp. 58-75). España: Instituto Andaluz del Patrimonio Histórico / Instituto Español de Arquitectura

/ Universidad de Alcalá / Universidad de Valladolid. Recuperado de: [https://www.academia.edu/3016170/La puesta en valor del Patrimonio arqueol%C3%B3gico desde la perspectiva de la arqueolog%C3%ADa d el paisaje](https://www.academia.edu/3016170/La_puesta_en_valor_del_Patrimonio_arqueol%C3%B3gico_desde_la_perspectiva_de_la_arqueolog%C3%ADa_d_el_paisaje).

Dander, M. (2018). La educación media superior en el contexto histórico de México. *Red. Revista de Evaluación para Docentes y Directivos*, Año 3, Núm.9 , pp. 26-43. Recuperado el 23 de agosto de 2022, de: <https://historico.mejoredu.gob.mx/wp-content/uploads/2018/12/Red09.pdf>.

Delgado, J. (2017). Arqueólogos en apuros. Un modelo de co-creación escolar en torno al patrimonio arqueológico en México. *Innovación educativa*, Vol. 17, Núm. 73, pp. 133-152. Recuperado el 30 de abril de 2023, de: <https://www.scielo.org.mx/pdf/ie/v17n73/1665-2673-ie-17-73-00133.pdf>.

Dewey, J. (1998). *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación*. [1916]. (3ra ed.). España: Ediciones Morata. Consultado en: <https://archive.org/details/DeweyJohnDemocraciaYEducacion/page/n1/mod e/2up>.

Diario Oficial de la Federación (DOF). (1970). *Ley Federal del Patrimonio Cultural de la Nación*. Secretaría de Educación Pública, México.

Diario Oficial de la Federación (DOF). (1972). *Ley Federal de Monumentos y Zonas Arqueológicas, Artísticas e Históricas*. Instituto Nacional de Antropología e Historia, México.

Diario Oficial de la Federación (DOF). (2008a). *Acuerdo Número 442 Por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en un Marco de Diversidad*. Presidencia de la República. México.

Diario Oficial de la Federación (DOF). (2008b). *Acuerdo Número 444 Por el que se establecen las competencias que constituyen el Marco Curricular Común del Sistema Nacional de Bachillerato*. Presidencia de la República. México.

Diario Oficial de la Federación (DOF). (2009). *Acuerdo Número 486 Por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en un Marco de Diversidad*. Presidencia de la República. México.

Diario Oficial de la Federación (DOF). (2017). *Modelo Educativo para la Educación Obligatoria*. Presidencia de la República. México.

Diario Oficial de la Federación (DOF). (2022). *Acuerdo Número 17/08/22 Por el que se establece y se regula el Marco Curricular Común de la Educación Media Superior*. Presidencia de la República. México.

- Díaz, M. (2019). ¿Qué es eso que se llama pedagogía? *Pedagogía y saberes*. Núm. 50, pp. 11-28. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/pys/n50/0121-2494-pys-50-11.pdf>.
- Dirección General de Bachillerato (DGB). (2017). *Programa de estudio de Historia de México I. Tercer semestre*. Recuperado el 12 de octubre de 2022, de <https://dgb.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2021/10/Historia-de-Mexico-I.pdf>.
- Dirección General de Escuelas Preparatorias Estatales del Estado de Zacatecas (DGEPEEZ). (2014). *Proyecto Educativo Estatal*. Zacatecas: SEDUZAC / Coordinación de Educación Media Superior y Superior. Documento interno de control.
- Dublán, M. & Lozano, J. (1876-1912). *Tomo IV de la Legislación mexicana ó colección completa de las disposiciones legislativas expedidas desde la Independencia de la República*. México: Imprenta del Comercio.
- Dublán, M. & Lozano, J. (1876-1912). *Tomo VI de la Legislación mexicana ó colección completa de las disposiciones legislativas expedidas desde la Independencia de la República*. México: Imprenta del Comercio.
- Dublán, M. & Lozano, J. (1876-1912). *Tomo VII de la Legislación mexicana ó colección completa de las disposiciones legislativas expedidas desde la Independencia de la República*. México: Imprenta del Comercio.
- Dublán, M. & Lozano, J. (1876-1912). *Tomo X de la Legislación mexicana ó colección completa de las disposiciones legislativas expedidas desde la Independencia de la República*. México: Imprenta del Comercio.
- EFE (29 de agosto de 2020). *Hallazgos de fósiles se triplican en Santa Lucía. El rico yacimiento de restos da cuenta del descubrimiento paleontológico más importante en América Latina por concentración de individuos*. INFORMADOR. MX. Recuperado de: <https://www.informador.mx/cultura/Hallazgos-de-fosiles-se-triplican-en-Santa-Lucia--20200829-0037.html>.
- Escobar, E. (1998). *Gabino Barreda. La educación positivista en México*. México: Porrúa. Recuperado de: https://enriquedussel.com/txt/Textos_200_Obras/PyF_positivistas/Educacion_positivista_Mexico-Gabino_Barreda.pdf.
- Escribano, C. (2010). Socialización, puesta en valor e interpretación para la gestión de Patrimonio Cultural y natural a escala local. *Estrudio del Patrimonio Cultural*, Núm. 4, pp. 25-49. Recuperado el 19 de septiembre 2021 en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3280856>.

Fevbre, L. (19 de noviembre de 2006). *La terre et l'évolution humaine. Introduction géographique à l'histoire*. Recuperado de: http://classiques.ugac.ca/classiques/fevbre_lucien/terre_evol_hum_geo_histoire/fevbre_la_terre.pdf. Fecha de consulta: 01 de septiembre de 2023.

