ISSN 2683-3077 Año. 6 Vol. 2 Febrero - Julio 2026

REVISTA ECÚMENE DE CIENCIAS SOCIALES

INCLUYE DOSSIER

"Investigación Educativa y Procesos de Formación Docente: los desafíos del nuevo siglo ante la IA y las pedagogías emergentes"

Parte 1

COORDINADO POR:
Mtra. Martha Nicteha Frías Lara (ENSQ)
Mtro. Jesús Alejandro Báez Rodríguez (ENSQ)

REVISTA ECÚMENE DE CIENCIAS SOCIALES 12

REVISTA ECÚMENE DE CIENCIAS SOCIALES

Directores

Mtro. Ezequiel Fabricio Barolin - Instituto Mora, Universidad Anáhuac, México
Mtra. Orfilia Damiano Obando - Universidad Iberoamericana, México
Dr. Luis Alonso Hagelsieb Dórame - Universidad de Sonora, México

Comité Científico

Dr. Adriana Tervén - *Escuela Nacional de Antropología e Historia – Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social - Universidad Autónoma de Querétaro* - México
Dra. Alejandra Navarro Smith -*Instituto de Estudios Superiores de Occidente* - México
Dr. Alejandro Rabinovich -*Universidad Nacional de La Pampa* - Argentina
Dr. Antonio Arvizu - *Universidad Autónoma de Querétaro* - México
Dr. Armando Preciado -*Universidad de Guanajuato* - México
Dra. Cristina Viano - *Universidad Nacional de Rosario* - Argentina
Dra. Fausta Gantús -*Instituto Mora* - México
Dr. Félix Martínez - *Universidad del Tolima* - Colombia
Dr. José Elías Palti - *Universidad Nacional de Quilmes* - Argentina
Dra. Marcela Ternavasio - *Universidad Nacional de Rosario* - Argentina
Dra. María Elisa Servín - *Dirección de Estudios Históricos del Instituto Nacional de Antropología e Historia* -México
Dr. José Manuel Buenrostro Alba - *Universidad de Quintana Roo* -México

Colaboradores Editoriales

Mtro. Alan Suah Islas Ruiz /*Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco* -México
Arq. Christian Pulido / *Universidad Autónoma de Querétaro* – México
Dra. Cecilia Maldonado Lorenzo/ *TESI-Tecnológico Nacional de México* – México
Lic. Claudia Jazmín Cruz Ramírez / *SEP* – México
Mtro. Darío Machuca /*Universidad Nacional de Formosa* – Argentina
Mtra. Diana Baltazar Mozqueda / *Universidad Autónoma de Zacatecas* -México
Mtro. Douglas Véliz Vergara / Universidad de Atacama – Chile
Dr. Federico Hans Hagelsieb / *Universidad de Sonora* - México
Mtro. Jesús Alejandro Báez Rodríguez / *Escuela Normal Superior de Querétaro* - México
Dr. Juan Antonio Acacio / *Universidad Nacional de La Plata/ CONICET* - Argentina
Dra. Laura Victoria Rodríguez Zaragoza / *Universidad de Guadalajara* – México.
Mtro. Lázaro Gerardo Valdivia Herrero / *Universidad de las Artes de Cuba (ISA)* -Cuba
Dra. Lidia González Malagón /*Universidad Nacional Autónoma de México* – México
Prof. Natalia Paola Montoya / *Universidad Nacional de Jujuy* - Argentina
Mtro. Cristopher Sotelo Rodríguez / *Instituto Mora* – México
Mtra. Katia Merari Mota Arceo / *Instituto Mora* – México
Dra. Ilse Mayté Murillo Tenorio / *Universidad Autónoma de Querétaro* -México

Diseño de portada

Mtra. Orfilia Damiano

REVISTA ECÚMENE DE CIENCIAS SOCIALES, Año 6, Volumen 2, Número 12, febrero-julio 2026. Es una publicación semestral, digital, autónoma y autogestiva, editada la Escuela Normal Superior de Querétaro (ENSQ), México, y el Grupo de Estudios en Integración y Cooperación en América Latina (GEICRAL) de la Universidad Nacional de Rosario (UNR), Argentina. Av. Pie de la Cuesta #1203, Colonia Ricardo Flores Magón, Santiago de Querétaro, Qro., C.P. 76148, Teléfono +52 442 547 9177. Página electrónica: https://revistas.ensq.edu.mx/index.php/ecumene. Dirección electrónica: ecumene@ensq.edu.mx, revistaecumenecs@gmail.com Editor responsable: Mtro. Ezequiel Fabricio Barolín. Reservas de Derechos al Uso Exclusivo No. 04-2023-072617305300-102, ISSN 2683-3077, ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor. Responsables de la última actualización de este número: ISC. Efrén Rodríguez Reséndiz, Tel. +52 442 214 4941, Correo electrónico: erodriguezr@ensq.edu.mx. Fecha de última modificación: 30 de marzo de 2026. El contenido de los artículos publicados es responsabilidad de cada autor y no representa el punto de vista de REVISTA ECÚMENE DE CIENCIAS SOCIALES. Esta obra está bajo una licencia internacional Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0). Se permite compartir y adaptar el material siempre que se reconozca adecuadamente la autoría y la publicación original, se incluya un enlace a la licencia, se indique si se realizaron modificaciones, no se utilice con fines comerciales y las adaptaciones se distribuyan bajo la misma licencia o una licencia compatible. Consultar los términos de la licencia CC BY-NC-SA 4.0 https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/

Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional

Los artículos y toda la información suministrada en ellos son de exclusiva responsabilidad de sus autores y no reflejan necesariamente la opinión de los miembros de la revista.

SUMARIO

EDITORIAL pp. 8

ARTÍCULOS POR CONVOCATORIA ORDINARIA

DE LA TEORÍA DE LA HISTORIOGRAFÍA CONCEPTUAL A LA NARRATIVIDAD HISTORIOGRÁFICA: LA CONCEPTUALIZACIÓN DE *PÁNICO* EN *ROBACHICOS. HISTORIA DEL SECUESTRO INFANTIL DE MÉXICO (1900-1960)* DE SUSANA SOSENSKI PP. 9-12
From the Theory of Conceptual Historiography to Historiographical Narrativity: The Conceptualization of 'Panic' in Susana Sosenski's* Robachicos. *Historia del secuestro infantil de México (1900–1960)

Por CRISTOPHER SOTELO RODRÍGUEZ

MARCOS ANALÍTICOS DEL CAMBIO HISTÓRICO EN EL REPUBLICANISMO PLEBEYO O DEMOCRÁTICO PP. 17-30
Analytical Frameworks of Historical Change in Plebeian or Democratic Republicanism

Por ANDRÉS RODRIGO LÓPEZ MARTÍNEZ & CAMILO MAURICIO BARRERA VALDEZ

SUPREMA CORTE DE JUSTICIA DE LA NACIÓN EN MÉXICO Y SU FUNCIÓN *GARANTE* DE LOS DERECHOS DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD PP. 31-41
Supreme Court of Justice of the Nation in Mexico and its role as guarantor of the rights of persons with disabilities

Por EDUARDO DANIEL VÁZQUEZ PÉREZ

DE LA OPACIDAD A LA TRAZABILIDAD: LA CONSOLIDACIÓN DEL BENEFICIARIO CONTROLADOR EN LA REFORMA ANTILAVADO DE 2025 PP. 42-58
"From Opacity to Traceability: The Consolidation of the Controlling Beneficial Owner in the 2025 Anti–Money Laundering Reform"

Por JIMENA ALCÁNTARA NAVARRETE

PENSAMIENTO CRÍTICO Y FILOSOFÍA DE LA CIENCIA: IMPLICACIONES Y DESAFÍOS EN LA FORMACIÓN EDUCATIVA EN EL CONTEXTO CONTEMPORÁNEO PP. 59-73
Critical thinking and philosophy of science: implications and challenges in educational training in the contemporary context

Por LUDWING EDER FAISAL PALOMO HATEM

PROPUESTA DE ENSEÑANZA DE LA HISTORIA NOVOHISPANA: ENTRE DESMITIFICACIÓN Y ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA EL NORMALISMO PP. 74-91
Proposal for teaching new spanish history: between demystification and didactic strategies for the teacher training

Por JESÚS DOMINGUEZ CARDIEL

ESTRATEGIAS EN JUEGO: ESTUDIO DE CASO SOBRE UN EMPRENDEDOR DE AJEDREZ EN EL DISTRITO DE CARABAYLLO, PERÚ 92-108
Strategies in play: a case study of a chess entrepreneur in the Carabayllo district, Peru

Por JOSÉ LUIS SANTIVAÑEZ SANCHEZ

EL RESPETO ENTRE LAS ASOCIACIONES DE MIGRANTES EN LA PLATA (ARGENTINA) PP. 109-126
The respect between migrant associations in La Plata (Argentina)

Por SOFIA SILVA

¿REPENSAR EL CONTROL SOCIAL HOY? NOTAS SOBRE *VISIONS OF SOCIAL CONTROL* DESDE AMÉRICA LATINA PP. 127-134
Rethinking social control today? Notes on Visions of social control from Latin America

Por ROBERTO D. PÉREZ GARCÍA

ENSAYOS

KANT *VERSUS* HEGEL: DOS INTERPRETACIONES SOBRE EL DEVENIR HISTÓRICO PP. 135-141
Kant versus Hegel: two interpretations of historical development

Por PRETT RENTERÍA TINOCO

ELSA CROSS, MISTICISMO Y POESÍA. ANÁLISIS DE LA LÍRICA CROSSIANA A LA LUZ DE LA TRADICIÓN DEL SIDDHA YOGA PP. 142-164
Elsa Cross, Mysticism and Poetry: An Analysis of Crossian Lyric Poetry in Light of the Siddha Yoga Tradition

Por AFHIT HERNÁNDEZ VILLALBA

ENTREVISTAS

Perspectiva de la enseñanza de la historia en la actualidad. Entrevista a Joan Pagés Blanch. (Parte 2) Pp.165-171

Por Jesús Alejandro Báez Rodríguez & Morel Luna Morales

RESEÑAS

LIPENHOLTZ, BETINA, Y CARINA LION. EXPERIMENTAR CON IA: NOTAS PARA EDUCADORES ALERTAS. (BUENOS AIRES: TILDE EDITORA, 2025)
***Educadores frente a los algoritmos: una lectura crítica de la inteligencia artificial generativa* PP. 172-175**

