

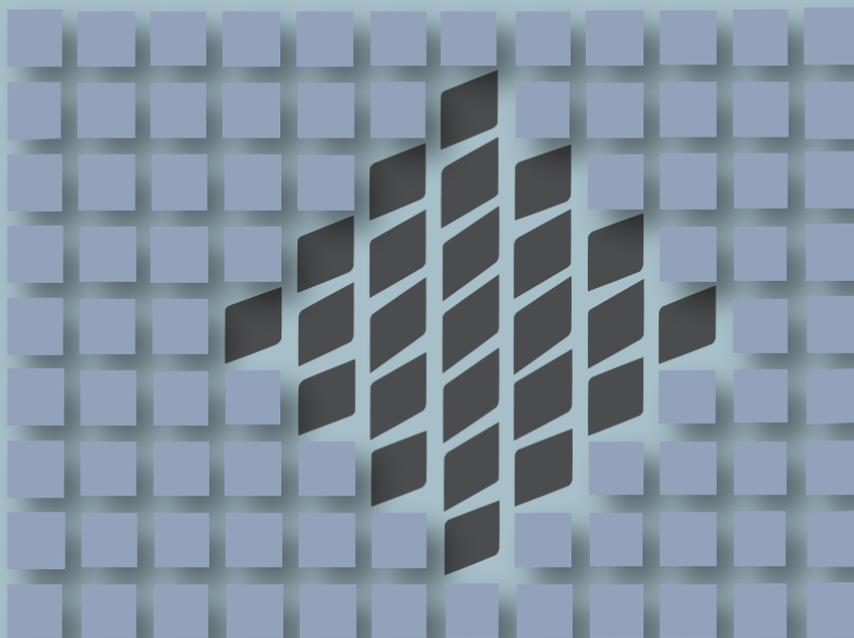
HISTORIA DE LA EDUCACIÓN, PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE Y ENSEÑANZA EN MÉXICO: AVANCES Y PERSPECTIVAS

NORMA GUTIÉRREZ HERNÁNDEZ

JOSEFINA RODRÍGUEZ GONZÁLEZ

MARÍA DEL REFUGIO MAGALLANES DELGADO

(Coordinadoras)



taberna libreria editores

HISTORIA DE LA EDUCACIÓN, PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE
Y ENSEÑANZA EN MÉXICO: AVANCES Y PERSPECTIVAS

Primera edición 2019

ESTA INVESTIGACIÓN FUE ARBITRADA POR PARES ACADÉMICOS Y SE PRIVILEGIA CON EL AVAL DE LAS INSTITUCIONES EDITORAS.

PUBLICACIÓN FINANCIADA
CON RECURSO PFCE 2019

*Historia de la educación,
profesionalización docente y enseñanza en México:
avances y perspectivas*

DERECHOS RESERVADOS

© Norma Gutiérrez Hernández,
© Josefina Rodríguez González
© María del Refugio Magallanes Delgado
(Coordinadoras)
© Taberna Librería Editores
Plaza Tacuba local 4,
Calle tacuba 182, Centro,
98000, Zacatecas, Zacatecas
tabernalibreriaeditores@gmail.com

Edición y diseño: Juan José Macías
Corrección de estilo: Sara Margarita Esparza R.

ISBN: 978-607-8731-02-2

Queda rigurosamente prohibida, sin autorización de las titulares del copyright, bajo las sanciones establecidas por la ley, la reproducción total o parcial de esta obra por cualquier medio o procedimiento.

Impreso y hecho en México

HISTORIA DE LA EDUCACIÓN, PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE Y ENSEÑANZA EN MÉXICO: AVANCES Y PERSPECTIVAS

NORMA GUTIÉRREZ HERNÁNDEZ,
JOSEFINA RODRÍGUEZ GONZÁLEZ
MARÍA DEL REFUGIO MAGALLANES DELGADO
(Coordinadoras)

MMXIX



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ZACATECAS

PRÓLOGO	9
Por una mejor educación: la gracia del Ayuntamiento de Zacatecas para la escuela de primeras letras, 1796-1810	19
<i>Jesús Domínguez Cardiel</i>	
La prensa como eje articulador de sociabilidades: lecturas, lectores y discursos de <i>El Correo Político</i> , 1825-1826	39
<i>Georgina Indira Quiñones Flores</i>	
La enseñanza socialista en las escuelas cardenistas a través del libro de texto	57
<i>José Ángel Martel Esparza</i>	
El Porvenir: un libro de texto para la construcción de futuro. Reflexiones en torno al libro de texto como discurso	75
<i>Oliva Solís Hernández</i>	
<i>Miriam Herrera Aguilar</i>	
Notas sobre la «Memoria Profesional» de la maestra Antonia Medina, 1937-1965	91
<i>Blanca Ruth Pérez Picos</i>	
<i>Ma. Edita Solís Hernández</i>	
La capacitación docente durante la década de los 60 en Zacatecas. Base legal del Instituto Federal de Capacitación del Magisterio	107
<i>Jesús Domínguez Cardiel</i>	
<i>Marcela Alba Santoyo</i>	