Florescano, E. & Ortiz, J. (Coords.). (2010). *Atlas del Patrimonio Natural, Histórico y Cultural de Veracruz, Tomo II. Patrimonio Histórico*. Veracruz: Universidad Veracruzana. Recuperado de: https://www.sev.gob.mx/servicios/publicaciones/colec_veracruzsigloXXI/AtlasPatrimonioHistorico/Preliminares.pdf.

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia Oficina Uruguay (UNICEF Uruguay). (2021). *¿Qué es la adolescencia?* Obtenido de: <https://www.unicef.org/uruguay/crianza/adolescencia/que-es-la-adolescencia>. Fecha de consulta: 02 de agosto de 2023.

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). (Julio de 2021). *Adolescentes. Características ¿Qué cambios y conductas son esperables en la adolescencia?* Recuperado de: <https://www.unicef.org/uruguay/media/5416/file/Ficha%201%20-%20Caracter%C3%ADsticas%20de%20la%20adolescencia.pdf>. Fecha de consulta: 02 de agosto de 2023.

Fontal, O. (2016). Educación patrimonial: Retrospectiva y prospectivas para la próxima década. *Estudios pedagógicos*, Vol. 42, Núm. 2, pp. 415-436. Recuperado el 20 de septiembre de 2023, de: <https://www.scielo.cl/pdf/estped/v42n2/art24.pdf>.

Fundación Visión Cultural. Cultura y Desarrollo. (2011). *Curso virtual Gestión patrimonio cultural. Módulo 1. Patrimonio Cultural. Bases conceptuales*. Material digital de trabajo del Curso Virtual Gestión patrimonio cultural, proporcionado por la Fundación Visión Cultural y Unión Latina. La Paz, Bolivia.

Gándara, M. (2018a). La divulgación significativa como estrategia de comunicación educativa. *Educação Temática Digital*, Vol. 20, Núm. 3, pp. 662-679. Recuperado el 11 de mayo de 2023, de: <http://educa.fcc.org.br/pdf/etd/v20n3/1676-2592-etd-20-03-662.pdf>.

Gándara, M. (2018b). De la interpretación temática a la divulgación significativa del patrimonio arqueológico. *Interpretación del patrimonio cultural. Pasos hacia una divulgación significativa en México*, pp. 29-96. México: Secretaría de Cultura / INAH.

García, M. (2018). Replicadores de la arqueología y la historia para la preservación del patrimonio en el ámbito de la educación formal. En *Interpretación del*

- patrimonio cultural. Pasos hacia una divulgación significativa en México*, (pp. 137-155). México: Secretaría de Cultura / INAH.
- García, M. (2019). El Patrimonio arqueológico, histórico y natural de La Piedad. Problemática y diagnóstico. En Téllez, C. (Coord.). *Estudios Michoacanos XV. Temas selectos de la Piedad*, (pp. 337-375). México: El Colegio de Michoacán.
- García, M., Albavera, M., Galván, S. & Trejo, F. (2020). De la ruta del agua a Lermamania. Un ejemplo de colaboración entre docente para regenerar valores patrimoniales desde la educación formal. *Revista de Arqueología Americana*, Núm. 38, pp. 155-190. Recuperado el 3 de mayo de 2023, de: <https://revistasipgh.org/index.php/rearam/article/view/810/1301>.
- Galimberti, C. (2013). Paisaje cultural y región. Una genealogía revisitada... *GeoGraphos. Revista digital para estudiantes de Geografía y Ciencias Sociales*. Vol. 4, Núm. 54, pp. 542-562. Recuperado el 06 de agosto 2023, de: <https://web.ua.es/es/revista-geographos-giecryal/documentos/cecilia-galimberti.pdf>.
- Gonzalbo, P. (1990). *Historia de la educación en la época colonial. El mundo indígena*. México: El Colegio de México.
- González, M. (2020, Julio, 23). Cueva del Chiquihuite: el hallazgo en México que sugiere que en América había humanos 15.000 años antes de lo que se creía. *BBC News Mundo*. Recuperado de: <https://www.bbc.com/mundo/noticias-53508473>. Fecha de consulta: 6 de marzo de 2023.
- Gutiérrez, L. (2009). El devenir de la Educación Media Superior. El caso del Estado de México. *Tiempo de Educar*, Vol. 10, Núm. 19, pp. 171-204. Recuperado el 20 de agosto de 2022, de <https://www.redalyc.org/pdf/311/31113164007.pdf>.
- Instituto Andaluz del Patrimonio Histórico (IAPH). (2003). *Repertorio de Textos Internacionales del Patrimonio Cultural*. Granada, España: Instituto Andaluz del Patrimonio Histórico / Junta de Andalucía – Consejería de Cultura / Ed. Comares.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). (2010). *Compendio de Información Geográfica Municipal 2010. Concepción del Oro, Zacatecas*. Recuperado de: https://www.inegi.org.mx/contenidos/app/mexicocifras/datos_geograficos/32/32007.pdf. Fecha de consulta: 22 de febrero de 2023.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). (2017). *Anuario Estadístico y Geográfico de Zacatecas 2017*. Gobierno del Estado de Zacatecas. Recuperado de:

https://www.datatur.sectur.gob.mx/ITxEF_Docs/ZAC_ANUARIO_PDF.pdf

Fecha de consulta: 22 de febrero de 2023.

Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM). (2022). Recursos para profesores. Técnicas didácticas. Recuperado de: <https://cic.itesm.mx/Paginas/recursos-profesores.aspx> Fecha de consulta 23 de junio de 2024.

Kutugata, A. (2016). Foros de discusión: herramienta para incrementar el pensamiento crítico en educación superior. *Apertura*. Vol. 8, Núm. 2, pp. 84-99. Recuperado el 30 de agosto del 2021 en <http://www.scielo.org.mx/pdf/apertura/v8n2/2007-1094-apertura-8-02-00084.pdf>.