Por ENRIQUE ARREDONDO GONZÁLEZ

GANTÚS, FAUSTA, GABRIELA RODRÍGUEZ RIAL Y ALICIA SALMERÓN (COORDS). *EL MIEDO: LA MÁS POLÍTICA DE LAS PASIONES: ARGENTINA Y MÉXICO, SIGLOS XVIII-XX.* (INSTITUTO DE INVESTIGACIONES DR. JOSÉ MARÍA LUIS MORA/UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ZACATECAS, 2021)
***Los miedos políticos, los de ayer y los de hoy* PP. 176-178**

Por IBISAMY RODRÍGUEZ PAIROL

SECCIÓN DOSSIER

REFLEXIONES TEÓRICAS SOBRE EL USO Y APROPIACIÓN DE LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL GENERATIVA PP. 179-191

Theoretical Reflections on the Use and Appropriation of Generative Artificial Intelligence

Por FERNANDO IGNACIO MAGAÑA HERNÁNDEZ & REINALDA SORIANO PEÑA

EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE DE EGRESADOS DEL CAM ZACATECAS DESDE PERSPECTIVAS ESTUDIANTILES PP. 192-201
Evaluation of the teaching performance of cam zacatecas graduates from student perspectives

Por CLAUDIA MIREYA VÁZQUEZ & JUAN MANUEL NUÑO MARTÍNEZ & DIANA ARIAS MALDONADO

GUERRERO: ENTRE LA ENCRUCIJADA DE LAS DESIGUALDADES Y EL DESARROLLO SOCIAL PP. 202-214
Guerrero: At the Intersection of Inequality and Social Development

Por PORFIRIO LEYVA MUÑOZ

EDITORIAL

La consolidación de un proyecto editorial académico no sólo se mide por su permanencia, sino por su capacidad de convocar, articular y sostener una comunidad comprometida con la producción y difusión del conocimiento. En este número 12, volumen 2 de la ***Revista Ecúmene de Ciencias Sociales (RECS***), reafirmamos ese compromiso a través de la amplia participación y el esfuerzo colectivo de quienes hacen posible este espacio.

En esta edición recibimos más de 50 propuestas de artículos, lo que refleja el creciente interés de la comunidad académica por contribuir a este proyecto editorial. Agradecemos profundamente a las y los autores que confiaron en ***RECS*** como un medio para difundir sus investigaciones. Sabemos que detrás de cada envío hay un proceso riguroso de reflexión, análisis y construcción del conocimiento que valoramos ampliamente.

De igual manera, extendemos un reconocimiento especial a nuestro cuerpo de dictaminadores, cuya labor resulta fundamental para garantizar la calidad académica de la revista. El proceso de evaluación se realiza bajo la modalidad de arbitraje doble ciego, lo que asegura imparcialidad, rigor metodológico y solidez en los trabajos publicados. Su trabajo, muchas veces silencioso y siempre comprometido, constituye uno de los pilares fundamentales de este proyecto.

La riqueza y profundidad de las contribuciones para el dossier "Investigación Educativa y Procesos de Formación Docente: los desafíos del nuevo siglo ante la IA y las pedagogías emergentes" han motivado la decisión editorial de darle continuidad en el siguiente número, permitiendo así ampliar el debate y fortalecer el análisis colectivo en torno a los temas planteados.

Asimismo, reiteramos nuestro agradecimiento a las instituciones que respaldan este esfuerzo editorial. En particular, reconocemos el acompañamiento de la **Escuela Normal Superior de Querétaro (ENSQ)**, México, y del **Grupo de Estudios en Integración y Cooperación Regional en América Latina (GEICRAL)**, Argentina, cuyo apoyo ha sido fundamental para consolidar el carácter interinstitucional y latinoamericano de la revista.

En un contexto académico marcado por la necesidad de fortalecer espacios de acceso abierto, cada número representa no sólo una suma de artículos, sino un esfuerzo colectivo orientado a generar diálogo, reflexión crítica y aportaciones significativas en el campo de las ciencias sociales.

A todas y todos quienes participaron en este número —autores, evaluadores, equipo editorial e instituciones colaboradoras—, muchas gracias por hacer posible esta edición.

Seguiremos trabajando con responsabilidad y compromiso para que la ***Revista Ecúmene de Ciencias Sociales*** continúe siendo un espacio abierto, plural y de referencia para la comunidad académica

Ezequiel Fabricio Barolin

Orfilia Damiano Obando

Luis Alonso Hagelsieb Dórame

PROPUESTA DE ENSEÑANZA DE LA HISTORIA NOVOHISPANA: ENTRE DESMITIFICACIÓN Y ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA EL NORMALISMO

Proposal for teaching new spanish history: between demystification and didactic strategies for the teacher training

JESÚS DOMINGUEZ CARDIEL[1]

DOI 10.5281/zenodo.19170474

FECHA DE RECEPCIÓN: 17 DE JUNIO DE 2025
FECHA DE ACEPTACIÓN: 26 DE ENERO DE 2026

RESUMEN

El presente artículo es una propuesta de trabajo para desarrollarse en las escuelas formadoras de docentes, enfáticamente en México y con posibilidades de adaptarse a otras regiones de Latinoamérica por medio del uso del modelo de Educación Histórica y el oficio de historiar, así el profesorado de las escuelas Normales podrá desarrollar estrategias didácticas que propicien la desmitificación del periodo novohispano (siglos XVI – XIX). A la vez, se propone un acercamiento a una mejor comprensión del periodo con el uso y contrastación de fuentes historiográficas recientes que lo reinterpretan, con el objetivo de que los futuros maestros y maestras no realicen juicios de valor y mitos sesgados en razón de filias o fobias sobre el gobierno español. Para ello, se recurre principalmente a fuentes primarias como documentos guardados en archivos históricos y otros repositorios documentales, visitas de campo para el análisis de edificios, tanto civiles como religiosos y trazas urbanas, análisis de pinturas y a la propuesta del uso de Inteligencia Artificial, pues se parte de la premisa de que la enseñanza de la historia debe aprovechar los elementos tecnológicos al alcance de manera ética y responsable.

Palabras clave: Conciencia histórica, Educación, Formación docente, Nueva España.

ABSTRACT

The present article is a work proposal to be developed in teacher training schools, emphatically in Mexico and with the possibility of adapting to other regions of Latin America through the use of the Historical Education model and the craft of historiography. In this way, teachers in Normal Schools will be able to develop didactic strategies that promote the demystification of the novohispano period (16th – 19th centuries). At the same time, an approach is proposed for a better

[1] Licenciado en Historia, Maestro en Humanidades y Procesos Educativos y Doctor en Estudios Novohispanos, Universidad Autónoma de Zacatecas, México. Adscripción institucional, profesor de tiempo completo y cronista en el Centro de Actualización del Magisterio en Zacatecas, Zacatecas, México. ORCID: 0000-0002-7894-463. Correo electrónico: jesusdominguez@camzac.edu.mx

Esta obra está bajo licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional

understanding of the period through the use and comparison of recent historiographical sources that reinterpret it, with the aim that future teachers do not make value judgments and biased myths due to affinities or phobias about the Spanish government. To this end, it mainly draws on primary sources such as documents stored in historical archives and other documentary repositories, field visits for the analysis of buildings, both civil and religious, and urban traces, analysis of paintings, and the proposal for the use of Artificial Intelligence, as it is based on the premise that the teaching of history should ethically and responsibly leverage the technological elements available.

Keywords: Historical awareness, education, teacher training, New Spain.

Introducción

La historia de la Nueva España en sus más de tres siglos de duración, aún tiene muchos mitos en torno a lo que se enseña en la educación básica y recientemente también a la educación normalista, parte fundamental del esquema de la formación inicial de docentes. Esto ha sucedido aun y cuando hay estudios historiográficos recientes que abordan con mayor profundidad, aspectos y singularidades.

El problema radica en ¿cómo enseñar historia en las escuelas formadoras de docentes para evitar mitos, historias maniqueas o juicios de valor?, esta situación derivada de las ideas que prevalecen en algunas partes del estudiantado respecto a los conceptos de colonia, novohispano, virreinal, gobierno español o en su defecto si fueron malos o no los españoles por haber conquistado estas tierras.

Entonces, el propósito del artículo es, explicar los conceptos antes dichos y establecer la relación con los propósitos y objetivos de las asignaturas sobre historia novohispana de dos planes de estudio a manera de ensayo teórico, a saber, el plan 2018 y el plan 2022 y a través de ello comprender qué es lo que se solicita para que el futuro profesorado imparta clases sobre este periodo en educación básica, principalmente en nivel secundaria.

Posteriormente, se pretende realizar algunas propuestas didácticas bajo el modelo de la Educación Histórica para la enseñanza de la historia, la intención principal es dar cuenta de que en la formación inicial de profesores, no solo la lectura de textos académicos e historiográficos brindan las posibilidades de una mayor comprensión del periodo y así ampliar sus habilidades docentes e incidir en los niveles de educación básica.

En cuanto a la enseñanza del periodo novohispano, pueden rastrearse muy pocos estudios específicos, debido a que el modelo de educación histórica plantea abarcar de manera general cualquier proceso histórico para, con base en conceptos de segundo orden, entendidos estos como referentes metodológicos de comprensión histórica, promover el aprendizaje histórico. Sin embargo, un grupo de investigación tuvo a bien rastrear la producción referente a dicho modelo y a la enseñanza de la historia en general, en la mencionada investigación se pueden identificar, autores, temáticas y enfoques al respecto.[2] En la investigación del equipo liderado por Siddharta Camargo es posible identificar que no hay suficientes investigaciones, pues para ser la totalidad de un país, la producción aún es ínfima, considerando que el equipo se valió de una base de datos con la suficiente extensión para abarcar el territorio nacional.