La educación comercial en México y su aporte a la inserción laboral femenina. El caso de las academias comerciales en el estado de Zacatecas 121

Yolanda Guadalupe González Carrillo

José Roberto González Hernández

La figura docente como eje transversal en la enseñanza-aprendizaje: un análisis desde el campo de Clío 139

Norma Gutiérrez Hernández,

Josefina Rodríguez González

María del Refugio Magallanes Delgado

Enseñanza de la Farmacología para las licenciaturas del Área de la Salud en la Universidad Autónoma de Zacatecas 157

Rosalinda Gutiérrez Hernández,

Claudia Araceli Reyes Estrada

Blanca Patricia Lazalde Ramos

Semblanzas curriculares 173

PRÓLOGO

El campo de la historia de la educación en México es amplio: sus actores, contenidos, capitales, en fin, su trama. Por ello, es necesario delimitar, al menos conceptualmente, los principales temas de estudio para configurar la red conceptual en la cual se construye el propio campo. Los objetos que se plantean en este libro remiten a los tiempos, imágenes, espacios y representaciones sobre los conceptos a los que se limita: primeras letras, lecturas en la prensa, libros de texto, memorias profesionales, capacitación docente, educación comercial, figura docente y enseñanza de la farmacología. La pregunta general es qué aporta este libro al campo de la historia de la educación y en qué posibilita la permanente discusión sobre qué enseñar, cómo hacerlo y para qué, como bien exponen las coordinadoras en uno de sus capítulos.

Las primeras letras en Zacatecas durante el periodo comprendido entre las Reformas Borbónicas y la Primera República Federal, como analiza Jesús Domínguez Cardiel, ya han sido estudiadas por Rosalina Ríos Zúñiga, René Amaro Peñaflores y Sonia Pérez Toledo. En su capítulo «Por una mejor educación: la gracia del Ayuntamiento de Zacatecas para la escuela de primeras letras, 1796-1810», el autor muestra cómo la propia monarquía llevó a cabo la primera reforma administrativa y educativa, en el auge del periodo virreinal, mediante las obligaciones del Ayuntamiento para establecer escuelas y de los padres de familia

- dores Sociodemográficos de Zacatecas (1930-2000), México, INEGI.
- Loaeza, Soledad (1982), «Democracia y clases medias», en *Primera época*, enero-marzo.
- López, Abel Ricardo (2003), «Empleados, mujeres de oficina y la construcción de las identidades de clase media en Bogotá, 1930-1950», en *Anuario colombiano de Historia Social y de la cultura*, núm. 30, junio.
- Queirolo, Graciela (2009), «Dactilógrafa se necesita, representaciones de las empleadas administrativas en Buenos Aires (1920-1940). Representaciones urbanas e identidades femeninas en América Latina (de fines de siglo XIX a principios del siglo XXI)», en *Nuevo mundo, mundos nuevos*, núm. 9, mayo.
- Queirolo, Graciela (2012), «Mujeres en las oficinas. Las empleadas administrativas: entre la carrera matrimonial y la carrera laboral (Buenos Aires, 1920-1950)», en *Diálogos*, núm. 2, mayo-agosto.
- Montes, Rafael (2014), «Aquellas academias que formaban secretarías ejecutivas bilingües», *El Financiero*, México, 15 de julio de 2014.
- Sánchez, Alma (2003), *La mujer mexicana ante el umbral del siglo XXI*, México, UNAM.
- Scott, Joan W. (2005), *La mujer trabajadora del siglo XIX*, Vol. 4, Col. Historia de las mujeres, México, Taurus.
- Torres Septién, Valentina (1997), *La educación privada en México: 1903-1976*, México, El Colegio de México/Universidad Iberoamericana.

LA FIGURA DOCENTE COMO EJE TRANSVERSAL
EN LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE:
UN ANÁLISIS DESDE EL CAMPO DE CLÍO

*Norma Gutiérrez Hernández,
Josefina Rodríguez González
María del Refugio Magallanes Delgado*

MARCO INTRODUCTORIO

Desde nuestra óptica, con base en la formación que hemos recibido, los cursos de actualización que hemos tomado, algunos foros académicos especializados en la labor docente en los que hemos participado y el legado de aprendizaje que nos han brindado distintas prácticas pedagógicas; pero, sobre todo, nuestra experiencia docente de dos décadas, consideramos que quienes estamos conduciendo un proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia y, por extensión, de cualquier campo del conocimiento, somos o no artífices de una importante labor respecto a la formación de personas, hombres y mujeres, que en un presente interactúan dentro de un ordenamiento social, que son o no personas hacedoras de la Historia y, en un futuro inmediato, pueden erigirse en mexicanas y mexicanos con una alta plusvalía en la forja o construcción de un entorno social histórico con mejores posibilidades de convivencia y armonía social.