Larrainzar, M. (1865). *Algunas ideas sobre la historia y manera de escribir la de México, especialmente la contemporánea desde la declaración de independencia en 1821, hasta nuestros días*. México: Imprenta de I. Cumplido.

Lima, L. & Reynoso, R. (2014). La enseñanza y el aprendizaje de la Historia en México. Datos de su trayectoria en la educación secundaria. *Clio & Asociados. La Historia enseñada*, Núm. 18 y 19, pp. 41-62. Recuperado el 11 de abril de 2023, de: http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/47512/Documento_completo.pdf?sequence=1.

Lombardo de Ruiz, S. (1985). Antecedentes de las leyes sobre conservación de monumentos, siglo XVIII y XIX. En *Primera Reunión para definir una política Nacional de Conservación de Monumentos*. México: INAH-Dirección de Monumentos Históricos.

Lucci, M. (2006). La propuesta de Vygotsky: La psicología socio-histórica. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, Vol. 10, Núm. 2, pp. 1-11. Recuperado el 15 de julio de 2023 de: <https://www.ugr.es/~recfpro/rev102COL2.pdf>.

Madrigal, A. (2013). *Desenterrar el pasado. Introducción al Patrimonio Arqueológico*. España: Ministerio de Educación Cultura y Deporte-aula Mentor.

Magallanes, M. & Castillo, I. (2019). Balance del posgrado profesionalizante Aprendizaje de la Historia en Zacatecas, 2011-2018. En Rodríguez, M. & Guerrero M. (Comps.). *Aportaciones a la didáctica de la Historia y de las Ciencias Sociales* (pp. 433-444). Monterrey: Universidad Autónoma de Nuevo León.

- Mansilla, J. y Beltrán (2013). Conferencia entre las estrategias didácticas y las creencias curriculares de los docentes de segundo ciclo, a partir de las actividades didácticas. *Perfiles educativos*, Vol. XXXV, Núm. 139, pp. 25-39. Recuperado el 21 de junio de 2024 de: <https://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v35n139/v35n139a3.pdf>
- Martínez, A. (19 de septiembre de 2021). El Patrimonio Arqueológico de México. *Arqueología Mexicana* [1996]. Recupeado de: <https://arqueologiamexicana.mx/mexico-antiguo/el-patrimonio-arqueologico-de-mexico>. Fecha de consulta: 19 de septiembre de 2021.
- Martínez, T. (2019, marzo, 12) Educación tecnológica. Historia, dimensión y presupuesto. *Centro de Investigación Económica y Presupestaría, A.C.* Recuperado de: <https://ciep.mx/educacion-tecnologica-historia-dimension-y-presupuesto/#:~:text=El%20sistema%20de%20educaci%C3%B3n%20tecnol%C3%B3gica,se%20cre%C3%B3%20la%20preparatoria%20t%C3%A9cnica>. Fecha de consulta: 23 de agosto de 2022.
- Mejía, R. (2011). La escuela que surge de la Revolución. En Solana, F., Cardiel, R. & Bolaños, R. (Coords.). *Historia de la Educación Pública en México*, (pp. 183-233). México: FCE.
- Meneses, E. (1998). *Tendencias educativas oficiales en México. 1821-1911*. México: Universidad Iberoamericana.
- Meneses, E. (2002a). *Tendencias educativas oficiales en México. 1911-1934*. México: Universidad Iberoamericana.
- Meneses, E. (2002b) *Tendencias educativas oficiales en México. 1964-1976*. México: Universidad Iberoamericana.
- Meneses, E. (2003). *Tendencias educativas oficiales en México. 1934-1964*. México: Centro de Estudios Educativos y Universidad Iberoamericana.
- Morales, C. (2012). “Échale un ojo a tus monumentos”. Un programa de difusión sobre el Patrimonio Cultural para niños y jóvenes en México. *Intervención*, Año 3, Núm. 5, pp. 50-56. Recuperado el 7 de septiembre de 2021 en <http://www.scielo.org.mx/pdf/inter/v3n5/v3n5a8.pdf>.
- Moreno, I. (2007). *Complejidad y Educación patrimonial. Universidad de La Ciénega del Estado de Michoacán de Ocampo*. México: Instituto Michoacano de las Ciencias de la Educación.
- Moreno, & Kwlbt, S. (2011). El Porfiriato. Primera Etapa. En Solana, F., Cardiel, R. & Bolaños, R. (Coords.) *Historia de la Educación Pública en México*, (pp. 41-82). México: FCE.

- Nicolopoulou, A. (1993). Play, Cognitive Development and the Social World: Piaget, Vygotsky and Beyond. *Human Development*, Vol. 36, Núm. 1, pp. 1-23, Recuperado el 20 de septiembre de 2023, de: https://www.researchgate.net/publication/263810343_Play_Cognitive_Development_and_the_Social_World_Piaget_Vygotsky_and_Beyond.
- Olivé, J. & Cottom, B. (Coords.) (2003). *INAH. Una historia*. México: Instituto Nacional de Antropología e Historia, 3ª edición, 3 vols.
- Orgaz, R. (1942). La conciencia social. *Revista Mexicana de Sociología*, Vol. 4, Núm. 4, pp. 61-74. Recuperado de: <http://revistamexicanadesociologia.unam.mx/index.php/rms/article/view/59235>.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (1954). *Convención de la Haya para la Protección de Bienes Culturales*. Países Bajos: UNESCO.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (1972). *Convención sobre la protección del patrimonio mundial, cultural y natural*. Francia: UNESCO.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2001). *Convención sobre la protección del Patrimonio Cultural Subacuático*. Francia: UNESCO.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2003). *Convención para la salvaguardia del patrimonio cultural inmaterial*. Paris, Francia: UNESCO. Recuperado de <https://ich.unesco.org/doc/src/01852-ES.pdf>.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2021). *Sobre la UNESCO*. Obtenido de <https://es.unesco.org/about-us/introducing-unesco>. Fecha de consulta: 25 de febrero de 2022.
- Periódico Oficial del Estado de Zacatecas (POEZ). (1987a). *Ley de Protección y Conservación de Monumentos y Zonas Típicas del Estado de Zacatecas*. Zacatecas: Gobierno del Estado de Zacatecas.
- Periódico Oficial del Estado de Zacatecas (POEZ). (1987b). *Ley que crea el Colegio de Bachilleres del Estado de Zacatecas*. Zacatecas: Gobierno del Estado de Zacatecas.