No obstante, algunos congresos y encuentros académicos han dado buenos dividendos en cuanto a la cantidad y calidad de las investigaciones en torno al tema de la enseñanza de la historia, precisamente hago referencia a la REDDIEH (Red de Especialistas en Docencia, Difusión

[2] Siddharta Camargo, Paulina Latapí, Mar Estrada, Martina Alvarado, Jesús Domínguez y Maricarmen Cantú. "Una década de investigación sobre la enseñanza de la historia y la educación histórica (2012-2021). La consolidación de un campo de conocimiento", en Jesús Trujillo (Coord.) *Historia e historiografía de la educación*, (México: COMIE, 2024), 308-333.

Esta obra está bajo licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional

e Investigación en Enseñanza de la Historia); organización que tiene más de quince años generando espacios de diálogo y discusión académica en torno a la investigación de la enseñanza de la historia. Según Torres "los resultados de los Coloquios fueron altamente positivos y confirmaron la necesidad que existía para crear espacios para el diálogo, análisis y exposiciones de los profesionales de la historia en ejercicio de docencia, difusión e investigación".[3] En este sentido, "el futuro de la REDDIEH se augura con éxito por su posicionamiento en las instituciones que forman académicos sobre la enseñanza e investigación de la historia". [4] Por tanto, las aportaciones tienen influencia en la historia de la enseñanza y la investigación histórica, sobre todo en los docentes y su ejercicio profesional.

Es decir, su incidencia en la innovación de la enseñanza de la historia es cada vez mayor. Sobre este tema, la más reciente producción de esta Red proviene del Encuentro que se realizó en la ciudad de Zacatecas en octubre de 2023 y que coordinaron el Centro de Actualización del Magisterio en Zacatecas y la Benemérita Escuela Normal "Manual Ávila Camacho". En el libro coordinado y editado por Domínguez, Alvarado y Torres,[5] se pueden encontrar diversidad de posturas y estrategias para propiciar el aprendizaje de la historia, conviene considerar que son más de cuarenta textos integrados bajo una misma idea: cómo mejorar la enseñanza y el aprendizaje de la historia.

Otro referente y que va directo con lo que aquí se propone es Antoni Santisteban, quien afirma que "para hacer historia en el aula hemos de trabajar con fuentes históricas, en un proceso de interpretación que es fundamental para la formación del pensamiento histórico".[6] En esto estamos en total concordancia, ya que la propuesta versa sobre la utilización de distintas fuentes históricas, sobre todo primarias.

Con base en lo anterior, la hipótesis es la siguiente. Mediante del modelo de Educación Histórica, combinado con el uso de fuentes primarias y su interpretación y actividades propias del quehacer histórico, el alumnado de licenciatura, en especial de instituciones formadores de docentes, encontrará opciones para mejorar su práctica docente en niveles de educación básica, específicamente en secundaria, aunque también alcanzando a incursionar en media superior, de esta manera se fomentará la comprensión de procesos históricos a través de metaconceptos, tales como la empatía, simultaneidad, relevancia y tiempo histórico y además habrá oportunidad de interpretar las fuentes y así generar conciencia histórica y no solo memorización descontextualizada, finalizando con proyectos en los que la tecnología se convierte en una herramienta fundamental para el proceso de aprendizaje.

Marco Teórico

Generalmente, quien investiga utiliza una metodología específica para la construcción del artículo, sin embargo, en esta ocasión y por tratarse de una propuesta para la enseñanza de la historia en un periodo específico, el novohispano, será conveniente remitirse a dos: la primera de ellas es la implementación del Modelo de Educación Histórica y la segunda es la interpretación histórica propia del quehacer del oficio de historiar. Aunque también, de manera implícita se recurrió a planteamientos de enseñanza que no son específicos del Modelo de Educación Histórica.

Educación histórica

No es aquí la intención de hacer una explicación exhaustiva sobre la historia del modelo, tal acción resultaría ociosa si lo que se pretende es realizar una propuesta con base en él. Lo que sí

[3] Hugo Torres Salazar, *La Red de Especialistas en Docencia, Difusión e Investigación en Enseñanza de la Historia (REDDIEH) a diez años de su creación. De un proyecto local a una realidad internacional. Historias contra el olvido…*. (México: REDDIEH, 2021), 12.

[4] *Ibíd.*, 46.

[5] Jesús Domínguez Cardiel, Martina, Alvarado Sánchez y Hugo Torres Salazar, (Coords.), *La Historia: investigación y su enseñanza en tiempos pandémicos*. (México: REDDIEH – Astra Editores, 2023),

[6] Antoni Santisteban, "Fuentes, Tiempos, Identidades y Relatos. ¿Cómo se piensa la historia?", en Jesús Domínguez Cardiel, Martina Alvarado Sánchez y Hugo Torres Salazar (Coords.) *La Historia: investigación y su enseñanza en tiempos pandémicos*, (México: REDDIEH – Astra Editores, 2023), 21.

Esta obra está bajo licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional

creemos productivo es abordar algunas consideraciones metodológicas en las que se sostiene el presente texto. En este sentido, autores como Seixas y Morton, comenzaron con el modelo y en México se atribuye principalmente a Siddharta Camargo y Belinda Arteaga, aunque otros, como Rosa Ortiz y Gerardo Mora también la han utilizado. Al respecto:

> Recientemente, las investigaciones se situaron en los puntos nodales de la educación histórica, al considerar las prácticas docentes basadas en el conocimiento de la historia como disciplina científica y en sus recursos metodológicos, así como en los conocimientos ya consolidados sobre el desarrollo del pensamiento histórico y la conciencia histórica: Estas investigaciones, dicho sea de paso, demostraron la poca utilidad de una historia fundada en la reproducción de datos, la cronología y la narrativa - esa hija desnaturalizada de la narrativa anterior a la Ilustración.[7]

Con base en lo anterior, se retoma la idea de no generar aprendizajes basados en la repetición de información, misma que puede y casi siempre está llena de mitos e ideas maniqueas, por lo que, en algunas ocasiones, el profesorado en sus sesiones repite planteamientos idénticos a los que les fueron impartidos durante su formación. En otras palabras, no es un yerro en el magisterio haber sido instruido así, lo que sí es inadmisible es que en la actualidad con la proliferación de elementos tecnológicos, didácticos y académicos esas pedagogías con más de medio siglo de existencia sean reiterativas.

Para sostener esto, Mora y Ortiz explican que: "lo [que] denominamos de Educación Histórica por sus principios (uso de fuentes primarias y conceptos analíticos de la Historia) y su semejanza pedagógica con la museología didáctica, la educación patrimonial, la iniciación científica y otras estrategias extraescolares relacionadas con la Historia",[8] permitirán un avance no solo en la manera en que se ve la historia, sino en cómo se enseña, como se aprende y como se transmite en la sociedad en general.

Así, esta metodología resulta acorde para establecer estrategias óptimas en la formación de maestros y maestras, pues se quitan elementos rígidos que generan rechazo en el alumnado de educación básica y que no propician el acercamiento a la historia, no obstante:

> La educación histórica es parte del nuevo paradigma. Recurre a la metodología de la Historia para formar en los alumnos una "cognición situada" respecto de la disciplina y sus necesidades de orientación temporal ("sentido"). En consecuencia, el aprendizaje es un proceso que comienza mediante la problematización de las representaciones iniciales, continúa con el análisis conceptual de la información obtenida como evidencia y concluye con la integración funcional (con fines educativos y sociales) del conocimiento adquirido mediante actividades de recreación histórica.[9]

Entonces si se observa con atención, al seguir este paradigma como lo señala Mora y Ortiz, es indispensable para no realizar clases plenamente expositivas, aun y cuando sea un planteamiento para estudiantes de licenciatura, de ahí que yo preferiría llamarlo modelo. Las clases discursivas son las que han generado el hartazgo del estudiantado; de ser así, se piensa que son solo transmisiones de contenido hacia una bodega inhabitada, o mejor dicho, que el conocimiento emana únicamente de quien imparte la clase y el alumnado carece de él; nada totalmente alejado de la realidad, actualmente se sabe que todos poseemos experiencias que han dejado aprendizajes y forman parte de nuestra conciencia, y más cuando ya se ha cursado la educación básica y obtenido instrucción formal.

---

[7] Belinda Arteaga y Siddharta Camargo, "Educación histórica: una propuesta para el desarrollo del pensamiento histórico en el plan de estudios de 2012 para la formación de maestros de Educación Básica". *Revista Tempo e Argumento* (Universidade do Estado de Santa Catarina), vol. 6, núm. 13, septiembre-diciembre, (2014): 118-119.

[8] Gerardo Mora y Rosa Ortiz, "El modelo de educación histórica. Experiencia de innovación en la educación básica de México". *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de investigación*, núm. 11, (2012): 89.

[9] *Ibíd.*, 89.

Esta obra está bajo licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional

> Visto así, el pensamiento histórico que se pretende desarrollar en el terreno educativo (con distintos niveles de profundidad, hondura y destreza, de acuerdo con los niveles en que esté organizado el sistema escolar formal) comprende una serie de conocimientos, nociones y concepciones que buscan que los alumnos reconozcan que el presente no es fortuito, casual, ni producto de la evolución natural de la especie humana, sino que es resultado de una historia que hunde sus raíces en el pasado y que se expresa, como un componente vivo, a través de rastros, huellas y registros que nos implican y explican.[10]

Podríamos continuar con los ejemplos sobre el uso y la pertinencia del modelo de Educación histórica, sin embargo, conforme se desarrolle el texto también se recuperarán algunas otras referencias al respecto, sobre todo para el uso de los metaconceptos propuestos en el MEH y que son fundamentales para el desarrollo de la propuesta y en especial del aprendizaje de la historia.

El oficio de historiar

El quehacer del oficio de historiar es amplio y complejo. No solo se trata de transcribir documentos o divulgar lo ya establecido historiográficamente. Resulta necesario explicar que no se debe confundir la historia de la historiografía, en la primera se abordan todas las investigaciones sobre distintos procesos así como sus resultados, mientras que la segunda hace referencia a las maneras en que se escriben las historias, sus formas interpretativas y sobre todo las teorías de interpretación.