Ahora bien, ¿cómo incidir en esto que acabamos de decir?, ¿cuál es la fórmula o el camino para lograr que las personas tengan mayores y mejores parámetros para construir un entorno social, para desarrollar mejores niveles de convivencia y armonía social a partir de un aprendizaje de la Historia? Sin lugar a dudas, se trata de una enorme empresa, es una meta mayúscula, pero no imposible, no utópica, sino altamente factible. En esta afirmación no pecamos de inocentes, ni somos indiferentes a todas las posibles problemáticas que encierra este planteamiento, no pasamos, ni somos inconscientes respecto a todas las aristas que rodean el complejo panorama de un proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia en cualquier contexto y en todos los niveles educativos en los que se «enseñan» contenidos históricos. Partimos de un optimismo sustentado en la posibilidad asequible de modificar escenarios de aprendizaje tradicionales, o fuera de lugar, desde la actuación de quienes tutelamos un ejercicio docente con las asignaturas o materias de Historia. Esbozaremos, pues, algunas directrices que puedan arrojar luz en ello.

ALGUNOS REFERENTES

De acuerdo a Sánchez Quintanar, la Historia no es sino para ser mostrada, conocida, enseñada.¹ En este sentido, fuera de las prácticas o acciones de divulgación de la Historia o los escenarios de una educación informal, el campo de Clío se muestra de forma más nítida o clara desde los procesos educativos formales de la enseñanza-aprendizaje, es decir, en un contexto escolar. En éste, se encuentran varias figuras que dan cuenta, o no, de resultados de aprendizaje o que

1 Andrea Sánchez Quintanar (2006), *Reencuentro con la historia. Teoría y praxis de su enseñanza en México*, p. 32.

inciden, o no, en ellos, a saber: autoridades, comunidad estudiantil, padres y madres de familia y colectivo docente, entre los principales. Por supuesto que, siguiendo a Vigotsky, a esta lista podríamos agregar la importancia del contexto histórico-cultural de los y las educandas² como un factor que incide directamente en los procesos de aprendizaje.

Bajo este tenor, centraremos nuestra atención en la figura docente, particularmente a partir de tres preguntas específicas: como maestros y maestras, ¿qué enseñamos como contenido histórico?, ¿cómo lo enseñamos? y, ¿por qué o para qué lo enseñamos? A continuación vislumbraremos algunas respuestas con base en estas interrogantes.

SOBRE EL QUÉ ENSEÑAMOS

Para nadie es desconocida la poca aceptación, minusvalía, indiferencia o franco rechazo que, en general, muestran un número importante de estudiantes en cualquier nivel educativo hacia el campo de Clío, hacia el conocimiento histórico; es decir, de manera general, el alumnado de educación básica en México y, en ocasiones, de nivel superior y posgrado (en carreras que llevan contenidos históricos sin que esa Licenciatura sea en Historia, por ejemplo, en Medicina, que llevan como asignatura «Historia de la medicina» o, en un Posgrado de educación donde cursan la materia de «Historia de la educación», etc.), en general, a la comunidad estudiantil no le gusta la Historia y, lo que es todavía peor, no saben Historia, ni les interesa saber Historia.

Para quienes escribimos esto, una causal fundamental de esto es qué les han enseñado en términos históricos. En otras

2 Gerardo Hernández Rojas (2011), *Paradigmas en psicología de la educación*, pp. 229-230.

palabras, los temas o contenidos que atraviesan o integran una currícula de contenido histórico son esenciales, no solo para abordar a cabalidad un conocimiento histórico, sino para incidir en el gusto y, más importante aún, en el aprendizaje de esta disciplina.

En este sentido, urge que el colectivo docente que estamos tutelando procesos de enseñanza-aprendizaje centremos la mirada hacia temáticas de la nueva Historia (que ya no es tan nueva), la que se afirma como historia global, total, reivindicando todo el campo de Clío, insistiendo en las diferencias de las experiencias históricas y la necesidad de una multiplicidad de enfoques y fuentes. Un tipo de Historia que considere la Historia desde abajo, desde las colectividades, la historia de los y las que no han tenido Historia, la Historia que define la vida de las personas en el pasado y en un presente; por supuesto, no solo teniendo como directriz un enfoque político, sino un matiz social plural.