- Periódico Oficial del Estado de Zacatecas (POEZ). (2012). *Ley de Protección y Conservación de Monumentos y Zonas Típicas del Estado de Zacatecas* [1987]. Zacatecas: Gobierno del Estado de Zacatecas.
- Periódico Oficial del Estado de Zacatecas (POEZ). (2013). *Ley de Protección y Conservación del Patrimonio Cultural del Estado de Zacatecas*. Zacatecas: Gobierno del Estado de Zacatecas.
- Periódico Oficial del Estado de Zacatecas (POEZ). (2018). *Ley de Protección y Conservación del Patrimonio Cultural del Estado de Zacatecas* [2013]. Zacatecas: Gobierno del Estado de Zacatecas.
- Perrenoud, P. (2011). *Construir competencias desde la escuela*. México: J. C. Sáenz.
- Piaget, J. & Inhelder, B. (1997). *Psicología del niño*. (14ª Ed.). España: Morata.
- Prats, J. (2001). Valorar el patrimonio histórico desde la educación: Factores para una mejor utilización de los bienes patrimoniales. En *Histodidáctica. Enseñanza de la Historia / Didáctica de las Ciencias Sociales*. Recuperado de: http://www.ub.edu/histodidactica/index.php?option=com_content&view=article&id=82:valorar-el-patrimonio-historico-desde-la-educacion-factores-para-una-mejor-utilizacion-de-los-bienes-patrimoniales-1&catid=24:articulos-cientificos&Itemid=118. Fecha de consulta 25 de mayo del 2021.
- Pozo, J., Asencio, M. & Carretero, M. (1997). Modelos de aprendizaje-enseñanza de la Historia. En Carretero, M., Pozo, J. & Asencio, M. (Comp.) (2da ed.). *La enseñanza de las Ciencias Sociales*, (pp. 211-240). España: Visor.
- Razeto, R. (2015). Puesta en valor del patrimonio inmueble chileno a través de la sustentabilidad y la implementación de modelos de gestión. *Devenir*, Vol. 2, Núm. 4, pp. 127-149. Recuperado el 20 de septiembre del 2021 en <http://www.revistas.uni.edu.pe/index.php/devenir/article/view/281/963>.
- Rébsamen, E. (1904). *Guía metodológica para la enseñanza de la historia en las escuelas primarias elementales y superiores de la República Mexicana*. México: Librería de la Vda. De Ch. Bouret.
- Ribeiro, S. (Septiembre 26, 2004). Teotihuacán y la verdadera cara de Wal-Mart. *Etc-Group*. Recuperado de: <https://www.etcgroup.org/es/content/teotihuac%C3%A1n-y-la-verdadera-cara-de-wal-mart>.
- Rivera, J. (16 de noviembre de 2022). La Escuela Preparatoria de la UAZ, breves de la historia 9. *La Jornada Zacatecas*. Recuperado de:

<https://ijz.mx/16/11/2022/la-escuela-preparatoria-de-la-uaz-breves-de-la-historia-9/>.

Rivero, P., Fontal, O., Martínez, M. & García, S. (2018). La educación patrimonial y el patrimonio arqueológico para la enseñanza de la Historia: El caso de Bómbilis. *ENSAYOS. Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, Vol. 33, Núm. 1, pp. 23-37. Recuperado el 25 de agosto de 2021, de: <https://revista.uclm.es/index.php/ensayos/issue/view/157>.

Roldan, E. (1995). *Conciencia histórica y enseñanza; Un análisis de los primeros libros de texto de Historia Nacional 1852-1894*. (Tesis de Licenciatura). México D.F.: UNAM.

Romey, K. (2020, julio, 22). México: Descubrimientos inesperados en la cueva Chiquihuite pueden duplicar el tiempo en que las personas vivieron en las Américas. *National Geographic*. Recuperado de: <https://www.nationalgeographicla.com/historia/2020/07/mexico-descubrimientos-inesperados-en-la-cueva-chiquihuite-pueden-duplicar-el-tiempo-en-que-las-personas-vivieron-en-las-americas>. Fecha de consulta: 6 de marzo de 2023.

Rosas, R. (2008). *Piaget, Vigotski y Maturana. Constructivismo a tres voces*. Argentina: Aique.

Sáenz, J. (2004). *John Dewey. Experiencia y educación*. [1938]. Edición de Javier Sáenz Obregón. Madrid: Biblioteca Nueva. Recuperado de: https://drive.google.com/file/d/0BwyXzuOLhS5cMWNhYjVINjEtMzNhZS00YTYyLWI2NjAtZDBhZDk4Zjg3MGQ0/view?resourcekey=0-r2eX5R_9619V-8c6uxbiQ.

Sánchez, A. (2000). *Reencuentro con la historia: teoría y praxis de su enseñanza en México*. (Tesis de Doctorado). Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México / Facultad de Filosofía y Letras/ División de Estudios de Posgrado / Departamento de Historia. Recuperado de: <https://ru.dgb.unam.mx/bitstream/20.500.14330/TES01000279799/3/279799.pdf>.

Santos, M. (2000). *La naturaleza del espacio*. España: Ariel.