Para Vázquez:

> Al acercarnos a la historia de la historiografía tenemos, pues, que apelar a nuestra máxima comprensión y, desde la madurez que supone el vivir en el siglo XX [ahora el XXI], tratar de explicar las relaciones vitales de esa interpretación con los momentos en que fueron elaboradas. Así, cada interpretación histórica nos expresará vivamente el interés dominante y la cosmovisión del historiador y de su tiempo.[11]

Es decir, nuestra propia historicidad está implícita pero no para influir en la creación de juicios de valor, sino para comprender que hubo distintas maneras de actuar y que cada una responde a las concepciones del tiempo. Mientras tanto, para Collingwood,

> El día de hoy se nos ofrecen constantemente perspectivas de la historia que consisten en presentarla como constituida por buenos y malos periodos, dividiéndose los malos en primitivos o decadentes, según antecedan a los buenos. Esta distinción, [...] no es ni puede ser jamás históricamente verdadera".[12]

Ahora bien, no solo se trata de que el futuro profesorado de enseñanza de la historia conozca la diferencia entre historia e historiografía o identificar corrientes de pensamiento, sino también que comprenda las habilidades en las que se fundamenta el oficio de historiar, como las que líneas atrás son descritas. Según Marc Bloch "probablemente en los orígenes de la historiografía, los viejos analistas no se cohibían con estos escrúpulos. Narraban acontecimientos diversos, cuyo único vínculo era haber ocurrido aproximadamente en el mismo momento: los eclipses, las granizadas, la aparición de impresionantes meteoros",[13] es decir, no había una intención temática, sino de la crónica y por consiguiente relatos que rayaban en lo fantasioso y subjetivo. Actualmente, este tipo de historias es lo que en inglés llamamos *story*, sin embargo, la *History* va más allá, ahí se representa un esfuerzo, no solo de erudición, sino de reflexión y escritura profundo que se apoya en otras ciencias.

[10] Arteaga Y Camargo, "Educación histórica", 122-123.
[11] Josefina Vázquez, *Historia de la historiografía* (México: SEP Setentas, 1973), 10.
[12] Robin Collingwood, *Idea de la Historia* (México: Fondo de Cultura Económica, 1986), 313.
[13] Marc Bloch, *Apología para la historia o el oficio de historiar* (México: Fondo de Cultura Económica, 2001), 55.

Esta obra está bajo licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional

En este mismo sentido, para el oficio de historiar es conveniente realizar una observación histórica pertinente. "Los rasgos más aparentes de la información histórica [entendida en el sentido restringido y usual del término] han sido descritos muchas veces. Se nos dice que, el historiador se halla en la absoluta imposibilidad de constatar por sí mismo los hechos que estudia",[14] por tanto, se debe recurrir a otro tipo de fuentes que permitan la constatación, pero a la vez la interpretación del acontecimiento, recurriendo a la lectura, interpretación y contrastación de fuentes primarias al alcance o mediante investigación más o menos exhaustiva, pues actualmente por medio del *internet* es posible acceder a distintos repositorios, obtener imágenes reales de buena calidad y descargarlas para desarrollar un buen análisis.

Pero no solo se trata de acontecimientos o hechos aislados, pues no todo es historiable, sino que debe presentarse un hilo conductor temático que pueda unir el tiempo histórico en estudio con su relación geográfica, para finalmente estudiar un proceso, mismo que algunos especialistas denominan objeto de estudio. Sin duda es un arduo trabajo.

Entonces, el profesor formador de docentes, ¿realizará estas acciones? En teoría podría afirmarse, pero en muchos casos solo se dedica a la transmisión irrestricta de lo que se ha escrito en algunas obras consideradas clásicas en el mejor de los casos, porque en otros recurre únicamente a libros o artículos tendenciosos y marcados de una línea política soslayada. Situación por demás compleja porque la historia, al menos la científica, no busca el adoctrinamiento, sino el análisis, la comprensión y la construcción de nuevas interpretaciones, evitando el sesgo partidista y sobre todo ideológico.

Ya lo afirmaba Luis González,

> El oficio de historiar implica una sociología, una psicología y una ética del historiador. Cualquier reflexión sobre el conocimiento histórico ha de empezar sobre la matria, la patria, la crianza, los estudios, los intereses, los motivos, el temperamento, las costumbres y el carácter del historiador típico de una cultura y un ahora, pues es muy notoria la parte de los sentidos y la emotividad del estudioso al evocar el pasado.[15]

Podría decirse que lo expuesto por González se contrapone con lo aquí expuesto, sin embargo, cabe perfectamente el ejemplo de que, si se parte de los intereses actuales y se lleva la ruta de la investigación histórica, podrá comprenderse una parte de la realidad, y al usarse otras ciencias, se evita el sesgo. Acciones imperantes en la formación del profesorado que, de no hacerse, el magisterio tiende a convertirse en una extensión gubernamental cargada de ideología y ante los cambios de régimen también su cambio de discurso, ya sea a favor o en contra de quien gobierne.

Para evitar lo anterior, hay que preguntar sobre cualquier acontecimiento o proceso histórico, en este caso los marcados por los planes y programas, y para ello:

> Esa selección de preguntas tiene que ser sumamente flexible, susceptible de recoger a lo largo del camino una multitud de elementos nuevos y abrirse a todas las sorpresas, tal como un imán que desde el comienzo atrae las limaduras del documento. […] La diversidad de los testimonios históricos es casi infinita. Todo lo que el hombre dice o escribe, todo lo que fabrica, todo lo que toca puede y debe informarnos acerca de él.[16]

Bloch se refiere estrictamente a la labor de historiar, pero los profesores normalistas y por supuesto su alumnado tiene que interrogarse sobre las interpretaciones dadas de manera oficial, eso ayudará a que constantemente recurra a diversas fuentes secundarias y las confronte, a la vez que puede acudir a las primarias (documentos, retablos, retratos, mapas, planos, objetos y monumentos, en este caso novohispanos) para desvelar si sus apreciaciones son subjetivas o tendenciosas. Por supuesto, también hay que interrogar a los documentos (todos los anteriores).

[14] *Ibíd.*, 75.
[15] Luis González y González, *El oficio de Historiar* (México: El Colegio de Michoacán, 1999), 59.
[16] Bloch, *Apología para la historia*, 87.

Esta obra está bajo licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional

Irremediablemente, "es parte muy importante del oficio en cuestión el saber preguntar y el responder provisionalmente a las preguntas hechas".[17]

Este mismo historiador afirmó que los historiadores,

> De hoy se meten hasta la cocina del pasado a través de cadáveres, de supervivencias, de toda clase de tradiciones transmitidas de viva voz (leyendas, mitos, proverbios, corridos, rumores); de una amplia variedad de monumentos (viviendas, sepulcros, construcciones para el trabajo, el culto y el poder, utensilios de labor, guerra y juego, pinturas y esculturas y tantos monumentos conmemorativos); de la moderna producción de mapas, fotografías, cine y reproducciones sonoras, y sobre todo de una inmensa documentación que comprende pintas, multitud de inscripciones, cuentas, calendarios, leyes, actas e informes gubernamentales, escritos de hombres de ciencia y de filósofos, obras literarias, reportes y comentarios de periodistas, recuentos autobiográficos, biográficos e históricos.[18]

¿Por qué no entonces hace lo mismo el profesorado formador de docentes? Hay quien afirmará que por la excesiva carga de trabajo entre grupos a atender, cuestiones administrativas y otras comisiones al interior de las instituciones. Empero, precisamente ahí es donde las personas que impartan las asignaturas, llamémosle disciplinares, han de buscar espacios en sus estrategias para coadyuvar en la formación de su alumnado y llevarles diversidad de fuentes al aula. En otras palabras, resulta indispensable que un poco de la labor de historiar, sobre todo lo relacionado con el tratamiento e interpretación de fuentes, sea utilizado en las aulas de las escuelas formadoras de docentes, así al combinarse con las distintas estrategias didácticas y modelos pedagógicos será posible que el próximo profesorado genere pensamiento crítico y conciencia histórica, mismos que funcionan y son una de las opciones a desarrollar en la educación básica, pero sobre todo necesarias para mejorar la percepción social que se tiene de la historia y ésta pueda tomar un lugar importante en la interpretación de la realidad.

Análisis del contexto curricular

Como se vio anteriormente, con base en la educación histórica y al propio oficio de historiar, el profesorado de escuelas formadoras de docentes cuenta con distintas herramientas para mejorar el aprovechamiento y adquisición de conocimientos y también de estrategias didácticas de sus grupos, sin embargo, para comenzar con la corroboración de que la propuesta y los objetivos de las asignaturas, resulta conveniente revisar algunas generalidades del plan de estudios 2022, mismo que fue conformado a partir de dicho año y es una adecuación del 2018, con el objetivo de analizar el contexto curricular en el que la propuesta teórica podría aplicarse y para el que fue pensada.

Los cursos sobre Nueva España en el plan 2022

El mencionado plan está compuesto en gran medida de lo que los nuevos planes han denominado como flexibilidad curricular o autonomía curricular, no es otra cosa que cursos propuestos en cada una de las entidades federativas y que de manera colegiada se trabajaron para establecer las especificidades estatales. Sin embargo, por la diversidad de las condiciones educativas hubo algunos estados que sí lo trabajaron de esa manera. Para lograr el objetivo, se reunieron grupos de trabajo de distintas escuelas formadoras de docentes, discutieron y de manera conjunta construyeron cada uno de los cursos correspondientes a su malla curricular estatal. En el caso de Zacatecas fue diferente debido a que solo una escuela Normal, en este caso el Centro de Actualización del Magisterio en Zacatecas, ofrece la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Historia, por lo que la construcción, aunque también en trabajo colegiado, se realizó al interior de la institución.[19]

[17] González, *El oficio de Historiar*, 60.
[18] *Ibíd.*, 61.
[19] Conviene señalar que el Centro de Actualización del Magisterio en Zacatecas, cumple con las funciones de una escuela normal, pues atiende planes de formación inicial, y aunque su antecedente es el IFCM, desde hace décadas imparte licenciaturas para insertar a su alumnado en escuelas secundarias. Jesús Domínguez Cardiel, *Historia del*

Esta obra está bajo licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional

Ahora bien, la malla está constituida por seis trayectos formativos, a saber: Fundamentos de la educación, Bases teóricas y metodológicas de la práctica, Práctica profesional y saber pedagógico, Formación pedagógica, didáctica e interdisciplinar, Lenguas, Lenguajes y tecnologías digitales e Identidad institucional,[20] pero también tres fases, que son la de inmersión, profundización y despliegue; la primera se implementa en los dos primeros semestres, la segunda en tercero, cuarto, quinto y sexto semestre, para la última usarse en el séptimo y octavo semestre.