Como menciona López Pérez: «...los nuevos programas de historia y ciencias sociales requieren asimismo considerar conocimientos emergentes para la vida en tiempos de globalización [el] conocimiento de la diversidad humana desde sus rasgos: étnicos, de género, religión, clase social e ideología política, entre otros».³

Es decir, el campo de la Historia como conocimiento histórico ya tiene tiempo que cambió y continúa haciéndolo, por lo que debemos incorporar esas posibilidades temáticas en los programas o diseños curriculares en los que estamos inmersos. La riqueza de contenidos sobre esto es abrumadora, tenemos menús históricos en todas las temporalidades de

³ Oresta López Pérez (2006), «Enseñar historia como un saber necesario. Para comprender la complejidad social y humana», p. 56.

nuestra Historia nacional y con un gran avance en lo local y regional, con talento del país, aunque también extranjero y, en ambos casos, de buena calidad. Esta riqueza temática se hace más amplia si abrimos el horizonte de temas hacia un contexto universal, porque las posibilidades se incrementan. Lo que tratamos de decir es que debemos incluir temáticas novedosas y necesarias en cualquier curso de Historia; de tal forma que, al lado de un hecho histórico fundamental como la dictadura santanista o la época de Juárez en el siglo XIX, podamos también incorporar contenidos de vida cotidiana, del amor, de la violencia, del placer, de los juegos y juguetes, la conceptualización de la infancia, la vestimenta por sexos, las enfermedades, la construcción de género entre hombres y mujeres, los deportes y las diversiones del siglo XIX, etcétera.

Con base en lo anterior, es menester también contemplar vanguardias temáticas en ámbitos que definen nuestra Historia en el presente, por ejemplo, la ecología, la cuestión de género y equidad, los grupos vulnerables, el avance tecnológico, las enfermedades crónico-degenerativas, etc. Así, es fundamental considerar dentro de un curso de Historia contemporánea de México el nacimiento del feminismo y la visibilización de la violencia contra las mujeres como problema público, el narcotráfico, el caso Ayotzinapa, la corrupción e impunidad imperante en todos los niveles de gobierno; o bien, el tema de la ecología, los fundamentalismos religiosos, la pobreza y el terrorismo en una asignatura de Historia universal, por citar algunos ejemplos.

Ahora bien, ¿cómo podemos lograr esto? Nos parece que la mejor forma de incidir en un cambio radical en el programa de una asignatura, incluso, pese a las restricciones que haya por parte de la institución, tiene que ver con

la iniciativa de cada docente. Subrayamos esto. Nos parece que, en gran medida, depende de cada profesor o profesora encargada de una materia de tinte histórico incorporar este tipo de contenidos, porque en una clase de contenido histórico es improbable que el o la estudiante intervenga o solicite lineamientos temáticos de la nueva Historia o de la Historia social, o bien, que proponga a determinados autores o autoras que están enarbolando las vanguardias en el campo de la Historia. La respuesta a esto es sencilla: los y las estudiantes están en un proceso de formación, por lo que adolecen de los conocimientos necesarios para ubicar temáticas y especialistas en lo que señalamos; por lo contrario, para el o la docente, esta labor debe ser parte de su trabajo y, en esto, también debe haber un compromiso con la academia docente.

Por consiguiente, para abonar al qué enseñamos en cuanto a contenidos históricos, es fundamental que el profesorado tenga un margen amplio de continuidad en estudios de posgrado, o bien, en constante actualización de su materia, puesto que ninguna persona puede enseñar lo que no sabe y no es ético, ni redituable en términos de aprendizaje que un maestro o maestra «esté llevando la materia» al mismo tiempo que su grupo. En sintonía con lo anterior, para nadie es desconocido que los estudios de Licenciatura son ya insuficientes para una inserción en el campo laboral, tanto en términos de la competencia en la materia, como en términos de remuneración económica, frente a una demanda ingente de espacios laborales en el mercado de trabajo.

En este punto, es relevante hacer hincapié en la importancia de los perfiles profesionales de quienes están conduciendo procesos de enseñanza-aprendizaje en disciplinas

históricas, porque consideramos necesario que deben ser personas que se hayan formado en el campo de Clío. En Zacatecas, tenemos experiencias exitosas al respecto, varios de los egresados y egresadas de la Licenciatura en Historia (un buen número de estas personas están cursando estudios de Posgrado) han ganado las plazas por oposición para desempeñarse como docentes de asignaturas de Historia en nivel secundaria y preparatoria;⁴ con seguridad, esto puede ser un denominador común en otras entidades.

Adicionalmente, en este apartado sobre qué enseñamos es importante poner de relieve que también es oportuno que un profesor o profesora tenga nociones amplias sobre los acontecimientos que están pasando en su presente, es decir, pese a que tenga a su cargo materias que consideran una temporalidad pasada, también debe estar versado o versada en lo que está sucediendo en su localidad, en su entidad, en su país, en el orden mundial desde su presente.