Sauer, C. (2004). Introducción a la Geografía histórica. *Polis. Revista de la Universidad Bolivariana*, Vol. 3, Núm 8, s/p. Recuperado el 06 de agosto de 2023, de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=30500821>.

Sauer, C. (2006). La morfología del paisaje. *Polis. Revista de la Universidad Bolivariana*, Vol. 5, Núm. 15, s/p. Recuperado el 07 de agosto de 2023, de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=30517306019>.

- Saldarriaga, P., Bravo, G. & Loor, M. (2016). La teoría constructivista de Jean Piaget y su significación para la pedagogía contemporánea. *Dominio de las Ciencias*, Vol. 2, Núm. Especial, pp. 127-137. Recuperado el 21 de julio de 2023, de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5802932>.
- Secretaría de Economía (SE). (2019). *Data México*. Gobierno de México. [https://datamexico.org/es/profile/geo/concepcion-del-oro#:~:text=Seg%C3%BAn%20datos%20del%20Censo%20Econ%C3%B3mico,Servicios%20Excepto%20Actividades%20Gubernamentales%20\(51.](https://datamexico.org/es/profile/geo/concepcion-del-oro#:~:text=Seg%C3%BAn%20datos%20del%20Censo%20Econ%C3%B3mico,Servicios%20Excepto%20Actividades%20Gubernamentales%20(51.) Fecha de consulta: 16 de febrero de 2023.
- Secretaría de Economía (SE). (2020). *Data México*. Gobierno de México. <https://www.economia.gob.mx/datamexico/es/profile/geo/concepcion-del-oro>. Fecha de consulta: 16 de febrero de 2023.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) – Instituto Nacional de Antropología e Historia (INAH). (1980). *Disposiciones legales del patrimonio cultural*. México: SEP- INAH.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2011). *Programa de estudio de Historia de México I*. Recuperado el 12 de octubre del 2022, de: <http://www.cobaev.edu.mx/docentes/riems/SEGUNDO SEMESTRE/HISTORIA-I.pdf>.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (19 de mayo de 2015). *Dirección General de Bachillerato. Antecedentes de la Subsecretaría de Educación Media Superior*. Recuperado el 31 de agosto de 2022 de: https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/es_mx/sems/antecedentes_dgb
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (25 de mayo de 2015). Dirección General de Educación Tecnológica Industrial (DGETI). Recuperado el 03 de septiembre de 2022, de: <https://www.gob.mx/sep/acciones-y-programas/direccion-general-de-educacion-tecnologica-industrial-dgeti>.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2017). *Planes de estudios de referencia del Marco Curricular Común de la Educación Media Superior*. México: SEP. Recuperado de: <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/241519/planes-estudio-sems.pdf>.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2019). *La Nueva Escuela Mexicana: Principios y Orientaciones pedagógicas*. México: SEP / Subsecretaría de Educación Medio Superior. Recuperado de: <https://dfa.edomex.gob.mx/sites/dfa.edomex.gob.mx/files/files/NEM%20principios%20y%20orientacio%C3%ADn%20pedago%C3%ADgica.pdf>.

- Secretaría de Educación Pública (SEP). (23 de junio de 2022). *Marco curricular común, EMS, 2022. Proyecto de transformación de la Educación Media Superior. La Nueva Escuela Mexicana*. Documento de la Reunión del CONAEDU.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (agosto de 2022). *Progresiones del Nuevo MCCEMS. Contenidos de los recursos sociocognitivos, áreas de conocimiento y sus recursos socioemocionales*. México: SEP.
- Soto, M. (2007). *Actores educativos en la región minera de Zacatecas. 1754-1824*. Tomo 1. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Steward, J. H. (2014). *Teoría del cambio cultural*. México: CIESAS / UAM Casa abierta al tiempo / Universidad Iberoamericana.
- Teixeira, S. (2006). Educación Patrimonial: Alfabetización cultural para la ciudadanía. *Estudios Pedagógicos*, Vol. 32, Núm. 2, pp. 133-145. Recuperado el 5 de septiembre de 2023 de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173514131007>.
- Tudge, J. & Winterhoff, P. (1993). Vygotsky, Piaget and Bandura: Perspectives on the Relations between the Social World and Cognitive Development. *Human Development*, Vol. 36, Núm. 2, pp. 61-81. Recuperado el 20 de septiembre de 2023 de: https://www.researchgate.net/publication/238331615_Vygotsky_Piaget_and_Bandura_Perspectives_on_the_Relations_Between_the_Social_World_and_Cognitive_Development.
- Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) & Colegio de Ciencias y Humanidades Plantel Vallejo (CCH). (10 de febrero de 2012). Generalizar el Programa de Estudio en CCH Vallejo. En *Selección de materias del último año en CCH Vallejo. (Proyecto de investigación documental y de campo)*. Recuperado de: <https://ultimoanofacildecirdificilelegir.weebly.com/capiacutetulo-i.html>. Fecha de consulta: 10 de abril de 2023.
- Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) & Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH). (2022). Programas de Estudio. Mapa curricular del Plan de Estudios 2016. Consultado en: <https://www.cch.unam.mx/programasestudio>. Fecha de consulta: 10 de abril de 2023.
- Vanguardia. (2022, mayo 17). *El descubrimiento de una Cueva en Coahuila y Zacatecas que cambió la historia de la humanidad*. YouTube. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=TtnwyvF4qxl>.