Pese a la autonomía curricular, solo existe un solo curso que en el que se puede recurrir directamente a la historia novohispana, dicha asignatura lleva por título Conquistas y sociedad novohispana (s. XVI – s. XVIII), mismo que se imparte en cuatro horas a la semana y equivale a 4.5 créditos. Corresponde al segundo semestre, a la fase de inmersión y al trayecto formativo de Formación pedagógica, didáctica e interdisciplinar, es decir, la asignatura anterior es referente a las culturas prehispánicas y las posteriores, hasta el sexto semestre, refieren los siguientes siglos y momentos históricos. Conviene decir, que aunque no es el objetivo de este texto, que las divisiones temporales son un intento por romper con las formas oficiales de tratar la historia y que fue impulsada desde el diseño del Plan 2018.

Como se vio, una sola asignatura aborda la temática novohispana en toda la formación inicial docente de este plan de estudio, situación similar a los dos anteriores planes, el 99 y el 2018, pero como diferencia es que mediante la autonomía curricular se pueden integrar otras asignaturas para el fortalecimiento del conocimiento sobre el periodo. Tal es el caso de la flexibilidad curricular en el curso de Historia de la Educación en México[21] e Historia de la Educación en Zacatecas,[22] pertenecientes a la fase de profundización y aunque son de autonomía curricular se ubican en el trayecto de fundamentos de la educación en los semestres quinto y sexto respectivamente.

Otras asignaturas que pueden contribuir a una mejor comprensión y análisis del periodo novohispano son Cultura y tradiciones regionales[23] e Historiografía de las mujeres y género.[24] Ambas también en la fase de profundización, pero en los semestres cuarto y quinto respectivamente y ubicadas en el trayecto formativo de identidad institucional. Como se podrá observar, cada una de estas asignaturas no aborda exclusivamente el periodo novohispano, no es su objetivo, sin embargo, como son repasos historiográficos de todos los periodos históricos, abordan tangencialmente a la Nueva España, con ello es posible concatenar lo visto en la asignatura de Conquistas y Sociedad novohispana y ampliar o enfatizar según sea conveniente.

Lo anterior tiene relevancia porque la mayoría de las ciudades capitales de los hoy estados fueron fundadas o conquistadas en el siglo XVI, o en su defecto establecidas en los dos siglos siguientes. En este sentido, dichas poblaciones van a tener edificios civiles, religiosos y otros vestigios arquitectónicos provenientes de dicho periodo, eso sin contar con los repositorios documentales y piezas de arte contenidas en distintos museos, mismas que serán las fuentes primarias mediante las que el futuro profesorado se basará para realizar un poco del oficio de historiar y posteriormente, mediante el modelo de educación histórica llevar a cabo su labor docente. El objetivo de la asignatura es claro por lo que,

> Este curso se propone identificar y reflexionar del proceso de las conquistas y el desarrollo de la sociedad novohispana, con la finalidad de contrastar sobre el origen de diversos aspectos del presente que caracterizan a nuestro país y desarrollar su cultura histórica, a

CAM Zacatecas a través de sus directivos. Miradas y voces en torno a la formación docente (México: CAM-Paradoja Editores, 2024).

[20] Secretaría de Educación Pública (SEP), *Malla curricular Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Historia. Zacatecas*. (México: SEP, 2024), 1-2.

[21] Secretaría de Educación Pública (SEP), *Historia de la Educación en México* (México: SEP, 2023).

[22] Secretaría de Educación Pública (SEP), *Historia de la Educación en Zacatecas* (México: SEP, 2024).

[23] Secretaría de Educación Pública (SEP), *Cultura y tradiciones regionales* (México: SEP, 2023).

[24] Secretaría de Educación Pública (SEP), *Historiografía de las mujeres y género* (México: SEP, 2023).

Esta obra está bajo licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional

través del dominio de los contenidos históricos necesarios con objeto de aplicarlos durante su práctica profesional.[25]

Al analizar, resaltan algunos conceptos de segundo orden propios del modelo de Educación Histórica que de manera implícita se desarrollan, por ejemplo, las causas y consecuencias, la relevancia, la conciencia histórica y por supuesto la empatía y tiempo histórico. Por tanto, la mayoría de los conceptos desarrollados en el modelo, están presentes en el curso, situación que justifica y facilita lo que aquí se presenta. Además, "este curso se organiza en tres unidades de aprendizaje que abarcan el periodo comprendido entre los años de 1519 a 1810, dado que durante este lapso de tiempo se originó, conformó y consolidó la sociedad novohispana".[26]

La primera unidad titulada Las conquistas tiene los siguientes contenidos: Hernán Cortés, sus aliados y la Conquista. Las otras conquistas, conquistadores y evangelizadores. Conquistas y Resistencia en el norte del actual territorio; la segunda unidad lleva por título Procesos sociales instituyentes y formación de la sociedad novohispana y su temática es: Institución de la jurisdicción y la nueva legalidad en la Nueva España. Nuevas formas de organización sociocultural novohispana. Conflictos, negociaciones y configuración histórico sociocultural novohispano; finalmente la última unidad titulada Crisis del siglo XVIII aborda la temática de: El reinado de los Borbones y su política reformista: consecuencias para la Nueva España. La ilustración novohispana y el nacionalismo criollo. Crisis sociocultural y el nacionalismo criollo.[27]

El enfoque de la asignatura es hacia los aspectos socioculturales de la Nueva España, pero también aborda situaciones políticas que afianzaron el régimen novohispano o que desencadenaron el movimiento insurgente y la posterior guerra por la independencia. Si bien, la intención no es realizar un análisis sobre lo que se podría considerar positivo o negativo del curso, es menester decir, que el grupo que lo elaboró, procuró alejarse de las antiguas divisiones temporales y mejorar el estudio procesual con base en las nuevas corrientes historiográficas, hecho que nuevamente justifica lo que aquí se intenta proponer.

Quienes han trabajado en la formación de profesorado podrán identificar que las asignaturas de los programas anteriores siempre dan pauta sobre los productos que se van a entregar al término de las unidades y al finalizar el semestre, en este caso sucede lo mismo y para la primera unidad se pide que el estudiantado entregue un periódico histórico con base en las temáticas abordadas; la segunda unidad propone crucigramas, notas periodísticas y otros juegos como serpientes y escaleras, etc.; la tercera unidad solicita dar continuidad al proyecto del periódico histórico y nutrirlo con las nuevas temáticas, finalmente, desde el plan 2018 las asignaturas indican que al término del semestre se realicen proyectos integradores, tanto al interior de cada curso como de manera colaborativa con las demás asignaturas, en este caso se observa continuidad ya que el periódico histórico se trabajó en todo el trayecto.[28]

Articulación: ¿Qué hacer para mejorar el aprendizaje de la Nueva España en las Normales?

Como se ha desarrollado hasta este momento, existen múltiples formas de abordar los contenidos temáticos de cualquier proceso o momento histórico y aunque aquí no se pretende realizar un manual que tenga que seguirse a pie juntillas, sino más bien, establecer algunas maneras que podrían resultar efectivas, en caso de abordarse de acuerdo a los contextos y necesidades específicas de cada grupo de estudiantes. La principal postura es que no se tome como un sumario didáctico o guía preestablecida y rígida, sino como un acercamiento a herramientas teórico-metodológicas, documentales, patrimoniales e historiográficas. A continuación se enuncian algunas propuestas.

Visitas a vestigios históricos pétreos

[25] Secretaría de Educación Pública (SEP), *Conquistas y Sociedad novohispana* (México: SEP, 2023), 5. https://dgesum.sep.gob.mx/planes2022/cursos53.
[26] *Ibíd*, 6.
[27] SEP, *Conquistas y Sociedad novohispana*, 9.
[28] *Ibíd.*¸15-17.

Esta obra está bajo licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional

Las visitas a sitios arqueológicos emergieron como estrategia didáctica desde finales del siglo XIX. En el siglo XX se impulsaron y al término de este menguaron debido a diversas situaciones, principalmente la inseguridad que se vive en el país y derivado de ello la protección de los infantes a los que salen a las excursiones. Sin embargo, Escobedo afirma que "los jóvenes de hoy, impulsan el culto al presente dejando de lado todo viso retrospectivo. El presentismo ciego y sordo, tan de moda, invita a los individuos, no sólo a ignorar, sino a detestar el pasado por considerarlo anacrónico, carente de significación. No obstante, el pasado nos configura, nos condiciona y posibilita el porvenir".[29]

Por ello, se vuelve imperante que se reanuden las visitas a distintos edificios y monumentos construidos en el periodo novohispano, específicamente en aquellas ciudades con inmuebles que datan de los siglos XVI, XVII y XVIII, incluyendo los estilos barrocos y neoclásicos y sin preferencia por lo civil o lo religioso, en otras palabras, considerar a ambos para que se observen los contrastes, además de reconocer los estilos arquitectónicos para que puedan identificar la diferencia de los siglos y el desarrollo que tuvo el arte, en este caso en la Nueva España. Aunque ante las dificultades de costos, inversión de tiempo, seguridad y permisos podrían realizarse visitas virtuales a sitios que tengan una página adecuada para los propósitos estudiantiles; pero también habría que considerar las conexiones a la red que en sitios rurales es escasa. La intención entonces es que de alguna u otra manera conozcan la arquitectura, el arte y la cultura virreinal.

Pero como sostiene Le Goff respecto a la intervención del gremio historiador donde se "escoge el documento, extrayéndolo del montón de datos del pasado, prefiriéndolo a otros, atribuyéndole un valor de testimonio que depende al menos en parte de la propia posición en la sociedad de su época y de su organización mental"[30] va a ayudar a que no se quede con una sola visión, sino que se pueda contrastar y con base en ello haya generación de aprendizaje crítico, el cual tiene que desarrollar conceptos como la relevancia, las causas y consecuencias pero sobre todo la conciencia histórica.