Esta propuesta parte de que lo que está pasando en la actualidad del o la docente tiene una vinculación directa o indirecta con lo pretérito, como ha sido ampliamente señalado en varios textos.⁵ En suma, las personas que estudiamos, enseñamos, investigamos o divulgamos la Historia no solo debemos ser eruditas del pasado, sino del presente, ya que saber Historia sirve para comprender la complejidad social y humana. Al respecto, López Pérez comenta que «...los temas del presente se consideran intocables en la enseñanza de la historia en las escuelas, los y las estudiantes siguen escuchan-

4 Entrevistas a estudiantes de la Maestría en Humanidades y Procesos Educativos. Orientación Aprendizaje de la Historia de la Universidad Autónoma de Zacatecas, enero-junio del 2018.

5 Un libro clásico que aglutina varios artículos es el de Carlos Pereyra (1989), *et al.*, *Historia ¿para qué?*

do constantemente un discurso de comunidad cerrada que forma ciudadanos de «una nación».⁶

Necesitamos ampliar los marcos de referencia de nuestra realidad en el pasado y en el presente. El mundo ya cambió, existen nuevas situaciones, problemáticas y retos que debemos conocer; en sintonía con Bloch: «el conocimiento del presente es directamente más importante todavía para la comprensión del pasado.»⁷

SOBRE EL CÓMO ENSEÑAMOS

De acuerdo con Zoraida Vázquez, tenemos el antecedente histórico de la didáctica de la Historia en México en 1943, en el VI Congreso Mexicano de Historia. En este evento, uno de los temas de reflexión fue la enseñanza de nuestra disciplina, por lo que, dos años después, en 1945, se llevó a cabo el Primer Seminario para el Estudio de la Técnica de la Enseñanza de la Historia.⁸

A partir de entonces, ha habido un desarrollo destacado sobre la enseñanza-aprendizaje de la Historia; baste mencionar algunos datos: en nuestro país tenemos Especialidades y Maestrías en la Enseñanza-aprendizaje de la Historia y no solo en la capital del país, sino al interior también, como en la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, cuyo posgrado está dentro del Padrón del CONACYT.⁹ De igual forma, es importante destacar la labor de la Red de Especia-

6 Oresta López Pérez, *op. cit.*, p. 59.

7 Marc Bloch (1998), *Introducción a la Historia*, p. 39.

8 Josefina Zoraida Vázquez (1974), *Nacionalismo y educación en México*, p. 244.

9 <https://www.cic.umich.mx/noticias/783-abierta-la-convocatoria-para-la-maestria-en-ensenanza-de-la-historia.html>. Es importante comentar que hasta el primer semestre del 2018, la Universidad Autónoma de Zacatecas también tenía una Maestría con Orientación en el Aprendizaje de la Historia, como parte de las acciones realizadas por nuestro Cuerpo Académico Consolidado «Enseñanza y difusión de la historia».

listas en Docencia, Difusión e Investigación en la Enseñanza de la Historia (REDDIEH), o bien, el trabajo de la Red Nacional de Licenciaturas en Historia y Cuerpos Académicos (RENALIHCA), instancias que organizan importantes foros académicos sobre la enseñanza-aprendizaje de la disciplina histórica —del terreno nacional y de otras latitudes geográficas—, cuyos trabajos son publicados e inciden en la mejora de la práctica docente.¹⁰

Bajo este escenario, existe un avance sustancial sobre la temática de enseñanza-aprendizaje de la Historia; sin embargo, nos atrevemos a afirmar que un gran porcentaje de quienes desarrollamos la docencia en el campo de Clío, incluso, personas egresadas de una Licenciatura en Historia o del gremio, han sido indiferentes a estas nuevas posibilidades didácticas, con un saldo que incide en el detrimento del aprendizaje en el campo de Clío.

Esta es una cuestión central: la manera en que se nos ha enseñado y se está enseñando la Historia en múltiples contextos escolares en todos los niveles educativos, también explica, al igual que lo dicho en líneas anteriores, por qué una cantidad enorme de mexicanos y mexicanas ven a nuestra disciplina como árida, monótona, aburrida e, incluso, sin sentido. Hagamos un simple ejercicio con relación a esto:

10 El relevante comentar que la REDDIEH nació en Zacatecas en el 2010, como resultado de una acción interinstitucional entre varios colectivos académicos que consideramos pertinente organizarnos en una Red para darle seguimiento a nuestros intereses y líneas de investigación en torno a la enseñanza-aprendizaje y difusión de la Historia. En el 2017 se llevó a cabo el *VII Encuentro Nacional en Docencia, Difusión e Investigación en Enseñanza de la Historia y V Encuentro Internacional de Enseñanza de la Historia*, evento que tuvo como sede la UNAM. La publicación que resultó de este Congreso fue el texto: Paulina Latapí Escalante (2017), *et al.*, comp., *Caminos en la enseñanza de la Historia*. En el 2019 se llevó a cabo en la ciudad de Monterrey, Nuevo León, el siguiente Foro académico de esta Red.

recordemos a nuestros maestros o maestras favoritas, personas de quienes, incluso, recordamos el nombre y, con seguridad, todavía algunos aprendizajes de su materia. Ahora a la inversa: traigamos a la mente a profesoras y profesores que nos hicieron detestar algún contenido y asignatura. En ambos casos, además de otros factores, la forma en que nos impartieron la materia es determinante para ubicar a docentes en el primero o segundo grupo. Más aún, posiblemente muchas personas que han estudiado, aprendido, investigado o enseñado Historia o alguna otra disciplina tuvieron una adecuada facilitadora o conductor del aprendizaje —como ahora nos nombran—.

Nuestro punto es que la forma en que conducimos un proceso de enseñanza-aprendizaje hace una gran diferencia, en ocasiones, incluso, determinante para imprimirle una impronta a una vida.

Como docentes necesitamos utilizar las cosas nuevas que hay en la didáctica, nuevas herramientas o evidencias de aprendizaje, nuevas propuestas de evaluación con nuestros y nuestras estudiantes, nuevas fuentes para enseñar, aprender e investigar, ya que, como diría Bloch para el caso de la Historia: «Todo cuanto el hombre [por extensión, la humanidad] dice o escribe, todo cuanto fabrica, cuanto toca puede y debe informarnos acerca de él [ella].»¹¹ En síntesis, todo lo que huela o tenga manufactura humana, es una fuente para la enseñanza e investigación histórica.

En esto que señalamos es crucial tomar en cuenta la iniciativa del alumnado. Como docentes es válido determinar directrices, pero también dar pauta para innovaciones, iniciativas y/o propuestas. A decir de nuestra experiencia, esto

11 Marc Bloch, *op. cit.*, p. 55.

es altamente gratificante, nuestra comunidad estudiantil nos puede sorprender presentando evidencias de aprendizaje que ni siquiera teníamos posibilidad de avizorar.

En este tenor, en alguna ocasión que impartimos la materia de Historia prehispánica de México, como parte de la primera unidad del curso en relación con las culturas preclásicas, solicitamos al grupo como una evidencia de aprendizaje la elaboración de una escultura del material, medida y color que quisieran. Fue sorprendente cuando una alumna llevó una escultura de una cabeza olmeca utilizando un melón. Lo que queremos enfatizar con esta anécdota es que requerimos también modificar la didáctica para incidir en el aprendizaje de la Historia.

Así, es determinante considerar la visita a sitios históricos, los museos en físico y virtuales, utilizar las películas, los documentales, las fotografías, los documentos o materiales hemerográficos, la invitación a personas especialistas en un tema contemplado dentro del programa, la asistencia a conferencias, los testimonios, las novelas históricas, los diarios o literatura de viajes,¹² los carteles, los *collages*, los dibujos, las canciones, las historietas, los proyectos de investigación y difusión,¹³ caracterizaciones de personajes, maquetas, revistas, etcétera.

12 Adicionalmente, la utilización de la literatura testimonial tiene otro saldo noble en la comunidad estudiantil: fomenta la lectura, se adquieren elementos importantes de redacción, gramática y enriquecimiento del vocabulario.

13 En nuestra experiencia docente los proyectos de investigación son de una riqueza invaluable en cuanto a aprendizaje histórico, integración grupal y conexión con la sociedad. Para una mayor ilustración sobre el tema, véase Norma Gutiérrez Hernández & Ángel Román Gutiérrez (2010), «La enseñanza-aprendizaje de Clío fuera del aula: una vinculación con la sociedad a partir de actividades de extensión». Más aún, dado que con un evento de extensión se obtiene un producto o una evidencia cognitiva que se da a conocer, con ese tipo de actividades académicas, como diría Florescano, se le devuelve a la sociedad algo de lo que hemos aprendido o en lo que nos estamos formando, tratando de despertar una conciencia histórica a través de una historia viva. Enrique Florescano (1997), *La historia y el historiador*.

La utilización de estos recursos didácticos para la Historia que, huelga decir, implican ciertas metodologías para su implementación, tienen una deuda significativa con la Escuela de los Annales, en virtud de que, a raíz de las aportaciones de esta corriente historiográfica en las primeras décadas del siglo XX, se contemplaron mayores posibilidades para acceder al conocimiento de Clío.¹⁴

En este segundo apartado tenemos el reto de actualizar-nos en las nuevas propuestas de la didáctica de la Historia, o innovar edificando las nuestras, aunque sin ningún resabio de la escuela tradicional.