- Villa, L. (2010). La Educación Media Superior: Su construcción social desde el México Independiente hasta nuestros días. En Arnaut, A. & Giorguli, S. (Coords.). *Los grandes problemas de México VII. Educación* (pp. 271-311). México: El Colegio de México.
- Villegas, N. & Villegas, M. (2019). *La conciencia social en los formadores pedagogos y docentes de Maestría y Doctorado de la Normal 3 y la UNAM*. Ponencia presentada en el Tercer Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal. Playas de Rosarito, Tijuana, Baja California, México. CONISEN. Recuperado de: <http://www.conisen.mx/memorias2019/memorias/1/P198.pdf>.
- Virera, T. (2003). El aprendizaje significativo de Ausubel. Algunas consideraciones desde el enfoque histórico cultural. *Universidades*, s/v, Núm. 26, pp. 37-43. Recuperado el 8 de junio de 2023 de: <https://www.redalyc.org/pdf/373/37302605.pdf>.
- Cole, M. John-Steiner, V., Scribner, S. & Souberman, E. (Eds.). (2009). *Lev S. Vygotsky. El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. (3ª edición de bolsillo). España: Editorial Crítica Barcelona.
- White, H. (2005). Construcción histórica. En Cruz, M. & Brauer, D. (Coords.). *La comprensión del pasado*, (pp. 43-58). España: Herder.
- White, L. (1982). *La ciencia de la cultura. Un estudio sobre el hombre y la civilización*. España: PAIDOS.

Referencias de informantes

Informante 1	EGBJEF2021
Informante 2	EGDARM2021
Informante 3	EGMBVB2021
Informante 4	EGMIAL2021
Informante 5	EGMAAR2021
Informante 6	EGJMJGM2021
Informante 7	EGJERL2023

ANEXOS

Anexo A. Reseña curricular del Dr. Leonardo Santoyo Alonso.

Arqueólogo por la Escuela Nacional de Antropología e Historia de la Ciudad de México. Maestro y Doctor en Historia por la Universidad Autónoma de Zacatecas. En el año 2007 recibió el “*Premio Alfonso Caso*” que otorga el INAH, correspondiente al área de Arqueología por la mejor tesis de Licenciatura en Arqueología. Becario CONAHCyT en Historia de la UAZ. Perfil PRODEP y miembro del Sistema Nacional de Investigadores del CONAHCyT.

Ha participado en los proyectos arqueológicos Palenque Hinterland de la Universidad de Pittsburgh; Proyecto Becán, Campeche; Proyecto el distrito Alfarero del Valle del Mezquital, Hidalgo; Proyecto Arqueológico Cuenca de Sayula, Jalisco a cargo del INAH-ORSTOM. Ha participado en más de una veintena de Congresos Internacionales y Nacionales como El Tercer Congreso Internacional de Mayistas; IX Congreso Internacional sobre Patrimonio Industrial. Tendencias y nuevas representaciones. Además de impartir múltiples cursos en Universidades de México como la Universidad Autónoma del Estado de México Campus Tenancingo.

Realizó una estancia de investigación en la Universidad de Granada, España, en el Departamento de Historia Medieval y Ciencias y Técnicas Historiográficas. Igualmente cuenta con certificación Internacional en Cultura de Paz y diplomados en Prevención de Violencia y Cultura de Paz. Miembro del Seminario de Molinología México.

Director de la Unidad Académica de Antropología de la Universidad Autónoma de Zacatecas de 2016 a 2021. Docente-investigador de Tiempo Completo en la Licenciatura en Arqueología desde 2007 y el Doctorado en Patrimonio y Cultura de Paz de la UAZ desde 2019. Supervisor del Museo Arqueológico de la Zona Arqueológica de La Quemada.

Ha publicado tres libros y una veintena de artículos científicos y de divulgación científica. Sus líneas de investigación se desarrollan sobre todo con la irrigación prehispánica, geoarqueología, cartografía histórica, topografía

arqueológica y desarrollo comunitario para la construcción de Cultura de Paz y los conflictos. Actualmente, tiene a su cargo el proyecto de investigación Arqueología e historia de la vertiente norte del Río Milpillas, Jiménez del Teúl, Zacatecas.

Anexo B. Reseña curricular del Lic. en Arqueología Josué Tonatiuh Guzmán

Torres.

Arqueólogo, enfocado en el estudio de las dinámicas socioculturales del pasado vinculadas a entornos marítimos, arquitectura y construcción naval y navegación tradicional. Particularmente interesado en la investigación de pecios y otros contextos náuticos-portuarios como indicadores de procesos culturales de extensa amplitud cronológica y geográfica, a través de enfoques y metodologías interdisciplinarias. Con fuerte interés también en el estudio de Paisajes Culturales Marítimos pretéritos y contemporáneos, en los factores y formas en que comunidades marítimas/riberañas vivas o históricas las han construido y dotado de significado. Integrante del cuerpo de investigadores de la Subdirección de Arqueología Subacuática del Instituto Nacional de Antropología e Historia (INAH) de México, desde 2012; con experiencia en diseño de proyectos de investigación, implementación de metodologías de campo y estrategias de difusión y vinculación con la comunidad.

ÁREAS DE INTERÉS

Arqueología Marítima y Náutica; Construcción naval; Embarcaciones de madera (antiguas y modernas; técnicas tradicionales de construcción de embarcaciones); Arqueología de Paisajes Culturales Marítimos; Manejo de Recursos Culturales; Gestión y protección de componentes del Patrimonio Cultural marítimo y subacuático; Difusión y socialización de estudios del Patrimonio.

ESTUDIOS Y CERTIFICACIONES

Certificado Shipwrecks and Submerged Worlds; Curso en línea. University of Southampton (2015); Licenciatura (Grado) en Arqueología por la Universidad Autónoma de Zacatecas, México (2016); Diplomado en Arquitectura Naval Medieval, ofrecido en línea por Marcel Pujol i Hamelink – Escola Superior de Conservació i Restauració de Bens Culturals de Catalunya (2017); Máster Universitario en Arqueología Náutica y Subacuática Universidad de Cádiz, España (2023-2024).