Como se dijo, no se propone una fórmula rígida, no obstante, todo el profesorado que lleve a sus estudiantes a los sitios deberá, por lo menos, construir una guía de observación en la que se destaquen elementos arquitectónicos, pero también de espacialidad, enfatizando preguntarse por qué y para qué se construyeron en ese sitio, por supuesto, las preguntas básicas de cómo, cuándo, por qué, para qué, quiénes y con qué. La intención principal no es conocer la historia en sí misma del edificio, sino más bien del contexto en el que se ubica.

Además de la guía habrá que llevar planos de ciudades antiguas (novohispanos) y actuales, procurando que la escala sea la misma o al menos similar, de tal manera que al recorrer los centros históricos, se pueda hacer un seguimiento de ubicación sobre edificios o monumentos que existen y los que ya no, para conocer los cambios urbanos y comprender que no siempre han permanecido como lo están actualmente, así se evita el decir que hay ciudades coloniales y la construcción de mitos en cuanto túneles y otras situaciones similares.

En ese mismo seguimiento, el estudiantado generará conciencia histórica al identificar los cambios y permanencias y se preguntará por qué se destruyeron algunos y se conservan otros, por qué se colocaron los que están actualmente y hasta de quiénes eran. Finalmente el estudiantado normalista indagará y consultará fuentes secundarias (historiografía propuesta por quien conduce la clase o indagada por ellos mismos) para crear otras síntesis que funcionarán en sus prácticas docentes y obviamente en su desempeño profesional, de esta manera estará acostumbrado a contrastar distintas versiones.

En resumen, para las visitas a sitios patrimoniales se debe hacer una planificación acorde al objetivo de la asignatura, proseguir con trámites administrativos tales como permisos institucionales y de padres y madres de familia, gestionar el transporte y proyectar la alimentación; en la parte pedagógica es complejo que se aborden muchas vertientes patrimoniales novohispanas, pero al menos se debe considerar lo siguiente: a) arquitectura, b) estilos artísticos, c) pinturas y obras de arte, d) edificios y su uso, e) ubicación de edificios y monumentos novohispanos, f)

[29] Martín Escobedo Delgado, "Clío va a la escuela. Representaciones sobre la Asignatura de historia en la educación secundaria", comunicación presentada en *X Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Veracruz, 2014, 4.
[30] Jacques Le Goff, *El orden de la memoria. El tiempo como imaginario* (Barcelona: Ediciones Paidós, 1991), 238.

Esta obra está bajo licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional

fuentes o acueductos, g) jardines, h) comida tradicional (tal vez en mercados) y muchos más. Con base en lo anterior el alumnado normalista tendrá la oportunidad de identificar aspectos de la vida novohispana más allá del entramado político que, aunque es sumamente importante, no debe ser lo único que se analiza respecto al periodo.

Lectura de textos novohispanos

En las décadas 2000 y 2010 egresaron generaciones de licenciados en historia y la mayoría encontró trabajo dentro del magisterio y algunas de las actividades más recurrentes en sus prácticas fue el uso de la paleografía. Empero, la paleografía por sí sola no produce conocimiento histórico, por ello hay que preguntarle al documento, no solo transcribirlo, eso no tendría ningún desarrollo metacognitivo, en otras palabras, los conceptos de segundo orden no estarían dentro de la práctica.

Según Le Goff, todos los documentos son subjetivos, por ello tomar como verdad lo que se dice sería un completo yerro en el oficio de historiar, de la misma manera sucedería con el profesorado de las escuelas formadoras de docentes, por ello, tiene que conducir a su propio alumnado a que cuestione el documento, que indague para qué se produjo y en este caso lo inserte en el periodo novohispano que corresponda, recordemos cada uno de los tres siglos de gobierno y dominación de la monarquía española son distintos entre sí, en otras palabras responden a su historicidad.

> El documento no es una mercancía estancada del pasado; es un producto de la sociedad que lo ha fabricado según los vínculos de las fuerzas que en ellas retenían el poder. Sólo el análisis del documento en cuanto documento permite a la memoria colectiva recuperarlo y al historiador usarlo científicamente, es decir, con pleno conocimiento de causa.[31]

Ante tales razones, tanto quien forme docentes como aquellos en el proceso de convertirse y asirse al gremio magisterial tendrán como reto, conjuntar las visiones del oficio de historiar y de las actividades pedagógicas en el proceso de la transcripción documental, en este sentido, "la educación histórica integra la mirada historiográfica con un fuerte componente de organización pedagógica, a partir de la aplicación de conceptos ordenadores que permiten sistematizar las evidencias de que disponen los alumnos para explicar los procesos históricos que estudian".[32]

Así, después de realizar la transcripción será conveniente que se realicen más actividades, por ejemplo: síntesis de lo dicho y a partir de ello, reconstrucciones teatrales, con títeres, podcast, videos y otras herramientas actuales que permitan la comprensión del contexto y del proceso histórico más allá de la información unívoca documental. Otro tipo de actividades, tal vez, más tradicionales, pueden ser las líneas del tiempo o frisos cronológicos, los cuales ofrecen además de la contextualización, el seguimiento progresivo temporal del periodo novohispano, y en general de cualquiera.

En este tenor el uso de la IA es complementario y posterior al documento, mejor dicho, el documento, más el análisis historiográfico y la conducción y explicación del o la docente, permitirán hacer uso de las herramientas de inteligencia artificial para que se conviertan en creadores de contenido de aprendizaje y no simples divulgadores de un tema que no dominen. Por tanto, es primero comprender el tema a través de la lectura y crítica historiográfica, del diálogo entre profesorado y alumnado y entre pares, proseguir con el análisis del documento y finalizar con la creación de algún video, texto o imagen creado con IA.

> Es importante insistir, una vez más, en que no se trata de dejar de lado el conocimiento sobre procesos, sino de la forma de abordar estos procesos. El conocimiento y el análisis de los procesos históricos es y debe ser una meta sustantiva del aprendizaje de la historia, dejar de lado el conocimiento de la historia para lograr su aprendizaje parece una idea ridícula.[33]

[31] *Ibíd.*, 236.
[32] Arteaga y Camargo, "Educación histórica", 124.
[33] *Ibíd.*, 124.

Esta obra está bajo licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional

Aquí se concuerda con lo expuesto en las líneas anteriores, pues lo principal es el aprendizaje de la historia por medio de las actividades y como se verá más adelante, de las nuevas producciones historiográficas. Entonces, la transcripción de documentos de fácil lectura, a saber, que su manufactura no sea compleja de entender o descifrar, solo será un apoyo didáctico propio del oficio de historiar para acercar al estudiantado normalista a la interpretación y conocimientos históricos de primera mano y su contrastación con historiografía para finalizar con actividades didácticas como las descritas líneas atrás.

Imágenes de pinturas novohispanas

Otro tipo de documentos que permiten el acercamiento a la comprensión histórica y a su vez al análisis interpretativo son las imágenes. Como se sabe, la fotografía aparece en el medio día decimonónico, por lo que las únicas referencias pictográficas que se tendrán del periodo novohispano serán las pinturas y en los primigenios años de conquista, los códices.

Por eso actualmente, "todo aquello que permite descubrir fenómenos en su medio (la semántica histórica, la cartografía, la fotografía aérea, la foto-interpretación) es particularmente útil",[34] pero no se deben confundir las fotografías o imágenes que no correspondan a los periodos, por ejemplo, es conveniente que el profesorado formador de docentes se inserte en libros o manuales que indiquen las características de la pintura barroca y neoclásica novohispana, además como se vio en las visitas a monumentos y edificios, esto sirve para identificar la autenticidad de las obras y las que fueron creadas en tiempos posteriores.

Con ello, evitará la dispersión interpretativa del periodo, pues tanto profesorado como alumnado podrá diferenciar las pinturas y algunos de sus autores para que se soslayen confusiones. Conviene también decir, que la mayoría de las imágenes que se conservan se encuentran en museos y algunos, debido a la dificultad de gestiones e inseguridad en los viajes de prácticas será difícil de acceder, sin embargo, en el *internet* existen muchas reproducciones oficiales que se pueden descargar y presentar de manera virtual. A todas luces no es la misma experiencia, pero sería lo más cercano, con base en ello, se eliminarán las desorientaciones sobre las imágenes de otros siglos o recreaciones con hechas por computadora. Entonces asistir a un museo o que se presenten en el aula las fotografías de las imágenes novohispanas, previamente seleccionadas y corroboradas que pertenecen a la Nueva España funciona al igual que los dos planteamientos anteriores: evitan mitos y generan conciencia histórica por medio del análisis, comprensión, disertación y construcción de una propia idea sobre el periodo, obviamente conducida por el profesorado y avalada por la historiografía y las fuentes primarias. Entonces, la idea principal es que resulta

> indispensable para caminar hacia la apuesta por la transmisión que los/as estudiantes vivencien ese pasaje de la historia como "objeto de conocimiento/aprendizaje" a la historia como "contenido objeto de enseñanza", lo cual conlleva, entre otras cuestiones, comprender que no existe algo así como una "receta" o método preestablecido.[35]

Por tanto, también será necesario llevar o construir (en el caso de que sea la presentación ya análisis en el aula) también guías de observación y análisis para la comprensión contextual, sobre todo considerando la historicidad de las pinturas, el objetivo, el productor y hasta la manufactura con el fin de determinar el aporte histórico y posteriormente el didáctico. Como se planteó más atrás no se debe quedar con el alumnado de formación docente inicial, sino llegar hasta la educación básica, pensando en que sean capaces de recrear escenas de la vida novohispana con la IA por ejemplo, si es que no tuvieran desarrolladas las habilidades de pintura además de la practicidad económica y ecológica.

[34] Le Goff, *El orden de la memoria*, 239.

[35] María Noel Mera, "Enseñar a enseñar historia: una apuesta posible ante los desafíos actuales a la formación docente inicial", en Jesús Domínguez Cardiel, Martina Alvarado Sánchez y Hugo Torres Salazar (Coords.) *La Historia: investigación y su enseñanza en tiempos pandémicos*, 253-270 (México: REDDIEH – Astra Editores, 2023), 260.

Esta obra está bajo licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional

En este sentido, las guías de observación, cuadros comparativos, organizadores gráficos y reseñas sobre las pinturas tienen la intención de llevar el análisis histórico del quehacer del historiador a un ámbito más didáctico, en otras palabras, el análisis hermenéutico sea reflejado en reconstrucciones de las obras con su respectiva semblanza, análisis y explicación, las cuales pueden ser digitales, vividas o impresas. Sugiriendo en especial las vividas (reconstrucciones de alguna obra explicando su contexto histórico o a los personajes) o las digitales con herramientas de IA.