SOBRE EL POR QUÉ O PARA QUÉ ENSEÑAMOS

Se ha derramado mucha tinta sobre este tema, varios autores y autoras han coincidido en respuestas. Aquí retomamos la que brinda Sánchez Quintanar: las personas deberían aprender Historia para generar una conciencia histórica. Hace trece años, en su tesis doctoral convertida en libro, esta investigadora definió este importante binomio. En términos generales, la conciencia histórica se refiere a lo siguiente:

- a) La noción de que todo presente tiene su origen en el pasado.
- b) La certeza de que las sociedades no son estáticas, sino mutables y, por tanto, cambian, se transforman constante y permanentemente...
- c) La noción de que, en esa transformación, los procesos pasados constituyen las condiciones del presente.
- d) La convicción de que yo —cada quien—, como parte

14 Jacques Le Goff (s/f), «La nueva historia».

de la sociedad, formo parte del proceso de transformación y, por tanto, el pasado me constituye...

- e) La percepción de que el presente es el pasado del futuro, que yo me encuentro inmersa/o en todo ello y, por lo tanto, *soy parcialmente responsable de la construcción de ese futuro.*
- f) Y finalmente, la certeza de que formo parte del movimiento histórico y *puedo, si quiero, tomar posición respecto de éste; es decir, puedo participar, de manera consciente, en la transformación de la sociedad.*¹⁵

Para nosotras, como personas inmersas en el campo de Clío, en esto se resume el para qué de la historia. En otras palabras, la conciencia histórica de una persona implica que sabe Historia, es decir, tiene un bagaje cognitivo de hechos, eventos y vanguardias históricas; además, entiende que es parte de esa Historia; pero, y justo por lo anterior, tiene la posibilidad de entender el presente en el que vive y actúa en él, en correspondencia con un ordenamiento social humanitario, acción que incide también en su percepción de estar haciendo Historia.

Con base en lo anterior, precisamos que la Historia es bellísima porque dota a las personas de una comprensión del mundo en el que se vive, a través de un pasado inmediato o remoto. El aprendizaje de la Historia nos hace seres pensantes, porque generalmente no lo somos, reflexivos, críticos —la idea es que sea en términos constructivos—, tolerantes —la Historia también puede definirse como la ciencia de la otredad— y con muchas posibilidades de cambiar nuestra realidad.

Retomamos aquí parte del texto de Edgar Morín que

15 Andrea Sánchez Quintanar, *op. cit.*, p. 45. El subrayado es nuestro.

alude a la formación educativa de las personas en el siglo XXI. Lo que él señala tiene eco en lo que acabamos de comentar: se refiere al lineamiento sobre la ética del género humano: «En la educación del futuro se tendrá que trabajar para la humanización de la humanidad, para obedecer y guiar a la vida; para lograr la unidad planetaria en la diversidad; para lograr el respeto del otro a partir de la identidad consigo mismo; para desarrollar una ética de la solidaridad y la ética de la comprensión, a la vez que enseñar la ética del género humano.»¹⁶

Visto en estos términos, la Historia debe enseñar para la pluralidad, la diversidad, la convivencia, el respeto, la otredad. Sin embargo, estos objetivos están a años luz de distancia de las aulas escolares en nuestro país en todos los niveles educativos.

De esta forma, en sintonía con Salazar Sotelo: tenemos en los espacios escolares de México:

...un ejercicio ritualizado de enseñanza y divulgación de la historia [...] La historia que se enseña en la escuela revela mucho de lo que somos como sociedad, de nuestras prácticas y valores, de las ideas del futuro que tenemos, de cómo experimentamos y percibimos la temporalidad histórica, de nuestros comportamientos ciudadanos, incluso de cómo emprender una acción colectiva para transformar el presente/futuro [...] La enseñanza de la historia se funda en la memorización y no en la problematización de la realidad sociohistórica.¹⁷

16 Cit. en Oresta López Pérez, *op. cit.*, p. 63.

17 Julia Salazar Sotelo (2012), «Una mirada a la cultura histórica en la sociedad mexicana», pp. 91-93.

Podemos inferir que si un o una docente que tiene a cargo una asignatura de Historia no tiene claridad sobre el para qué de la Historia, no podrá incidir en sus estudiantes en generar una conciencia histórica, porque ni siquiera él o ella lo tiene, es decir, nada sustituye al conocimiento histórico —incluido también el de su utilidad—. En la enseñanza-aprendizaje de la Historia, nadie puede enseñar lo que no sabe, lo que no entiende, lo que no le gusta. Sencillamente, nadie puede despertar interés en lo que no le interesa a sí mismo o a sí misma.