EXPERIENCIA PROFESIONAL

-2012 – al presente, investigador Subdirección de Arqueología Subacuática (SAS) Instituto Nacional de Antropología e Historia (INAH), México.

-2018-2019 Profesor Escuela Nacional de Antropología e Historia (ENAH), México. Curso impartido: Arqueología Marítima y Náutica. Licenciatura en Arqueología.

-2012 (agosto), Arqueólogo de campo Museo Nacional de Antropología (MNA – INAH) Centro INAH Estado de Baja California Proyecto Prehistoria de Baja California. Dir. Juan Martín Rojas.

-2012 (junio-julio), Arqueólogo de campo Centro INAH Estado de Baja California Proyecto Registro y Rescate de Sitios Arqueológicos de Baja California. Dir. Antonio Porcayo M.

PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN PROYECTOS DIRIGIDOS

-Proyecto Arqueológico Cañón de Cañones, Arrecife El Triángulo, Golfo de México. Co-Director, con Dr. Roberto Junco (2018 – 2023).

COLABORACIÓN EN PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN (SAS-INAH, MÉXICO)

-Proyecto Inventario y Diagnóstico del Patrimonio Arqueológico e Histórico Sumergido en la Reserva de la Biósfera Banco Chinchorro, Quintana Roo. Dir. Laura Carrillo y Nicolás Ciarlo. (2014 – 2023).

-Proyecto Integral para la Protección, Conservación, Investigación y Difusión del Patrimonio Cultural Sumergido de la Península de Yucatán. Dir. Helena Barba M. (2015, 2016, 2022-2023).

-U lu'umil Maaya Wíinikoo'ob: un análisis regional del Sureste Mesoamericano; Proyecto Marco de Salvamento Arqueológico Tren Maya, Estados de Chiapas, Tabasco, Campeche, Yucatán, Quintana Roo. Responsable Académico: Dr. Manuel Eduardo Pérez Rivas. Coord. Helena Barba M. (2022).

-Proyecto Arqueología Subacuática en el Estado de Tabasco. Dir. Flor Trejo R. (2019-2020).

-Arqueología Subacuática en la Villa Rica de la Vera Cruz. Tras los pasos de Del Paso y Troncoso y los Barcos Perdidos de Hernán Cortés. Dir. R. Junco, C. Horrell, F. Hanselmann. (2018 – 2019).

-Proyecto Arqueología Marítima en el Puerto de Acapulco. Dir. R. Junco y Mariana Piña. (2016).

-Proyecto Galeón de Manila, Baja California. Dir. R. Junco y E. von der Porten. (2015).

-Proyecto Flota de la Nueva España de 1630-1631, e Inventario y Diagnóstico de Recursos Culturales Sumergidos en el Golfo de México. Dir. Pilar Luna y F. Trejo. (2012 – 2018).

COLABORACIÓN EN PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN INTERNACIONALES

-Arqueología Subacuática del Fuerte de San Fernando y el Canal de Bocachica, Cartagena de Indias, Colombia. Dir. Carlos del Cairo H. Universidad Externado de Colombia – Fundación Terra Firme. (marzo-abril 2019).

-Living Museums in the Sea: La Isabela, Dominican Republic. Dir. Charles D. Beeker. Indiana University Center for Underwater Science. (junio 2019).

-Reevaluating the Port Royal Sunken City Underwater Cultural Heritage. Dir. Dorrick Gray. Jamaica National Heritage Trust (JNHT). (febrero – marzo 2020).

PUBLICACIONES

-Guzmán T., J. (en prensa) Cañones en el arrecife. Ecos de una guerra naval en el Golfo de México. Cuadernos Subacuáticos; Serie Monográfica Cuadernos de Arqueología de Sitios Subacuáticos y Marítimos de México. Instituto Nacional de Antropología e Historia (INAH), México.

-Carrillo, L., Ciarlo, N., Guzman, J. y Zuccolotto, A. A prelude of the mixed construction: shipbuilding analysis of a mid-19th Century merchant ship found in Chinchorro Bank, Mexico. Society for Historical Archaeology (SHA) 2020 Conference (enero 8-11, 2020). Boston, EUA.

-Guzman, J. La pérdida de la Meleager: avatares, contextos e indicios del naufragio de una fragata de guerra británica durante las guerras navales anglo-españolas (1795-1802). Simposio Internacional Naufragios: infortunios, enemigos y adversidades en las navegaciones oceánicas durante la Edad Moderna (marzo 15-16, 2018). Ciudad de México, México.

-Guzmán, J. Defending Acapulco. Weaponry from fort San Diego as archaeological sources for the port maritime history. Society for Historical Archaeology (SHA) 2018 Conference (enero 3-6, 2018). New Orleans, EUA.

-Dorado, A., Guerrero, S., Guzmán, J., Pi, T., Sedov, S. y Trejo, F. Archaeometric characterization of historical ceramics from shipwrecks in Mexico Seas [cartel de presentación]. 15th International Conference on Soil Micromorphology (noviembre 27-diciembre 5, 2016). Ciudad de México. México.

VINCULACIÓN CON LA COMUNIDAD CLASES Y CHARLAS DE DIVULGACIÓN

-Escuela Nacional de Antropología e Historia (ENAH). Profesor invitado al curso Introducción a la Arqueología Subacuática (Profs. Dra. Silvina Vigliani, Dr. Roberto Junco). Impartición de las clases “Conceptos y categorías básicos de la arqueología Subacuática” y “Métodos y técnicas de investigación subacuática en arqueología”. Ciudad de México, agosto 17 y 24, 2021.

-Escuela Estatal de Conservación y Restauración de Zacatecas “Refugio Reyes”. Profesor invitado al curso Introducción a la Arqueología (Prof. J. Cuauhtémoc Martínez). Impartición de la clase “Arqueología Subacuática”. Guadalupe, Zac., febrero 5, 2019.

-Escuela Secundaria General “Defensores de Moroleón”. Conferencista invitado en el marco del 50 Aniversario del plantel. Charla de divulgación “Arqueología Subacuática en México. El caso del pecio Cañón de Cañones”. Moroleón, Gto, noviembre 5, 2019.

-Museo Universitario de Ciencias, Universidad Autónoma de Zacatecas. Conferencista invitado, Ciclo de Conferencias Martes de la Ciencia. Charla de divulgación “Estamos salados. Un clavado en la relación entre la humanidad y la mar a lo largo del tiempo”. Zacatecas, Zac., noviembre 17, 2020.

-Escuela Estatal de Conservación y Restauración de Zacatecas “Refugio Reyes”. Profesor invitado al curso Introducción a la Arqueología (Prof. J. Cuauhtémoc Martínez). Impartición de clase “Arqueología Subacuática”. Guadalupe, Zac., mayo 26, 2021.

PARTICIPACIÓN EN PROYECTOS CON IMPACTO A LA COMUNIDAD

-Construcción de una embarcación tipo canoa tradicional lacandona (“cayuco”, o “chem”). Investigación etnográfica y documentación de técnicas tradicionales de construcción naval de aguas interiores. Colaboración Subdirección de Arqueología Subacuática (SAS-INAH) – Universidad de Ciencias y Artes e Chiapas (UNICACH). Metzabok, Selva Lacandona, Chiapas. Diciembre 2019.

-Construcción de una embarcación tipo canoa tradicional tabasqueña (“cayuco”). Investigación etnográfica y documentación de técnicas tradicionales de construcción naval de aguas interiores. Proyecto Arqueología Subacuática en el Estado de Tabasco (SAS-INAH). Agosto 2020.

-Investigación del Patrimonio Cultural Subacuático de Isla Margarita, y fundación de un Museo Comunitario en dicha isla. Exploración y socialización de los naufragios históricos presentes en Isla Santa Margarita, Baja California, a través del trabajo conjunto con la comunidad de pescadores y desarrollo de un Museo Comunitario. Isla Santa Margarita, BC, México. Noviembre 2020.

Anexo C. Reseña curricular de la Dra. Irma Faviola Castillo Ruiz.

Licenciada en Historia por la Universidad Autónoma de Zacatecas “Francisco García Salinas”, Zacatecas, México. Maestra y Doctora en Historia por El Colegio de Michoacán, A. C., Zamora, Michoacán, México. Las líneas de especialización que desarrolla giran en torno a la historia del arte y la religiosidad popular en Zacatecas (siglos XIX, XX y XXI); manifestaciones religiosas, santuarios y peregrinaciones en el centro y norte de México; cine y fotografía; gestión cultural; políticas públicas de la cultura y el patrimonio cultural, y educación patrimonial.

Ha obtenido distintas becas para formación científica y de investigación, de carácter nacional e internacional. Se ha desempeñado en los ámbitos de la docencia, la investigación, medios de comunicación impresos y electrónicos, y en la gestión cultural.

Ha realizado estancias de investigación en la Universidad de Cádiz, España, y en el Instituto Andaluz del Patrimonio Histórico, en sus sedes de Cádiz y Sevilla; en el Centro Regional para la Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial de América Latina bajo los auspicios de la UNESCO (CRESPIAL), en Cusco, Perú; y en la Facultad de Arquitectura, de la Universidad de San Antonio Abad, en Cusco, Perú.

Tiene publicaciones en libros y revistas, y ha coordinado la publicación de varios libros. Ha sido conferencista y ponente en diversos encuentros académicos internacionales, nacionales y locales. Ha impartido cursos y talleres sobre cultura, patrimonio, legislación y políticas públicas en diversos eventos académicos, institutos y universidades. En 2015 fundó el Grupo de Investigación “Historia e Interpretación del Patrimonio”, en el Programa de Licenciatura en Historia de la Universidad Autónoma de Zacatecas. Obtuvo el Reconocimiento y Apoyo en la categoría de Nuevos Profesores de Tiempo Completo (NPTC) por parte del PRODEP (2016). Cuenta con el Reconocimiento de Profesora con Perfil Deseable PRODEP (2018-2020; renovación 2021-2024). Es integrante del Cuerpo Académico Consolidado CA-UAZ 184 “Estudios sobre educación, sociedad, cultura y comunicación”.

Ha sido integrante de la Comisión de Planeación y Apoyo a la Creación Popular del Estado de Zacatecas (CACREP), instancia de Cultura del Gobierno del Estado de Zacatecas, responsable de operar el Programa de Apoyo a las Culturas Municipales y Comunitarias (PACMYC; ahora denominado Programa de Acciones Culturales Multilingües y Comunitarias), así como el Fondo de operación y funcionamiento de la Unidad de Culturas Populares para este programa, dependiente del Instituto Zacatecano de Cultura “Ramón López Velarde” (de 2017 a 2019).

Ha sido dictaminadora de diversos programas y proyectos culturales, y de publicaciones académicas diversas. Participó en la Red Nacional de Formadores en “La nueva Antropología jurídica en materia de Cultura y Derechos culturales”, de la Dirección General de Vinculación Cultural y el Programa de Cultura Comunitaria, de la Secretaría de Cultura Federal (2019).

Fue integrante del Equipo sectorial que implementó en 2019 en el estado de Zacatecas el eje de “Misiones por la Diversidad Cultural”, del Programa de Cultura Comunitaria, de la Secretaría de Cultura Federal.

Del 2014 al 2018 laboró como Docente Investigadora en el Programa de Licenciatura en Historia de la Universidad Autónoma de Zacatecas, y a partir de agosto de 2018 está adscrita como Docente Investigadora del Programa de la Maestría en Educación y Desarrollo Profesional Docente, de la misma Universidad.