Imágenes generadas con IA

Recientemente se ha dado un debate, sobre todo en redes sociales y medios de comunicación respecto al uso de la inteligencia artificial y la utilidad que esta herramienta tecnológica supone ante las Ciencias Sociales y específicamente con la historia o en la educación, sobre todo la de nivel superior. En el caso que ahora nos ocupa se considera que no es negativo su uso, siempre y cuando la inteligencia humana no flaquee frente a la artificial. Así, han emergido distintas aplicaciones que permiten utilizar esta herramienta en diferentes ámbitos; hay quien la utiliza para tratar de engañar al profesorado y que la aplicación elegida realice los trabajos, sin embargo, lo que aquí se propone es que la aplicación se use para generar insumos didácticos.

> Entre los avances más significativos, destaca el lanzamiento de ChatGPT-3.5 el 30 de noviembre de 2022, pues, en el ámbito de la educación, esta herramienta ha demostrado ser capaz de ofrecer una interacción conversacional más natural y personalizada a los estudiantes porque puede responder preguntas, ofrecer explicaciones detalladas y entregar asesoría en directo.[36]

Por tal motivo, la citada aplicación podría usarse para generar imágenes referentes a la Nueva España, tales como ciudades, edificios, características físicas de algunos personajes que se desconocen por no haber pinturas y hasta algunas animaciones, como ya se ha dicho en los apartados anteriores. Aunque para realizar esto, ya debe haber un conocimiento previo sobre el periodo o algunas características del mismo; la estrategia puede ser utilizada preferentemente en las fases finales de las secuencias didácticas o de los proyectos, según se trabaje en la escuela normal o en las escuelas de educación básica.

Las ideas que aquí se exponen se intentan sustentar a partir de lo siguiente:

> […] es importante considerar que los algoritmos automáticos de aprendizaje utilizados en la IA son capaces de reconocer patrones y tendencias en los datos históricos, revelando vínculos entre acontecimientos aparentemente no relacionados y permitiendo a los estudiantes comprender mejor las causas y consecuencias de dichos eventos. Además, el análisis de datos históricos con IA puede ayudar a superar los sesgos y limitaciones inherentes a la narrativa histórica tradicional, ya que, al permitir un análisis descriptivo y sustentado en evidencias, se puede lograr una mayor apreciación de la complejidad de la historia y evitar una visión simplificada o estereotipada de los hechos.[37]

Si tomamos en cuenta lo formulado por Álvarez-Sepúlveda, hay congruencia con la intención de trabajar primero con otro tipo de estrategias didácticas y por supuesto con fuentes primarias, de tal forma que no sea el primer acercamiento, sino la formalización del aprendizaje. Esta fue la principal razón por la que se consideró colocarla al final de los planteamientos aquí expuestos, por ende es conveniente primero realizar visitas y después de la recuperación de conocimientos previos en las aulas normalistas generar apreciaciones iniciales, posteriormente de la observación y construcción de una guía y un informe, revisar algunos textos novohispanos, preferentemente de fácil transcripción, después observar y analizar algunas imágenes y con base en todo

[36] Humberto Álvarez-Sepúlveda, "La Inteligencia Artificial como Catalizador en la Enseñanza de la Historia: Retos y Posibilidades Pedagógicas". *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, vol. 16, núm. 2, noviembre (2023): 320.
[37] *Ibíd.*, 321-323.

Esta obra está bajo licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional

lo anterior conjuntar y por medio de estrategias didácticas habituales generar un aprendizaje crítico y finalmente consolidar el aprendizaje con el uso de la IA en un proyecto integrador.

Se tiene ya la experiencia de haber utilizado la inteligencia artificial con características y objetivos bien definidos. Por ejemplo, en dicha ocasión durante el curso de una asignatura sobre Historia de la Educación hubo primero que analizar por medio de lecturas (fuentes secundarias) el contexto, personajes, periodos y propuestas educativas, posteriormente fueron utilizados algunos documentos y edificios (escuelas, diarios, cartas, notas periodísticas, informes de cuentas y retratos); de ahí se procedió a la elaboración de un guion en el que después de revisarlo, socializarlo y corregir algunos sesgos, se dio la instrucción de llevarlo a las plataformas de IA. Con total libertad de elección había que hacer un video en el que uno de los personajes históricos vistos en clase explicara de viva voz sus propuestas educativas y labores al respecto.

Conviene decir que el grupo presentó dificultades porque las versiones gratuitas no daban mucho tiempo y las voces no eran las que ellos elegían para su personaje, no obstante lo intentaron y después de varias equivocaciones presentaron un producto que generó más que atención, aprendizaje, pues algunas personas trabajaron con un mismo personaje y colocaron, no distintas versiones, pero sí otros datos que complementaron las ideas del grupo, pues la socialización al término de la presentación dejó muchas reflexiones.

Complejidades e historiografía reciente

Existe conciencia en que lo propuesto pudiera o no funcionar, sin embargo, se tiene la certeza de que es una oportunidad para no caer en las mismas prácticas docentes reiterativas o de escaso atractivo para el estudiantado, como resúmenes, reportes de lectura, ensayos que generalmente son hechos con IA pero sin revisión, etcétera. Aun así también se sabe que hay complejidades, algunas de las cuales se exponen a continuación.

> Es deseable que los futuros docentes tengan acceso al conocimiento profundo de la disciplina, es decir, a su epistemología, por lo cual es necesario que accedan a la historiografía contemporánea y sus debates teóricos. Al mismo tiempo que conocen la investigación sobre la forma en la que se aprende historia al tiempo que acceden al conocimiento reflexivo sobre la práctica docente.[38]

Por ello, resulta imperante que se desplieguen algunos principios básicos éticos en el desarrollo de varias o de todas las propuestas antes dichas, lo primero es, que no se pretenda generar filias o fobias sobre el periodo, sobre los personajes, las instituciones o los principios monárquicos implementados; enfáticamente, pertenecen a otra historicidad y como tal debe entenderse. Con base en esta idea, la más fuerte intención es eliminar los mitos existentes, por ejemplo, el oscurantismo mexicano, el robo masivo de bienes, plata y oro, así como una dominación tiránica de parte del gobierno español. Es evidente que las circunstancias no fueron las más óptimas para algunos grupos sociales, pero no por ello se tiene que estigmatizar con prejuicios presentistas, y más bien debatirlos con base en conocimiento histórico.

Según Santisteban,

> La formación del pensamiento histórico se basa en la interpretación de las fuentes, de la temporalidad, de nuestra identidad histórica, construyendo un relato sobre las causas y las consecuencias de los cambios, pero también de todos los pasados y de todos los futuros que fueron posibles y que todavía son posibles. Pensar la historia es reflexionar sobre lo que queremos que sea el pasado y el futuro, inevitablemente unidos.[39]

Así, al partir de esta premisa, lo expuesto también es viable, debido a que se evitan o eliminan los mitos y juicios de valor y se genera un aprendizaje crítico y consciente de la historicidad novohispana, pero también científica, pues no solo se recurren a fuentes historiográficas de segunda mano, sino a las primarias para construir relatos, narrativas y síntesis parecidas a las

[38] Arteaga y Camargo, "Educación histórica", 133.
[39] Santisteban, "Fuentes, Tiempos, Identidades y Relatos", 32

Esta obra está bajo licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional

que el gremio historiador genera, pero con la ventaja de ser didácticas y adecuadas en la formación de docentes, para que a su vez puedan trasladarse y adecuarse a la educación básica.

Otra situación ética además de la desmitificación es la evaluación. Actividad que debe ser formativa y sumativa; en otras palabras, hay suficiente importancia en la adquisición de conocimientos por medio de los documentos y demás fuentes primarias como del desarrollo de estrategias didácticas, por ello, se propone que se elaboren distintas rúbricas y listas de cotejo, sobre todo, para que los productos solicitados adquieran no solo una buena presentación, sino profundidad conceptual y disciplinar. Por supuesto, no hay una opción cerrada de rúbrica o algún otro instrumento, eso dependerá de los acuerdos entre el estudiantado y quien conduzca la asignatura.

"El maestro de historia para el siglo XXI ya no requiere saber hasta el último detalle de todos los hechos históricos, como ya vimos, implica una forma de pensamiento y una toma de conciencia",[40] por tanto las verdades absolutas no tienen cabida en esta propuesta, sino más bien el desarrollo de conciencia histórica, la formulación de propias ideas apegadas a la historicidad del periodo y la concatenación y diálogo con diferentes posturas en las que no se tergiverse un hecho o proceso, en su lugar se busca el conocimiento historiográfico para que el profesorado normalista lo haga suyo y pueda usarlo de manera más sencilla en las escuelas de educación básica.

Por eso, es que tanto el oficio de historiar como el modelo de Educación Histórica, buscan que se construyan nuevas formas de generar aprendizaje histórico, sobre todo en la formación docente; derivado de ello se genera una reacción en cadena en la que profesorado recién egresado, aplique distintas formas y proyectos para enseñar una asignatura que ha sido catalogada como aburrida, cuando lo aburrido es la forma en que se trabaja. También es conocido que hay otras complejidades, más que nada de índole administrativa, sin embargo, en las escuelas formadoras de docentes eso no debe ser un impedimento total para tratar de llevar de mejor manera las asignaturas, como en este caso las del periodo novohispano.

Para cerrar este apartado, resta mencionar solo algunas corrientes que recientemente han aportado textos y libros a la historiografía del periodo. Pero como se dijo, esto no es una receta, sino una propuesta para que conjuntamente indaguemos y procuremos una mejor enseñanza. Así, para no parcializar en alguna región o estado, no se mencionarán muchos autores y autoras, sino una corriente y un grupo de investigación que propone nuevas formas de desentrañar la historia novohispana.