Por consiguiente, observamos estudiantes y grupos escolares carentes de una conciencia crítica, con altas dosis de apatía, intolerancia, insensibilidad, indiferencia y renuentes a la Historia, al tipo de Historia que les han compartido, que les han obligado a «aprender», en parámetros de enseñanza eminentemente tradicional.

La oposición que se plantea como impostergable a lo anterior se resume en las siguientes palabras de Salazar Sotelo: «...la historia debe ser significativa para que a los [y las] jóvenes les diga algo y les ayude a problematizar su presente. Habría que hacer énfasis en una educación que reconozca la diversidad tanto cultural, como de las memorias y las historias que conformaron [y conforman] nuestra sociedad».¹⁸

CONCLUSIONES

Es necesario construir un cambio de mentalidad en la enseñanza-aprendizaje de la Historia. La forma de enseñar y aprender Historia ya cambió desde hace tiempo y quienes somos personas interesadas en el aprendizaje de nuestros y

18 Julia Salazar Sotelo (2018), *¿Por qué enseñar historia a los jóvenes? Una reflexión sobre el sentido en la formación de las identidades en el México globalizado*, p. 203.

nuestras estudiantes, quienes son el presente, no el futuro, debemos asumir las nuevas posibilidades que se han generado para la comprensión y actuación en el terreno de Clío. La triada qué, cómo y para qué enseñamos Historia arroja mucha luz sobre esto; de tal forma que, si somos maestras o maestros, debemos leer, actualizarnos, cursar especialidades, maestrías, doctorados y, lo más importante, nunca perder de vista que sí es factible cambiar lo que denunciamos de la enseñanza unidireccional, vertical, magistrocentrista, en gran medida, a partir de una óptima u oportuna función docente.

Tenemos que asumir un liderazgo docente, empoderar a nuestro alumnado a partir de un conocimiento histórico, en cada clase, en el semestre, en el ciclo escolar. Los resultados incidirán en la forja de personas más humanas, con parámetros de tolerancia, valores y responsabilidad en nuestro orden social.

REFERENCIAS

- Coordinación de la Investigación Científica Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, <https://www.cic.umich.mx/noticias/783-abierta-la-convocatoria-para-la-maestria-en-ensenanza-de-la-historia.html>
- Bloch, Marc (1998), *Introducción a la Historia*, México, FCE, Col. Brevariarios, núm. 64.
- Entrevistas a estudiantes de la Maestría en Humanidades y Procesos Educativos. Orientación Aprendizaje de la Historia de la Universidad Autónoma de Zacatecas, enero-junio del 2018.
- Florescano, Enrique (1997), *La historia y el historiador*, México, FCE.
- Gutiérrez, Hernández Norma & Román, Gutiérrez Ángel (2010), «La enseñanza-aprendizaje de Clío fuera del aula: una vinculación

con la sociedad a partir de actividades de extensión», en el *Primer Encuentro Nacional de Profesionales de la Enseñanza de la Historia*, Zacatecas, Cuerpo Académico Enseñanza y Difusión de la Historia-Licenciatura en Historia de la UAZ.

- Hernández Rojas, Gerardo (2011), *Paradigmas en psicología de la educación*, México, Paidós.
- Latapí Escalante, Paulina (2017), *et al.*, comp., *Caminos en la enseñanza de la Historia*, México, CONACYT-REDDIEH.
- Le Goff, Jacques (s/f), «La nueva historia», en Le Goff, Jacques, *et al.*, *La nueva historia*, España, Mensajero.
- López, Pérez Oresta (2006), «Enseñar historia como un saber necesario. Para comprender la complejidad social y humana», en Galván Lafarga, Luz Elena, coord., *La formación de una conciencia histórica. Enseñanza de la historia en México*, México, Academia Mexicana de la Historia.
- Pereyra, Carlos (1989), *et al.*, *Historia ¿para qué?*, 11ª ed., México, Siglo Veintiuno Editores.
- Salazar Sotelo, Julia (2012), «Una mirada a la cultura histórica en la sociedad mexicana», en Plá, Sebastián, *et al.*, coords., *Miradas diversas a la enseñanza de la historia*, México, UPN.
- Salazar Sotelo, Julia (2018), *¿Por qué enseñar historia a los jóvenes? Una reflexión sobre el sentido en la formación de las identidades en el México globalizado*, México, UPN.
- Sánchez Quintanar, Andrea (2006), *Reencuentro con la historia. Teoría y praxis de su enseñanza en México*, México, UNAM.
- Vázquez, Josefina Zoraida (1974), *Nacionalismo y educación en México*, México, El Colegio de México.