Este equipo de trabajo aborda los últimos años de gobierno español, nos referimos a la Red de Estudios del Régimen de Subdelegaciones en la América Borbónica (RERSAB),[41] que continuamente genera espacios de diálogo y posterior producción académica en busca de ampliar los conocimientos sobre las intendencias, subdelegaciones, subdelegados e intendentes, principalmente. Recientemente ha emergido una rama de este grupo en el que investigadoras e investigadores noveles incita a continuar con el desarrollo de investigaciones, aunque con el acompañamiento académico del primer equipo, se trata del Seminario "Reformas borbónicas e instituciones coloniales en la América Hispánica".[42]

Por supuesto existen muchos más grupos e instituciones que abordan otros momentos del largo periodo novohispano, sin embargo, en la búsqueda fueron los que en mayor medida aparecieron, pero obviamente esta la Universidad Nacional Autónoma de México[43] y así se pueden identificar algunos otros como en la propia Universidad Autónoma de Zacatecas en la Unidad

[40] Arteaga y Camargo, "Educación histórica", 133-134.
[41] Red de Estudios del Régimen de Subdelegaciones en la América Borbónica "RERSAB", http://www.rersab.org/, [20 de mayo de 2025].
[42] Reformas Borbónicas e Instituciones Coloniales en la América Hispánica "RBICAH", https://www.facebook.com/ReformasBorbonicas [15 de mayo de 2025].
[43] Revista de Estudios de Historia Novohispana "REHN". https://novohispana.historicas.unam.mx/index.php/ehn [10 de mayo de 2025].

Esta obra está bajo licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional

Académica de Estudios de las Humanidades,[44] y en la Universidad de Guadalajara con el Coloquio sobre Cultura y Pensamiento Virreinal, en otras palabras, solo basta con ubicar un espacio geográfico para localizar un equipo de investigación sobre la Nueva España que aporta nuevas interpretaciones sobre el periodo.

Conclusiones

La enseñanza de la historia novohispana no debe reducirse únicamente al estudio de las grandes obras compilatorias que ofrecen una visión panorámica, mejor dicho el profesorado que forma a los futuros maestros y maestras debe ampliar su panorámica historiográfica indagando más allá de lo propuesto en los planes de estudio de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Historia, y aunque este trabajo se realizó con base en la malla curricular de Zacatecas, conviene revisar para otra ocasión, o en su defecto más colegas, sobre las de cada Estado, así habrá oportunidad de contrastar qué tanta relevancia se le da al periodo novohispano.

Pero también como se dijo, esto no pretende ser un manual específico, sino un acercamiento a la integración del oficio de historiar y la enseñanza en las escuelas normales a manera de ensayo teórico; históricamente y hasta hace muy poco tiempo existía un divorcio entre el conocimiento histórico académico y la didáctica de la historia. Por ello, hay convencimiento que un justo balance es lo óptimo para desmitificar la historia de la Nueva España y crear narrativas propias pero con amplias características críticas y reflexivas, las cuales sean utilizadas en las aulas de las escuelas formadoras de docentes y a partir de ahí se adecúen para la educación básica.

Por ejemplo, decir que no hubo cultura en la Nueva España es un yerro, así como deificar las acciones de la población nativa, cuando hay investigaciones que demuestran que tuvieron algunas prerrogativas por encima de otras castas. Pensar en que todo el oro y las riquezas fueron llevadas a la península también es equivocado, pues las principales familias criollas dejaron parte de sus riquezas en retablos de iglesias, en pinturas y construcciones. Aunque no por ello se piense que todo era armonía pues hubo muchas sublevaciones y conflictos principalmente por vejaciones en contra de las castas más desfavorecidas.

Otro punto es la educación, la generalización historiográfica indica que hubo monopolio de los jesuitas en dicho rubro, no obstante, eso solo incluye a las personas que tenían las condiciones económicas y de "limpieza de sangre" para acceder a las instituciones como los Colegios-Seminarios. Por otro lado, los comunes, es decir, las personas de distintas castas y sin recursos económicos recibían educación elemental en escuelas públicas que, si bien, tenían buenas intenciones, no funcionaron del todo debido a los problemas de sostenimiento y la falta de profesores.

Como los anteriores, van a existir muchos más ejemplos, dependiendo de las circunstancias, espacios geográficos, siglos y hasta personas en turno en los puestos de gobierno, pues hubo virreyes con gestiones más loables que otros, oidores de igual manera y alcaldes mayores, corregidores y demás funcionarios de la misma forma.

Hay que mencionarlo y es que, al ser este un primer acercamiento no se profundiza en las variantes metodológicas, por ejemplo, en el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), el aula invertida, la gamificación, los PLE (*Personal Learning Enviroment*), el aprendizaje situado y otros más, sino que a través del modelo de Educación Historia se puede partir para utilizar lo antes mencionado y generar aprendizaje relevante para el estudiantado en formación docente de acuerdo a las necesidades del grupo atendido y/o características del espacio en donde se vaya a aplicar le propuesta.

Finalmente, hay una invitación para que en los tiempos actuales, donde algunas facciones han pretendido regresar a una historia de tinte maniqueo, en las escuelas formadoras de docentes se fomente el aprendizaje crítico y científico en busca de una sociedad más reflexiva y comprensiva de los procesos históricos y su historicidad mediante historiografía reciente, fuentes primarias, el modelo de Educación Histórica y demás novedades didácticas y pedagógicas, sobre todo para utilizar las nuevas tecnologías de manera oportuna y ética.

[44] Unidad Académica de Estudios de las Humanidades de la Universidad Autónoma de Zacatecas, "UAEH-UAZ", https://humanidades.uaz.edu.mx [28 de mayo de 2025].

Esta obra está bajo licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional

Esta obra está bajo licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional

Fuentes Consultadas

Álvarez-Sepúlveda, Humberto, "La Inteligencia Artificial como Catalizador en la Enseñanza de la Historia: Retos y Posibilidades Pedagógicas". *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, vol. 16, núm. 2, 2023, 318-325.

Arteaga, Belinda y Camargo, Siddharta. "Educación histórica: una propuesta para el desarrollo del pensamiento histórico en el plan de estudios de 2012 para la formación de maestros de Educación Básica". *Revista Tempo e Argumento* (Universidade do Estado de Santa Catarina), vol. 6, núm. 13, 2014, 110-140.

Bloch, Marc, *Apología para la historia o el oficio de historiar*. México: Fondo de Cultura Económica, 2001.

Camargo, Siddharta, Latapí, Paulina, Estrada, Mar, Alvarado, Martina, Domínguez, Jesús y Cantú, Maricarmen. "Una década de investigación sobre la enseñanza de la historia y la educación histórica (2012-2021). La consolidación de un campo de conocimiento", en *Historia e historiografía de la educación*, coord. Jesús Trujillo, 308-333. México: COMIE, 2024.

Collingwood, Robin. *Idea de la Historia*. México: Fondo de Cultura Económica, 1986.

Domínguez Cardiel, Jesús, Alvarado Sánchez, Martina y Torres Salazar, Hugo (Coords.). *La Historia: investigación y su enseñanza en tiempos pandémicos*. México: REDDIEH – Astra Editores, 2023-

Domínguez Cardiel, Jesús, *Historia del CAM Zacatecas a través de sus directivos. Miradas y voces en torno a la formación docente*. México: CAM-Paradoja Editores, 2024.

Escobedo Delgado, Martín, "Clío va a la escuela. Representaciones sobre la Asignatura de historia en la educación secundaria". Comunicación presentada en *X Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Veracruz, 2014, 1-9.

González y González, Luis. *El oficio de Historiar*. México: El Colegio de Michoacán, 1999.

Le Goff, Jacques. *El orden de la memoria. El tiempo como imaginario*. Barcelona: Ediciones Paidos, 1991.

Mera, María Noel. "Enseñar a enseñar historia: una apuesta posible ante los desafíos actuales a la formación docente inicial", en *La Historia: investigación y su enseñanza en tiempos pandémicos*, coords. Jesús Domínguez Cardiel, Martina Alvarado Sánchez y Hugo Torres Salazar, 253-270. México: REDDIEH – Astra Editores, 2023.

Mora, Gerardo y Ortiz, Rosa. (2012). "El modelo de educación histórica. Experiencia de innovación en la educación básica de México". *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de investigación* (Universitat de Barcelona), núm. 11, 2012, 87-98.

Red de Estudios del Régimen de Subdelegaciones en la América Borbónica "RERSAB", http://www.rersab.org/, [20 de mayo de 2025].

Revista de Estudios de Historia Novohispana "REHN". https://novohispana.historicas.unam.mx/index.php/ehn [10 de mayo de 2025].

Santisteban, Antoni, "Fuentes, Tiempos, Identidades y Relatos. ¿Cómo se piensa la historia?", en *La Historia: investigación y su enseñanza en tiempos pandémicos*, coords. Jesús Domínguez Cardiel, Martina Alvarado Sánchez y Hugo Torres Salazar, 19-37. México: REDDIEH – Astra Editores, 2023. https://www.academia.edu/114351538/La_historia_la_investigaci%C3%B3n_y_su_ense%C3%B1anza_en_tiempos_pand%C3%A9micos.

Secretaría de Educación Pública (SEP), *Conquistas y Sociedad novohispana*. México; SEP, 2023. https://dgesum.sep.gob.mx/planes2022/cursos53.

Secretaría de Educación Pública (SEP), *Cultura y tradiciones regionales*. México: SEP, 2023.

Secretaría de Educación Pública (SEP), *Historia de la Educación en México*. México: SEP, 2023.

Secretaría de Educación Pública (SEP), *Historia de la Educación en Zacatecas*. México: SEP, 2024.

Secretaría de Educación Pública (SEP), *Historiografía de las mujeres y género*. México: SEP, 2023.

Secretaría de Educación Pública (SEP), *Malla curricular Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Historia. Zacatecas*. México: SEP, 2024.

Torres Salazar, Hugo. *La Red de Especialistas en Docencia, Difusión e Investigación en Enseñanza de la Historia (REDDIEH) a diez años de su creación. De un proyecto local a una realidad internacional. Historias contra el olvido…*. México: REDDIEH, 2021.

Esta obra está bajo licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional

Unidad Académica de Estudios de la Humanidades de la Universidad Autónoma de Zacatecas, "UAEH-UAZ", https://humanidades.uaz.edu.mx [28 de mayo de 2025].
Vázquez, Josefina. *Historia de la historiografía.* México: SEP Setentas, 1973.

Esta obra está bajo licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional