Enseñar Historia

Voces docentes desde el aula fronteriza



Viviana Mejía Cañedo y Erika Valenzuela Gómez
(Coordinadoras)

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE **BAJA CALIFORNIA**

Enseñar Historia. Voces docentes desde el aula fronteriza

Viviana Mejía Cañedo
Erika Valenzuela Gómez
(Coordinadoras)

Universidad Autónoma de Baja California

Dr. Luis Enrique Palafox Maestre
Rector

Mtra. Edith Montiel Ayala
Secretaria general

Dra. Lus Mercedes López Acuña
Vicerrectora Campus Ensenada

Dr. Jesús Adolfo Soto Curiel
Vicerrector Campus Mexicali

Dra. Haydeé Gómez Llanos Juárez
Vicerrectora Campus Tijuana

Enseñar historia : voces docentes desde el aula fronteriza [recurso electrónico] /
Viviana Mejía Cañedo, Erika Valenzuela Gómez, coordinadoras.
Mexicali,
Baja California : Universidad Autónoma de Baja California, 2026.
1 recurso en línea, 101 p. : il. col., fots, maps., tablas.
E-ISBN: 978-607-640-139-2 (Epub)
1. Baja California 2. Historia – Universidad Autónoma de Baja California
3. Publicaciones periódicas. I. Mejía Cañedo, Viviana, coord., II. Valenzuela Gómez,
Erika, coord., III. Universidad Autónoma de Baja California.
F1246.2 2026.

© D.R. 2026 *Enseñar Historia. Voces docentes desde el aula fronteriza*
Viviana Mejía Cañedo, Erika Valenzuela Gómez (Coordinadoras)
Las características de esta publicación son propiedad de la Universidad Autónoma de Baja California.
www.uabc.mx

E-ISBN: 978-607-640-139-2 (Epub)
Coordinación editorial: Daniel O. Martínez Velasco

Introducción

Este libro reúne las reflexiones de docentes e investigadores de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC), cuya práctica profesional se desarrolla en uno de los contextos universitarios más singulares del país: la frontera norte de México. En esta obra se congrega la reflexión en torno a los retos de la enseñanza de la historia, examinados a partir de la evaluación crítica que cada autor y autora realiza de su propia experiencia profesional, trayectoria formativa, gestión institucional, las características del entorno social y del perfil del estudiantado. Lejos de constituir un diagnóstico abstracto, el libro parte de una premisa común: las condiciones sociales, económicas y culturales de la región fronteriza inciden directamente en la configuración de la práctica docente y en los modos en que se construyen los procesos de enseñanza-aprendizaje de la historia. Esta diversidad de perspectivas, ancladas en un mismo territorio institucional, aporta una textura analítica plural y compleja que se advierte a lo largo de todos sus apartados.

El primer capítulo aborda la enseñanza de la geografía histórica en la licenciatura en Historia de la UABC, combinando un análisis diacrónico de los planes de estudio de 1986 a 2023 con la exposición detallada de una propuesta pedagógica innovadora. El autor rastrea cómo esta asignatura pasó de ser optativa a obligatoria a lo largo de cuatro décadas, lo que permite apreciar cómo los debates historiográficos sobre el espacio, el territorio y la cartografía han ido permeando gradualmente el currículo universitario. En el plano didáctico, el capítulo presenta una metodología basada en semilleros de investigación y en cartografía social participativa: los estudiantes construyen mapas históricos de sus propias colonias a partir del trabajo de campo, del levantamiento de toponimias, de entrevistas a residentes antiguos y del uso de sistemas de información geográfica. A través de este proceso, el estudiante deja de ser un receptor pasivo de contenidos para convertirse en un sujeto activo en la producción del conocimiento geohistórico de su entorno inmediato, conectando la teoría con problemáticas contemporáneas como la urbanización, el cambio climático y la desigualdad social.

El segundo capítulo interpela directamente los fundamentos de la enseñanza de la historia al explorar su intersección con la pedagogía

inclusiva, y fue escrito en colaboración con un egresado de la licenciatura en Historia de la UABC con síndrome de Asperger. Lejos de tratar la neurodivergencia como un problema técnico a resolver mediante adaptaciones individuales, el capítulo argumenta que una enseñanza de la historia centrada en el pensamiento histórico converge de manera natural con las formas de procesamiento y comprensión de muchos estudiantes neurodivergentes. La conclusión es epistemológicamente exigente: una historia verdaderamente inclusiva no es una versión simplificada o adaptada de la disciplina, sino una historia más fiel a su propia naturaleza, más democrática en sus fines y más pertinente para la totalidad del alumnado. El capítulo ofrece, además, propuestas concretas basadas en el marco del Diseño Universal para el Aprendizaje para implementar estos principios en el aula universitaria.

En el tercer capítulo encontramos una defensa apasionada de la historia regional como enfoque historiográfico y como práctica pedagógica, articulada en torno a la noción original de “patria chica historiográfica”. Desde esa categoría, el autor argumenta que escribir e impartir historia a escala local y regional no constituye un ejercicio provinciano ni de menor rigor académico, sino una postura epistemológica legítima e indispensable para comprender la complejidad del México contemporáneo. El capítulo cuestiona el centralismo historiográfico centrado en la Ciudad de México, que históricamente ha marginado los procesos y| perspectivas ajenos a la p. 6
realidad metropolitana, y propone que la historia regional sea el punto de partida para imaginar una versión más plural y crítica del pasado nacional. En el contexto de la UABC y de la frontera norte, esta defensa adquiere una dimensión concreta: el autor reflexiona sobre cómo enseñar la historia de Baja California y del noroeste mexicano con rigor disciplinario, sirviéndose de acervos, colecciones editoriales y fuentes regionales como insumos para formar el pensamiento histórico de los estudiantes.

Narrado en clave autobiográfica, el cuarto capítulo expone la tensión entre las expectativas del modelo educativo universitario y las condiciones cotidianas en las que se ejerce la docencia de la historia. La experiencia individual no se presenta como un testimonio aislado, sino como una vía de acceso a problemáticas estructurales más amplias que atraviesan la enseñanza universitaria contemporánea: la carga administrativa, las exigencias institucionales de evaluación o la distancia entre los diseños curriculares y la realidad del aula. El capítulo incluye una reflexión sobre el impacto de la pandemia de COVID-19 en la docencia, leída no solo como una disrupción tecnológica, sino también como reveladora de las condiciones de desigualdad en las que estudiantes y profesores sostienen el proceso educativo. Finalmente, el autor da cuenta de su trayecto hacia la historia pública, que lleva la enseñanza de la historia local más allá del

campus universitario y supone una reconfiguración significativa de lo que puede significar enseñar historia en un contexto fronterizo.

Finalmente, la obra cierra con un capítulo que aborda uno de los retos más importantes que enfrentan los docentes de la licenciatura: la enseñanza de la historia a la llamada Generación Z, es decir, estudiantes que crecieron en un entorno digital y cuyas formas de atención, de procesamiento de la información y de relación con el conocimiento difieren significativamente de las de generaciones anteriores. Aquí se analiza el desafío sin caer en la tentación de satanizar la pedagogía tradicional ni de presentar las herramientas digitales |como solución en sí p. 7
mismas. Lo que propone es una lectura matizada del Modelo Educativo de UABC, basado en competencias, que examina cómo sus principios constructivistas pueden traducirse en estrategias didácticas concretas que respondan a las características del estudiantado actual y a las exigencias disciplinarias de la formación histórica. La perspectiva que articula el capítulo es la de dos profesores que han transitado ese proceso de adaptación, lo que confiere al análisis un tono reflexivo y autocrítico, coherente con el espíritu del libro.

Como se advierte en la variedad de apartados que la componen, esta obra resulta pertinente por diversas razones. En primer lugar, ofrece un panorama diagnóstico de los escenarios en los que se desarrolla la práctica de la enseñanza de la historia; sin embargo, no lo hace mediante la mera descripción, sino exponiendo las experiencias y percepciones de quienes, como actores clave, son las voces más significativas para dar cuenta de los retos de la enseñanza de la historia: docentes y estudiantes. De modo que una de las aportaciones más significativas del texto es la incorporación explícita de la perspectiva del estudiantado como parte constitutiva del análisis.

Esta inclusión enriquece la comprensión de los procesos de enseñanza al reconocer a los estudiantes tanto como destinatarios del conocimiento como agentes activos en la construcción del saber histórico. De este modo, el libro desplaza el foco analítico desde la figura del docente como único actor relevante hacia una mirada más amplia que contempla la relación entre ambos como el verdadero espacio en el que se define qué significa enseñar y aprender historia hoy.

En segundo lugar, dado que la obra da cuenta de actores, prácticas y saberes en el interior de la historia, es un texto útil para apreciar cómo se constituye un campo científico. La historia, como cualquier disciplina, no existe al margen de las tensiones entre quienes la practican: se define| a p. 8
través de disputas sobre los métodos legítimos, las preguntas pertinentes y los objetos válidos. Al incorporar las voces de docentes y estudiantes, el libro permite comprender la enseñanza de la historia como un proceso

vivo en el que esas disputas se actualizan y se negocian cotidianamente en el aula.

En tercer lugar, la obra destaca un conjunto de retos específicos derivados de la ubicación geográfica y de las dinámicas socioculturales propias de esta región fronteriza. El contexto geográfico incide en la configuración del perfil estudiantil, en las expectativas educativas, en la organización de los planes de estudio y en las condiciones del mercado laboral. Esta dimensión territorial es un recordatorio de que la enseñanza de la historia no puede limitarse al margen del lugar desde donde se enuncia, a las preguntas que se formulan, a los silencios que se perciben. Las situaciones que enfrenta no son las mismas en Tijuana que en cualquier otro punto del país.

Los retos identificados a lo largo del libro no provienen de una sola fuente sino de varias que se condicionan mutuamente: las presiones de los modelos educativos contemporáneos, las condiciones estructurales de la universidad, la diversidad cognitiva, generacional y sociocultural del estudiantado, y la irrupción de tecnologías emergentes que interpelan directamente los criterios de evaluación y los métodos de enseñanza.

Por todo lo anterior, esta obra no está dirigida exclusivamente a historiadores. Los desafíos documentados se refieren a docentes e investigadores de cualquier campo de las ciencias sociales y las humanidades. En ese sentido, es una invitación a examinar la propia disciplina con una distancia crítica y a reconocer que la enseñanza, lejos de ser un asunto técnico, es el espacio donde se decide qué conocimiento importa y para quién.

Capítulo 1

El taller del geohistoriador. Procesos de enseñanza y aprendizaje de la Geografía Histórica en la Universidad Autónoma de Baja California

Abraham Uribe Núñez (FHyCS UABC)
uribe.abraham@uabc.edu.mx

Resumen

Este trabajo presenta un análisis autorreflexivo del proceso de enseñanza y aprendizaje de la Geografía Histórica en la Licenciatura en Historia de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC). El objetivo principal es examinar la evolución curricular de esta asignatura interdisciplinaria y fundamentar una propuesta pedagógica innovadora de cartografía social participativa basada en semilleros de investigación. Metodológicamente, el estudio se estructura en tres niveles: un análisis diacrónico de los planes de estudio desde 1986 hasta 2023; un contraste temático de los Programas de Unidad de Aprendizaje (PUA) de las reformas de 2006 y 2023; y la sistematización de un diseño instruccional implementado durante un semestre de 16 semanas. Este enfoque fomenta el aprendizaje significativo en el alumnado al conectar la teoría con problemáticas contemporáneas, como el cambio climático y la desigualdad social, y al crear un mapa colaborativo para el resguardo de la memoria geohistórica local.

Introducción

Este trabajo presenta un análisis autorreflexivo del proceso de enseñanza y aprendizaje de la Geografía Histórica en la Licenciatura en Historia de la Universidad Autónoma de Baja California. Este campo interdisciplinario, en el que confluyen la historia y la geografía, parte del principio de que todos los procesos históricos se desarrollan en un escenario geográfico.[1] Por ello, resulta fundamental que la formación de los historiadores contemple no sólo el trabajo en archivos históricos, sino también el despliegue de técnicas de campo.[2] Desde la disciplina histórica, inscrita en los nuevos debates sobre el cambio climático y la desigualdad social, esta aproximación permite esbozar la historicidad de las relaciones entre los seres vivos y su entorno, así como analizar cómo este ha facilitado o limitado su desarrollo vital a lo largo de la larga duración.[3]

Esta investigación educativa se estructura en tres apartados. En el primero, se analiza la evolución de la Geografía Histórica en los planes de estudio de la Licenciatura en Historia desde la creación de la carrera en 1986 hasta su actualización más reciente en 2023. En el segundo, se comparan los contenidos temáticos de esta asignatura mediante el contraste de los programas de unidad de aprendizaje (PUA) registrados por los profesores de carrera en los planes de estudio de 2006 y 2023. En el tercer apartado se expone la fundamentación teórica y metodológica del diseño instruccional aplicado, estableciendo la relación entre las competencias y la estrategia general de aprendizaje. Asimismo, con base en el análisis de las fases de desarrollo del aprendizaje[4], se detallan las estrategias de enseñanza de los contenidos temáticos, las actividades implementadas a lo largo del semestre y las evidencias de aprendizaje de los estudiantes.

La Geografía Histórica en la Licenciatura en Historia UABC (1986–2023)

Cabe preguntarnos: ¿Qué asignaturas relacionadas con la Geografía Histórica se impartieron en los planes de estudio de la Licenciatura en Historia de la UABC entre 1986 y 2023? A inicios de 1986, comenzó a ofertarse la Licenciatura en Historia en la Escuela de Humanidades, con la “intención de atender la demanda de educación superior en el campo de las disciplinas humanísticas en el norte de México”[5].

p. 12

El Plan de Estudios de 1986 de la Licenciatura en Historia en la UABC, campus Tijuana, se caracterizaba por su estructura inflexible, con perfiles de egreso orientados a incorporar al alumnado al campo laboral de la docencia, la investigación, la difusión y la promoción de la historia. El programa estaba compuesto por una secuencia rígida de asignaturas, distribuidas semestralmente, para cursarse durante cuatro años. Durante los primeros cinco semestres, los estudiantes debían cursar una carga significativa de materias obligatorias, mientras que en los últimos tres se combinaban materias obligatorias y optativas. En cuanto a temáticas relacionadas con el análisis espacial, el programa incluía la asignatura de Geografía Histórica General, impartida de manera obligatoria en el segundo semestre, con el propósito de introducir a los estudiantes en el estudio de las escalas mundial, nacional y regional. Además, en los semestres quinto y sexto se incorporaron las materias obligatorias

p. 13

Historia Frontera Norte I y II, diseñadas para examinar la historia regional del Septentrión Novohispano y del Norte de México.[6]

A finales de la década de los ochenta, los profesores de la carrera realizaron la primera modificación del diseño curricular de la Licenciatura en Historia, lo que dio lugar a un nuevo plan de estudios implementado en 1990. Sin embargo, la estructura del programa permaneció inflexible, con pocos ajustes en la actualización de los contenidos temáticos y una configuración de asignaturas muy similar a la del plan anterior.

Siete años después, el plan de estudios experimentó una segunda transformación, reorganizando las asignaturas en tres áreas de formación: básica, disciplinaria y terminal. Aunque el programa comenzó a mostrar cierta flexibilidad, los estudiantes aún debían cursar una serie de materias obligatorias, con la opción de elegir algunas asignaturas optativas dentro de la carrera de Historia o en otros programas de la Escuela de Humanidades para complementar su formación. Un cambio relevante fue la eliminación de la asignatura Geografía Histórica General, reemplazada por Geografía Histórica de México, lo que sugiere que la teoría y los métodos de análisis espacial no eran prioritarios para el profesorado en ese momento. Asimismo, las materias Historia Frontera Norte I y II fueron sustituidas por la asignatura obligatoria de Historia Regional, centrada en la historia de Baja California.[7]

Tras ocho años de implementación, el plan de estudios de 1997 fue modificado en el contexto de la transición del siglo XX al XXI. Según el documento de modificación del diseño curricular basado en competencias, el plan de 2006 contemplaba “el cambio de un modelo rígido a uno flexible para la obtención de créditos, acorde con los ajustes del medio

educativo”.[8] Entre los cambios más significativos, la estructura del mapa curricular de la Licenciatura en Historia fue reorganizada en tres etapas de formación: Tronco Común, Disciplinaria y Terminal. Además, las unidades de aprendizaje se agruparon en las áreas del conocimiento social, investigación, historia de México y regional, historiografía, historia mundial, docencia y gestión.[9] p. 14

En el Plan de estudios de 2006, la asignatura obligatoria de Geografía Histórica de México fue eliminada de su formato original y reincorporada como materia optativa bajo el nombre de Geografía Histórica. Un proceso similar ocurrió con la asignatura de Historia Regional, que fue reestructurada y dividida en cuatro nuevas materias: Teoría y Métodos de Historia Regional, Historia Regional de los Siglos XVI al XVIII, Historia Regional del Siglo XIX e Historia Regional del Siglo XX. Estas asignaturas fueron integradas de manera obligatoria y seriada en la etapa disciplinaria para fortalecer las cuatro materias de Historia de México desde el siglo XVI hasta el XX, así como Relaciones entre México y Estados Unidos, lo que reflejó un enfoque más especializado y estructurado en la formación de los estudiantes.

La decisión de los profesores de la carrera de reestructurar el plan de estudios de 2006 e incorporar cuatro asignaturas de Historia Regional se sustentó en la necesidad de alinearse con la tendencia de los planes de estudio de licenciaturas en Historia de otras instituciones de educación superior del país.[10] Además, en ese momento, la historiografía mexicana y mexicanista debatía sobre la impronta de la historia regional para descentralizar la visión de la historia oficial o patria y abordar procesos históricos desde enfoques regionales y microhistóricos que permitieran una interpretación más matizada del pasado mexicano.[11] En este sentido, los docentes argumentaron que: p. 15

> Cada plan de estudios incluye los ejes de Historia de México y Mundial, con diferente periodización, además de la historia dedicada a la región en donde está insertada la institución que lo imparte. Este hecho nos habla de los significados que ha adquirido recientemente el concepto de región dentro del estudio disciplinar.[12]

El Plan de estudios de 2006 se mantuvo en vigor durante dieciocho años, un periodo en el que el mundo experimentó profundas transformaciones que plantearon nuevos desafíos sociales y evidenciaron la necesidad de actualizar los contenidos temáticos del profesional de la Historia. Estos cambios también pusieron de manifiesto la importancia de fortalecer la competitividad del programa educativo, alineándolo con las nuevas discusiones en la disciplina histórica, con la renovación de las técnicas de

enseñanza y aprendizaje, así como con las transformaciones ocurridas en la universidad y en el ámbito laboral.[13]

Entre los cambios más significativos en el diseño curricular destaca una mayor flexibilidad para el alumnado, lograda mediante la reducción del Tronco Común de un año a un semestre. Esta modificación permitió la incorporación de nuevas materias y el incremento de la cantidad de asignaturas específicas del programa de Historia, así como la reestructuración de| las áreas del conocimiento, ahora organizadas en: p. 16
Investigación, Enseñanza de la Historia, Gestión y Patrimonio, Historia e Historiografía y Divulgación.

En este contexto, la asignatura de Geografía Histórica fue reintegrada como materia obligatoria en el segundo semestre dentro del área de Investigación, mientras que las materias de Teoría y Métodos de Historia Regional e Historia Regional Siglo XIX desaparecieron, ya que sus contenidos fueron absorbidos por la materia de Historia Regional Siglos XVI al XIX e Historia Regional Siglo XX.[14] Estos cambios respondieron al refinamiento de la historiografía regional y a la emergencia de nuevas discusiones teóricas y metodológicas sobre el análisis espacial en la disciplina histórica, aspectos que se analizarán en el siguiente apartado.

| p. 17

Comparación de la Geografía Histórica en los planes de estudio 2006 y 2023

En este apartado se comparan los contenidos temáticos de la asignatura de Geografía Histórica mediante un ejercicio de contraste de los programas de unidad de aprendizaje incluidos en los planes de estudio de 2006 y 2023. Esta comparación resulta especialmente relevante, ya que hemos tenido la experiencia tanto de cursar como de impartir esta asignatura en su modalidad optativa bajo el plan de estudios de 2006, y además hemos participado en su transición a materia obligatoria en el plan implementado en 2023. Para el análisis formal, se utiliza el cuadro comparativo que se presenta a continuación.

Tabla 1. |Comparativa de la Geografía Histórica en los planes de estudio 2006 y 2023 p. 18

Criterios	2006	2023
Unidad de Aprendizaje	Optativa	Obligatoria
Competencia general del curso	Conocer conceptos, metodologías y técnicas	Analizar la dimensión geográfica en la disciplina histórica para reconocer

	para comprender la relación proceso histórico y territorio	la composición de la cartografía y su uso en la escritura de la Historia
Propósito del curso	Estudiar la dimensión de la ocupación territorial en los procesos históricos	Ejercitar habilidades de lectura, análisis y representación cartográfica para el estudio de los procesos históricos
Evidencias del desempeño	Mapas y líneas de tiempo, Ensayo sobre geografía histórica de Baja California	Mapas y líneas de tiempo, Cartografía sobre su localidad

Fuente. De elaboración propia, con base en: UABC, Programa de Unidad de Aprendizaje de Geografía Histórica (Tijuana: Escuela de Humanidades, 2005); UABC, Programa de Unidad de Aprendizaje de Geografía Histórica (Tijuana: Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, 2022).

p. 19

A partir del análisis de la tabla de contenidos, se observa que, en 2006, la Geografía Histórica era una asignatura optativa cuyo propósito era fortalecer la formación disciplinaria del estudiantado mediante discusiones historiográficas sobre la territorialidad. En ese contexto, la reducción de la geohistoria a la mera historicidad del concepto de territorio como objeto histórico respondía a la existencia de la materia obligatoria Teoría y Métodos de Historia Regional, destinada a abordar la región como categoría analítica (Tabla 1). Sin embargo, ni una ni otra consideraban los debates recientes sobre la cartografía histórica ni el giro espacial en las humanidades, que abrieron nuevas posibilidades para el estudio de la historicidad del espacio vivido y de los lugares de la memoria, así como para el análisis histórico de las toponimias y la lectura del paisaje, entre otras temáticas emergentes.

En el Plan de estudios 2023 de la Licenciatura en Historia se estableció un perfil de ingreso que requiere que el alumnado posea conocimientos generales de geografía, así como un entendimiento del contexto a escala transnacional, binacional (México-Estados Unidos), nacional y regional. Esta exigencia representa un cambio significativo respecto de los planes anteriores, que no consideraban estos aspectos de manera integral. Por ello, resultó pertinente la inclusión de una asignatura obligatoria que, además de reforzar dichos conocimientos, permitiera introducir al estudiantado en discusiones sobre el análisis del espacio histórico, así como sobre su enseñanza, investigación y gestión patrimonial. De este modo, la asignatura no solo contribuiría a la formación disciplinaria, sino que también facilitaría la vinculación con otras áreas del conocimiento a lo largo de la carrera.

p. 20

Otra manera de analizar los cambios en los contenidos temáticos de las unidades de aprendizaje de Geografía Histórica entre 2006 y 2023 es a través de la evolución de la estructura de las prácticas. En el programa de

2006, se daba prioridad a la clase teórica complementada con prácticas enfocadas en el aprendizaje de conceptos básicos de geografía mediante lecturas y apuntes, la identificación de fuentes para la investigación geohistórica y la revisión de debates actuales en la disciplina. En contraste, para 2023, se propuso una unidad de aprendizaje que combinaría clases teóricas con sesiones tipo taller, con el propósito de que el estudiantado no solo comprendiera los métodos y técnicas de la investigación geohistórica, sino que también aprendiera a aplicarlos. Para ello, se incorporaron prácticas de manejo de cartografía básica y de sistemas de información geográfica (SIG), de análisis de mapas históricos y de lectura del paisaje en campo, lo que permitió recopilar datos históricos en un diario de campo.

Procesos de enseñanza y aprendizaje de la Geografía Histórica

En este tercer y último apartado se presentan los fundamentos del diseño instruccional aplicado a la enseñanza de la Geografía Histórica en la Licenciatura en Historia de la UABC, abarcando mis experiencias docentes tanto en la modalidad optativa como en la obligatoria durante el último lustro. Luego de establecer previamente la relación entre las competencias docentes y la estrategia general implementada semestralmente, y de contrastar las unidades de aprendizaje de 2006 y 2023, el enfoque se centra ahora en el análisis de las metas en función de la enseñanza de los contenidos temáticos y de las actividades desarrolladas a lo largo del semestre. Este análisis se complementa con una revisión de las evidencias de desempeño derivadas del proceso de aprendizaje de los estudiantes, lo que permite realizar una valoración integral de los resultados alcanzados.

p. 21

La unidad de aprendizaje de Geografía Histórica se estructura en tres unidades temáticas: La geografía histórica, Del espacio natural al social y La geografía histórica de México. El semestre tiene una duración habitual de 16 semanas o 32 sesiones, aunque este número puede verse reducido por suspensiones programadas en el calendario universitario, cívico y litúrgico, así como por condiciones sociales y climáticas imprevistas. Debido a estas variaciones, resulta indispensable realizar adecuaciones a la práctica docente durante el semestre y, en consecuencia, al diseño instruccional que se presenta desde las primeras sesiones.

De acuerdo con el programa de la unidad de aprendizaje, en la primera unidad temática, titulada “La geografía histórica”, se estableció como competencia principal “analizar los elementos teóricos y metodológicos

mediante la revisión de discusiones clásicas y contemporáneas sobre el estudio del espacio histórico […] con ejemplos empíricos y emblemáticos”.[15] Esta competencia busca que el estudiante desarrolle una comprensión de cómo el espacio y el tiempo se entrelazan en la construcción de los procesos históricos.

Durante la primera semana de clase se presenta el encuadre del curso, que incluye una evaluación diagnóstica para medir los conocimientos generales de geografía de los estudiantes. Esta evaluación se complementa con la entrega de un fichero que contiene fuentes cartográficas y conceptos históricos clave, que se revisan mediante preguntas detonantes. Esta estrategia didáctica no solo fomenta la participación activa de los estudiantes en el aula, basada en su experiencia, sino que también permite identificar su nivel de motivación e interés por la materia, facilitando así un acercamiento inicial al contenido del curso.

p. 22

Tabla 2. Fichero de fuentes cartográficas y conceptos geohistóricos

p. 23

Fuentes cartográficas	Conceptos geohistóricos
Mapas	Altepeme
Itinerarios de viajes	Campo
Planos	Rancho
Croquis	Ciudad
Fotografías	Municipio
Toponimias	Estado

De elaboración propia.

Durante la segunda semana explico los fundamentos disciplinarios del método histórico como procedimiento para analizar la experiencia de los seres humanos en un tiempo y un espacio determinados. Como primera evaluación formativa, se asignan la lectura atenta y la elaboración de un reporte sobre la propuesta de Marc Bloch respecto de la observación histórica. Se considera este texto especialmente pertinente, ya que expone de manera didáctica el método crítico como herramienta fundamental para acercarse al pasado a partir de las evidencias que han perdurado en nuestro presente. Además, resalta la importancia de formular preguntas precisas que permitan interpretar los acontecimientos y comprender el espacio histórico no solo como escenario de los hechos, sino también como elemento transformador de las sociedades a lo largo del tiempo.[16]

Con el objetivo de avanzar de una interpretación temática de los contenidos a la construcción de un aprendizaje significativo sobre el espacio histórico, se solicitó a los estudiantes que adquirieran un mapa de la República Mexicana. En el aula, se les proporcionaron preguntas sobre

la fecha y el lugar de nacimiento de sus abuelos, padres y de ellos mismos, con el propósito de trazar una ruta migratoria con base en la memoria familiar (Mapa 1). Esta actividad, apoyada en el documento cartográfico, permitió a los estudiantes visualizar los desplazamientos familiares y experimentar de manera directa los conceptos de espacio, localización y simultaneidad a partir de sus historias de vida.

Mapa 1. Cartografía de las rutas migratorias con base en la memoria familiar



Fuente: Elaborado por Edgar Eduardo Arreola Sánchez, febrero de 2025.

Durante la tercera semana, realizamos una práctica de campo en la Colección California Mexicana, Ascensión y Miguel León-Portilla del Instituto de Investigaciones Históricas de la UABC, donde los estudiantes tuvieron su primer acercamiento a los documentos cartográficos. La actividad en la mapoteca permitió comprender las representaciones del espacio histórico mediante la visualización de mapas del Septentrión Novohispano y el Océano Pacífico de los siglos XVI al XIX, útiles para contextualizar procesos históricos como el poblamiento, las rutas comerciales y las divisiones territoriales. Finalmente, con la guía del archivista y de un servidor, formulamos preguntas detonantes que incentivaron a los estudiantes a realizar una observación detallada y a tomar notas, con el fin de identificar la mejor manera de analizarlos críticamente.

Durante la cuarta semana, el proceso de aprendizaje avanzó desde los niveles iniciales de motivación, interés, atención y adquisición hacia las fases de comprensión e interiorización de la geografía histórica, con el

propósito de que los estudiantes entraran “en contacto directo con los contenidos, vivirlos y experimentarlos”.[17] Como parte de esta etapa formativa, se asignó la lectura y la elaboración de un resumen de las Pautas básicas para el comentario de| mapas históricos, con el fin de que p. 25
los estudiantes se familiarizaran con la propuesta de interpretación cartográfica del historiador Enrique Moradiellos.[18]

Posteriormente, se impartió una |clase teórica sobre los mapas que p. 26
marcaron un cambio significativo en el rumbo de la historia de la humanidad[19], con el propósito de que los estudiantes tomaran notas y desarrollaran habilidades de análisis histórico. En ese contexto, se les proporcionó un corpus de repositorios cartográficos para que eligieran un mapa, que debían presentar en formato impreso y digital. A partir de este material, elaboraron un comentario sobre mapas históricos, aplicando los contenidos temáticos previamente adquiridos, y lo expusieron en clase, lo que fomentó la retroalimentación y el aprendizaje colaborativo.

En la segunda unidad fue necesario realizar una adecuación de la práctica docente respecto del orden de impartición de los contenidos temáticos. Inicialmente, el programa de la unidad de aprendizaje establecía que en esta etapa se abordarían las categorías de análisis espacial desde una perspectiva teórica y metodológica, dejando para la tercera unidad el análisis de su aplicación en las distintas tradiciones historiográficas vinculadas al estudio de la geografía histórica de México.[20] Sin embargo, tras un año de implementación del plan de estudios de la licenciatura en Historia de 2023, se consideró más efectivo abordar dichos conceptos mediante clases teóricas complementadas con un corpus de lecturas y talleres en el aula, lo que permitió a los estudiantes comprender los problemas historiográficos de la geografía histórica y, al mismo tiempo, examinar la historia territorial novohispana y mexicana desde el siglo XVI hasta el siglo XX.

La segunda unidad |se implementa durante las semanas quinta y novena p. 27
del semestre, adoptando estrategias de enseñanza en el aula, alineadas con la fase de desarrollo del aprendizaje conocida como asimilación. En esta etapa, el estudiantado se enfoca en “almacenar, guardar y ajustar el nuevo conocimiento, según necesidades, intereses y/o utilidad”[21], lo que permite no solo la retención de la información, sino también su aplicación de acuerdo con los contextos particulares de cada estudiante.

Durante las semanas quinta y sexta se llevó a cabo un par de clases teóricas dedicadas al análisis de las categorías espaciales, en las que se abordaron conceptos clave como espacio, región, territorio, paisaje y lugar desde una perspectiva teórica y metodológica.[22] Además, se exploró la propuesta del giro espacial, que aborda el problema historiográfico de la espacialización en la escritura de la historia mediante las nociones de

espacio vivido, localización y simultaneidad, lo que permite una comprensión más contextualizada de los procesos históricos y del lugar social de los historiadores.[23]

Durante las semanas de la séptima a la novena, los estudiantes se organizaron en equipos para trabajar con una selección de lecturas proporcionadas por el docente. A partir de estas lecturas, cada equipo elige un tema para elaborar un material didáctico para su exposición en el aula, que aborde problemas historiográficos específicos sobre la geografía histórica de México (Tabla 3). Esta actividad constituye una estrategia pedagógica valiosa, ya que permite a los estudiantes profundizar en aspectos concretos de la historiografía mexicanista, | fomentando la comprensión de las relaciones entre el espacio histórico y la representación cartográfica en México, evitando un abordaje superficial de los contenidos.

p. 28

Tabla 3. Historiografía de la Geografía Histórica de México

Periodo	Problemas historiográficos a revisar en el aula	Autores
XVI–XVIII	- Geografía histórica del poblamiento indígena en la sierra poblana - Reordenamiento espacial y resistencia nativa a la conquista de sus altepeme y a los reajustes de la figura de cabeceras y sujetos	García Martínez, 2005
XVIII–XX	- Cartografía de las divisiones territoriales desde las provincias coloniales que reclaman reconocimiento jurídico, a los territorios federales que se crean o desaparecen por ministerio de la ley	O'Gorman, 2012
XIX–XX	- La cartografía es un instrumento del poder gubernamental para imponer el control sobre el territorio mexicano - Resistencia local a que agrimensores definan en el paisaje los linderos sobre la propiedad comunal y privada	Craib, 2013
XVI al XXI	- Historiografía de nodos y redes para representar la cartografía histórica de los caminos transversales en la historia de México	Cramaussel, 2016

De elaboración propia

La elaboración del material didáctico, ya sea en cartulina o mediante herramientas digitales como PowerPoint y Canva, fortalece el aprendizaje activo, pues los estudiantes no solo acumulan información, sino que también la procesan, organizan y presentan al resto del grupo. Aunque este proceso puede generar conflictos entre los miembros del equipo, también promueve el aprendizaje colaborativo y desarrolla habilidades de comunicación y resolución de problemas. Finalmente, la exposición en clase, acompañada de la retroalimentación del docente y la participación activa del alumnado, enriquece el conocimiento colectivo y permite

vincular el conocimiento teórico con la práctica educativa en torno a la geografía histórica.

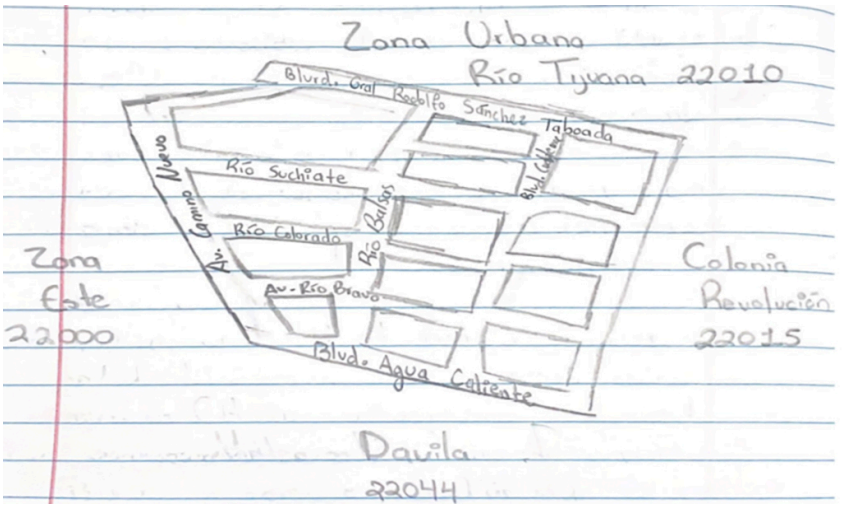
En la tercera unidad, nos enfocamos en un conjunto de prácticas de taller orientadas al manejo de los métodos y técnicas propios de la geografía histórica. En esta etapa del proceso de aprendizaje se transita a las fases de aplicación y transferencia de conocimientos[24], lo que permite a los estudiantes poner en práctica lo aprendido en el aula mediante el p. 29
trabajo de campo. Esta experiencia educativa les brinda la oportunidad de construir conocimiento participativo al recopilar y organizar la información geohistórica de su comunidad y elaborar una cartografía que refleje sus hallazgos.

Durante la décima semana se comenta a los estudiantes el fundamento de la estrategia de enseñanza de esta unidad, que es un semillero de investigación, en la cual se les acompaña y orienta en el papel activo de construir conocimiento aplicado en su contexto profesional[25], que consiste en una cartografía social y participativa que representa otras formas de generar mapas y de su utilidad con diversos procesos de organización social más allá de las propuestas oficiales.[26]

En ese sentido, los estudiantes reciben una clase teórica centrada en la noción de poblamiento[27], a partir de la cual se analiza el devenir histórico de la ocupación social del espacio en Tijuana. Este recorrido permite comprender cómo las distintas fases de desarrollo territorial han respondido a las necesidades de reproducción material de sus habitantes, desde la etapa de ranchos en el siglo XIX, pasando por los intentos de reordenamiento urbano en el siglo XX, hasta la privatización del espacio público municipal en el contexto actual de modernización urbana y gentrificación.[28] Como complemento práctico, los estudiantes llevan a cabo un ejercicio cartográfico en el aula, dibujando, a partir de su p. 30
memoria, la superficie terrestre, fluvial y patrimonial del municipio de Tijuana, lo que les permite expresar visualmente este argumento historiográfico y fortalecer su comprensión del proceso de ocupación territorial.

Además, se proporcionó a los estudiantes una base de datos (Heraldo, 2025) con los códigos postales de México, que incluye la georreferenciación de las localidades por estado y municipio.[29] El propósito de esta actividad fue que cada estudiante localizara su demarcación y, a partir de esa información, dibujara el polígono que representara la división territorial de su comunidad, delimitando claramente sus colindancias.

Mapa 2. Polígono y colindancias de la Colonia Marrón, Tijuana



Fuente: Elaboración de Isis Coronado Mosqueda, 2024.

En las semanas once y doce se aborda en el aula la propuesta histórica de las toponimias mediante las técnicas de análisis particular y de conjunto para esbozar el eco que estas han tenido en la historiografía mexicanista.[30] Se implementa una clase-taller en la que los estudiantes documentan los topónimos más representativos de su localidad, realizando un levantamiento detallado en el laboratorio de cómputo, con el apoyo de una lección introductoria de Google Earth, proporcionada en español por el proyecto de historia digital *The Programming Historian*.[31] Este ejercicio p. 31 les permite identificar calles, avenidas y accidentes geográficos dentro de la traza urbana, información que incorporan en su polígono (Mapa 2). Además, como tarea curricular fuera del aula, complementan el análisis con una investigación sobre el significado de los topónimos, mediante observaciones de campo o consultando a los vecinos de las inmediaciones (Tabla 4).

Tabla 4. Análisis de toponimias de la colonia Los Álamos, Tijuana

Toponimias	Observaciones
Avenida Las Joyas	Es la avenida principal de la colonia
Calles Plata, Cobre, Hierro, Esmeralda	Identifiqué que las calles en torno a la avenida Las Joyas tienen el nombre de minerales relacionado con la empresa de prospección que fraccionó rancho Los Álamos
Rampa Los Álamos	En la actualidad es la entrada principal a la colonia Los Álamos

Rampa Buena Vista	Los colonos le llaman “Rampa empedrada” debido a que en sus inicios estaba hecha de ese material y era la antigua entrada principal a la colonia
Calle Locutores	De acuerdo a testimonio de vecinos antiguamente allí se encontraba una estación de radio

Fuente: Elaboración de Elisa González Téllez, 2024.

Es importante señalar que las sesiones de las semanas trece y catorce se llevaron a cabo de manera asincrónica. Durante este periodo, los estudiantes son monitoreados por el docente para realizar una práctica enfocada en recabar el testimonio de un antiguo residente de su localidad, con el propósito de indagar sobre su pasado y su transformación. Dado que aún no han cursado la materia de Métodos Cualitativos, se les proporciona un breve cuestionario estructurado para guiar la entrevista.

Por ejemplo, en este contexto, la alumna Melanie Solorza entrevistó a su madre, María Cornelio, en mayo de 2024. Durante la entrevista, la informante mencionó haber vivido en el fraccionamiento El Refugio desde 2007 y señaló que la zona está habitada “en su mayoría por personas que vienen de otras colonias retiradas e incluso de otros estados”. Al ser cuestionada sobre el pasado de la localidad, recordó que anteriormente el lugar era conocido como El Florido Viejo, y lo describió como “una zona de cerros y sembradíos, donde se cultivaban principalmente uvas y olivos (había mucha siembra de olivos)”. Además, destacó su vínculo personal con el desarrollo de la comunidad al afirmar: “De hecho, soy una de las fundadoras del fraccionamiento”.[32] p. 32

De forma paralela, realizan una lectura del paisaje en el que identifican y registran, en un diario de campo. Aquellos lugares considerados patrimonio, tanto por los propios estudiantes, al reconocer su lugar social, como por los vecinos de la comunidad. Para ello llevan a cabo un recorrido físico por la traza urbana o recurren al apoyo virtual de la plataforma Google Earth Pro.

Un ejemplo de ello es la actividad del alumno Santiago Lazcano, quien realizó un recorrido en la colonia Moderna, municipio de Ensenada, identificando a partir de la lectura del paisaje el patrimonio y los lugares de la memoria religiosa y familiar, pues dice que en la demarcación:

> Se encuentra la parroquia de Nuestra Señora San Juan de los Lagos, que tiene décadas aquí; ha sido un lugar de reunión de las comunidades de la [colonia] Moderna, Ampliación Moderna y Moderna Oeste durante todo este tiempo. […] Al continuar por la Playa María, hay algunos lotes baldíos o en construcción, pues sigue

> siendo un lugar donde se ven continuamente parejas formando una familia en estas, muchas veces, viejas casas.[33]

Las prácticas descritas anteriormente no solo representaron la culminación del arduo proceso de levantamiento de datos geohistóricos, sino que también brindaron a los estudiantes la oportunidad de organizar y sistematizar la información recopilada. Este ejercicio les permitió comprender más a fondo el proceso de poblamiento desde su entorno más inmediato.

Durante la semana quince, |los estudiantes elaboran su mapa histórico p. 33
que constituye la evidencia principal de aprendizaje del semestre. Para guiarlos en este proceso, se les imparte una clase teórica sobre las convenciones cartográficas, acompañada de recomendaciones específicas para transformar sus datos históricos de un lenguaje textual a uno semiológico, representado mediante polígonos, líneas y puntos. Posteriormente, la semana dieciséis se dedica al acompañamiento y a la retroalimentación continuos en el aula, enfocados en la elaboración de la marginalia, la simbología y el cuerpo de la carta. Finalmente, en la última semana, cada mapa se concluye, se revisa de manera individual y se comenta de manera grupal, lo que propicia un análisis colectivo del trabajo realizado (Mapa 3).

Mapa 3. Cartografía histórica de Natura Sección Bosques



Fuente: Elaborado por René Serrano Pérez, 2024.

De esta manera, se alcanza la fase final del proceso educativo: la evaluación, en la que no solo se valora el cumplimiento de la competencia general establecida en el Programa de Unidad de Aprendizaje de Geografía Histórica (Tabla 1), sino también la capacidad del estudiante para reconocer la construcción de su propio aprendizaje significativo, evidenciada en el resultado tangible de su mapa histórico.

Conclusiones

La propuesta de enseñanza basada en semilleros de investigación surgió como un proyecto educativo que iniciamos con estudiantes de ciencias de la educación en la Universidad de las Californias Internacional, aunque en su momento quedó inconcluso.[34] Sin embargo, fue retomado en 2022, tras incorporarse como profesor de la Licenciatura en Historia. Previamente, había reflexionado |sobre la memoria escrita durante mis estudios p. 34
universitarios de Historia en la UABC y sobre una experiencia de investigación centrada en el aprendizaje del oficio de historiar, integrando la teoría del poder en el análisis histórico-documental.[35] No obstante, resultaba necesario revisar algunos de mis procesos de enseñanza de la historia, lo cual se aborda en el presente trabajo.

Para ello, se analizó el lugar que ocupó la Geografía Histórica en los planes de estudio de la Licenciatura en Historia entre 1986 y 2023. Se observó que esta asignatura se mantuvo durante años en modalidad optativa, en gran medida debido al predominio de la historiografía regional en los programas educativos a nivel nacional. No fue sino hasta que el debate sobre la pertinencia de la región se agotó y la academia mexicana asimiló nuevas temáticas –como el espacio vivido, los lugares de la memoria, la historia de los topónimos, la lectura del paisaje y los sistemas de información geográfica– que la Geografía Histórica fue incorporada como materia obligatoria.

En el tercer apartado se describieron las estrategias de enseñanza empleadas para abordar los contenidos temáticos, así como las actividades en el aula y las prácticas de taller que derivaron en evidencias de aprendizaje durante las dieciséis semanas del semestre de Geografía Histórica. Si bien se recurrió a técnicas tradicionales, como la clase teórica, los apuntes, las prácticas en el aula y el estudio individual, también se implementaron innovaciones metodológicas. Entre ellas, destacan la incorporación de la historia digital mediante el análisis de mapas históricos consultados en mapotecas virtuales, el uso de sistemas de información geográfica (SIG), el análisis de la toponimia, la lectura del paisaje y la recopilación de testimonios |orales. Estas herramientas no sólo p. 35

enriquecieron el aprendizaje, sino que también facilitaron la elaboración de una cartografía social participativa como producto final del curso.

En suma, este enfoque interdisciplinario, acompañado de una orientación docente constante, no solo fortaleció el aprendizaje significativo de los estudiantes de Historia, sino que también les permitió aplicar sus conocimientos en contextos profesionales. A través de la cartografía social participativa identificaron la percepción del espacio vivido por los vecinos, visibilizaron problemáticas comunitarias y observaron procesos urbanos contemporáneos, como el cambio climático, la urbanización y la desigualdad social. Estas observaciones, documentadas en los mapas elaborados por los estudiantes, han sido archivadas con su consentimiento en un repositorio digital resguardado por la coordinación de Historia de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales para consultas de estudiantes e historiadores en el futuro pasado.

Gratiam

Agradezco al alumnado de Geografía Histórica, en especial a Edgar Eduardo Arreola Sánchez, Isis Coronado Mosqueda, Elisa González Téllez, Santiago Lazcano Caloca y René Serrano Pérez, por otorgarme su consentimiento para ejemplificar, a partir de sus evidencias de aprendizaje, los contenidos temáticos abordados durante el semestre. Este trabajo está dedicado al maestro Jorge Martínez Zepeda, por compartir conmigo su conocimiento sobre la cartografía histórica y, de igual manera, al doctor Martín Sánchez Rodríguez, artesano de la lectura del paisaje, por enseñarme a observar como geohistoriador entre acequias y campos de esmeralda en Michoacán.

Archivo Histórico

Archivo Administrativo, Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad Autónoma de Baja California.

Universidad Autónoma de Baja California. “Tríptico del plan de estudios de la Licenciatura en Historia”. Mexicali: Escuela de Humanidades, 1986.

Universidad Autónoma de Baja California. “Programa de la Unidad de aprendizaje de Geografía Histórica”. Mexicali: Escuela de Humanidades, 2005.

Universidad Autónoma de Baja California. “Propuesta de reestructuración del plan de estudios 1997 del programa de Licenciatura en Historia”. Tijuana: Escuela de Humanidades, 2005.

Universidad Autónoma de Baja California. “Programa de Unidad de Aprendizaje de Geografía Histórica”. Tijuana: Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, 2022.

Universidad Autónoma de Baja California. “Propuesta de modificación del plan de estudios 2006 de la Licenciatura en Historia”. Tijuana: Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, 2022.

Referencias

Aboites Aguilar, Luis. “Los poblamientos de mi maestro Bernardo”. En *La historia se escribe caminando. Homenaje a Bernardo García Martínez*, 193–213. Ciudad de México: El Colegio de México, Centro de Estudios Históricos, 2022.

Alegría Olazábal, Tito, y Gerardo Ordóñez Barba. *Legalizando la ciudad. Asentamientos informales y procesos de regularización en Tijuana.* Tijuana: El Colegio de la Frontera Norte, 2005.

Barnés, Héctor G. “Los 10 mapas que cambiaron la historia de la humanidad”. *El Confidencial*, 16 de noviembre de 2013. https://www.elconfidencial.com/multimedia/album/alma-corazon-vida/2013-11-16/los-10-mapas-que-cambiaron-la-historia-de-la-humanidad_54678/

Bloch, Marc. *Introducción a la historia.* Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica, 2006.

Bustos Trejo, Gerardo. “La historia y la geografía”. En *Reflexiones sobre el oficio del historiador*, 37–54. Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Históricas, 1999.

Clifford, Jim, Josh MacFadyen y Daniel Macfarlane. “Introducción a Google Maps y Google Earth”. Traducido por Andrés Gattinoni. *Programming Historian en español*. 2018. Consultado el 10 de enero de 2024. https://doi.org/10.46430/phes0036

Cornelio Orozco, María Elena. Entrevista realizada por Melanie Helena Solorza Cornelio. Tijuana, Baja California, 8 de mayo de 2024.

Craib, Raymond B. *México cartográfico: una historia de límites fijos y paisajes fugitivos.* Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Geografía, 2013.

Cramaussel, Chantal, ed. *Los caminos transversales. La geografía histórica olvidada de México*. Zamora: El Colegio de Michoacán y Universidad Juárez del Estado de Durango, 2016.

García Martínez, Bernardo. *Los pueblos de la sierra: el poder y el espacio entre los indios del norte de Puebla hasta 1700.* Ciudad de México: El Colegio de México, Centro de Estudios Históricos, 2005.

González y González, Luis. *Nueva invitación a la microhistoria.* Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública, 1980.

Guldi, Jo y David Armitage. *Manifiesto por la historia.* Madrid: Alianza Editorial, 2016.

Heraldo. “Colonias de Tijuana, Baja California”. *Códigos Postales de México.* Consultado el 9 de agosto de 2025. https://www.heraldo.com.mx/baja-california/tijuana/tijuana/

Lazcano Caloca, Santiago. “Diario de campo”. Ensenada, Baja California, 2024.

Lefebvre, Karine y Carlos Paredes Martínez. *La memoria de los nombres: la toponimia en la conformación histórica del territorio. De Mesoamérica a México*. Morelia:

Universidad Nacional Autónoma de México, Centro de Investigaciones en Geografía Ambiental, 2017.

López Levi, Liliana, y Blanca R. Ramírez Velázquez. “Pensar el espacio: región, paisaje, territorio y lugar en las ciencias sociales”. En *Explorando territorios: una visión desde las ciencias sociales*, 21–48. Ciudad de México: Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco, 2012.

Miño Grijalva, Manuel. “¿Existe la historia regional?”. *Historia Mexicana* 51, núm. 4 (2002): 867–897.

Moradiellos, Enrique. *El oficio de historiador.* Madrid: Siglo XXI Editores, 1998.

Moreno Toscano, Alejandra. “Toponimia y análisis histórico”. *Historia Mexicana* 19, núm. 1 (1969): 1–10.

O’Gorman, Edmundo. *Historia de las divisiones territoriales de México*. Ciudad de México: Porrúa, 2012.

Osorio Gómez, Luis Alfredo, Andrea Vidanovic Geremich y Mineira Finol de Franco. “Elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje y su interacción en el ámbito educativo”. *Qualitas. Revista Científica* 23, núm. 23 (2021): 1–11. https://doi.org/10.55867/qual23.01

Padilla Corona, Antonio. *El Callejón Z: huella del pasado, patrimonio urbano del presente*. Tijuana: Conaculta, Universidad Autónoma de Baja California, Instituto de Cultura de Baja California y XIX Ayuntamiento de Tijuana, 2010.

Pazos, Adelina Dayebi. “Gentrificación en Tijuana lleva 10 años en desarrollo”. *El Sol de Tijuana*, 30 de junio de 2023. https://oem.com.mx/elsoldetijuana/local/gentrificacion-en-tijuana-lleva-10-anos-en-desarrollo-17991378

Santiago Guerrero, Leticia Bibiana. “Colonias antiguas de Tijuana”. *Calafia* 1, núm. 1–8 (2004): 47–56.

Sauer, Carl O. “Introducción a la geografía histórica”. En *Geografía histórica*, 35–52. Ciudad de México: Instituto Mora y Universidad Autónoma Metropolitana, 1991.

Schlögel, Karl. *En el espacio leemos el tiempo. Sobre historia de la civilización y geopolítica*. Madrid: Siruela, 2007.

Serrano Álvarez, Pablo. “Historiografía regional mexicana. Tendencias y enfoques metodológicos, 1968–1990”. *Relaciones* 18, núm. 72 (1997): 49–57.

Sletto, Björn. “Introducción. Cartografías sociales radicales”. En *Cartografías radicales. Mapeo participativo en América Latina*, 13–29. Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Geografía, 2023.

Soja, Edward. “El tercer espacio. Ampliando el horizonte de la imaginación geográfica”. *Geographikós*, núm. 8 (1997): 71–76.

Uribe Núñez, Abraham. “Indicios educativos en la Universidad de Investigación”. *Gaceta Universitaria UDCI*, núm. 32 (2017): 16.

Uribe Núñez, Abraham. “A propósito de la historia y de los historiadores”. En *Experiencias universitarias. Memoria escrita sobre la Universidad Autónoma de Baja California, 1950–2000*, 147–156. Mexicali: Universidad Autónoma de Baja California, 2020.

Uribe Núñez, Abraham. “Historias del poder y la dominación. Perspectivas de análisis para Baja California durante el siglo XIX”. En *Historiar el noroeste*, 21–65. Mexicali: Universidad Autónoma de Baja California, 2023.

NOTAS DEL CAPÍTULO

1 Gerardo Bustos Trejo, “La historia y la geografía”, en *Reflexiones sobre el oficio del historiador* (Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Históricas, 1999), 37–38.

2 Carl O. Sauer, “Introducción a la geografía histórica”, en *Geografía histórica* (Ciudad de México: Instituto Mora y Universidad Autónoma Metropolitana, 1991), 35–52.

3 Jo Guldi y David Armitage, *Manifiesto por la historia* (Madrid: Alianza Editorial, 2016), 37.

4 Luis Osorio Gómez et al., “Elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje y su interacción en el ámbito educativo”, *Qualitas. Revista Científica*, núm. 23 (2021): 1–11.

5 Universidad Autónoma de Baja California (UABC), *Propuesta de modificación del plan de estudios 2006 de la Licenciatura en Historia.* Tijuana: Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, 2022, 7.

6 Universidad Autónoma de Baja California, *Tríptico con el plan de estudios de la Licenciatura en Historia*. Tijuana: Escuela de Humanidades, 1986.

7 Universidad Autónoma de Baja California, *Propuesta de reestructuración del plan de estudios 1997 del programa de Licenciatura en Historia*, Tijuana: Escuela de Humanidades, 2005.

8 UABC, *Propuesta de modificación del plan de estudios 2006 de la Licenciatura en Historia*, 7.

9 UABC, Propuesta de reestructuración del plan de estudios 1997 del programa de Licenciatura en Historia.

10 UABC, Propuesta de modificación del plan de estudios 2006 de la Licenciatura en Historia.

11 Luis González y González, *Nueva invitación a la microhistoria* (Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública, 1980); Manuel Miño Grijalva, “¿Existe la historia regional?”, *Historia Mexicana*, 51, núm. 4 (2002): 867–897; Pablo Serrano Álvarez, “Historiografía regional mexicana. Tendencias y enfoques metodológicos, 1968–1990”, *Relaciones*, 18, núm. 72 (1997): 49–57.

12 UABC, Propuesta de reestructuración del plan de estudios 1997 del programa de Licenciatura en Historia. Escuela de Humanidades, 53.

13 UABC, Propuesta de modificación del plan de estudios 2006 de la Licenciatura en Historia.

14 UABC, Propuesta de modificación del plan de estudios 2006 de la Licenciatura en Historia.

15 UABC, Propuesta de modificación del plan de estudios 2006 de la Licenciatura en Historia, 251.

16 Marc Bloch, *Introducción a la historia* (Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica, 2006), 52–80.

17 Osorio Gómez, et al., “Elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje y su interacción en el ámbito educativo”, 1–11.

18 Enrique Moradiellos, *El oficio de historiador* (Madrid: Siglo XXI Editores, 1998), 118.

19 Héctor G. Barnés, “Los 10 mapas que cambiaron la historia de la humanidad”, *El Confidencial*, 16 de noviembre de 2013, recuperado el 31 de mayo de 2026 de https://www.elconfidencial.com/multimedia/album/alma-corazon-vida/2013-11-16/los-10-mapas-que-cambiaron-la-historia-de-la-humanidad_54678/

20 Universidad Autónoma de Baja California, *Programa de Unidad de Aprendizaje de Geografía Histórica*, S.f. 3.

21 Osorio Gómez, et al., “Elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje y su interacción en el ámbito educativo”, 1–11.

22 Liliana López Levi y Blanca R. Ramírez Velázquez, “Pensar el espacio: región, paisaje, territorio y lugar en las ciencias sociales”, en *Explorando territorios: una visión desde las ciencias sociales* (Ciudad de México: Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco, 2012), 21–48.

23 Karl Schlögel, *En el espacio leemos el tiempo. Sobre historia de la civilización y geopolítica* (Madrid: Siruela, 2007); Edward Soja, “El tercer espacio. Ampliando el horizonte de la imaginación geográfica”, *Geographikós*, núm. 8 (1997): 71–76.

24 Osorio Gómez, et al., “Elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje y su interacción en el ámbito educativo”, 1–11.

25 Abraham Uribe Núñez, “Indicios educativos en la Universidad de Investigación”, Gaceta Universitaria UDCI, núm. 32 (2017): 16.

26 Björn Sletto, “Introducción. Cartografías sociales radicales”, en *Cartografías radicales. Mapeo participativo en América Latina* (Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Geografía, 2023), 13–29.

27 Luis Aboites Aguilar, “Los poblamientos de mi maestro Bernardo”, en *La historia se escribe caminando. Homenaje a Bernardo García Martínez* (Ciudad de México: El Colegio de México, Centro de Estudios Históricos, 2022), 193–213.

28 Santiago Guerrero, “Colonias antiguas de Tijuana”, Calafia 1, núm. 1–8 (2004): 47–56; Antonio Padilla Corona, *El Callejón Z: huella del pasado, patrimonio urbano del presente* (Tijuana: Conaculta, Universidad Autónoma de Baja California, Instituto de Cultura de Baja California y XIX Ayuntamiento de Tijuana, 2010); Tito Alegría Olazábal y Gerardo Ordóñez Barba, *Legalizando la ciudad. Asentamientos informales y procesos de regularización en Tijuana* (Tijuana: El Colegio de la Frontera Norte, 2005); Adelina Dayebi Pazos, “Gentrificación en Tijuana lleva 10 años en desarrollo”, *El Sol de Tijuana*, 30 de junio de 2023, recuperado el 31 de mayo de 2026 de https://oem.com.mx/elsoldetijuana/local/gentrificacion-en-tijuana-lleva-10-anos-en-desarrollo-17991378

29 Heraldo de México, “Colonias de Tijuana, Baja California”, Códigos Postales de México, recuperado el 9 de agosto de 2025 de https://www.heraldo.com.mx/baja-california/tijuana/tijuana/

30 Alejandra Moreno Toscano, “Toponimia y análisis histórico”, *Historia Mexicana* 19, núm. 1 (1969): 1–10; Karine Lefebvre y Carlos Paredes Martínez, *La memoria de los nombres: la toponimia en la conformación histórica del territorio. De Mesoamérica a México* (Morelia: Universidad Nacional Autónoma de México, Centro de Investigaciones en Geografía Ambiental, 2017).

31 J. Clifford, Josh MacFadyen y Daniel Macfarlane, “Introducción a Google Maps y Google Earth”, trad. Andrés Gattinoni, *Programming Historian en español* (2018). Recuperado de https://doi.org/10.46430/phes0036

32 María Elena Cornelio Orozco, entrevista realizada por Melanie Helena Solorza Cornelio, Tijuana, Baja California, 8 de mayo de 2024.

33 Santiago Lazcano Caloca, Diario de campo (Ensenada, Baja California, 2024).

34 Uribe Núñez, “Indicios educativos en la Universidad de Investigación”, 16.

35 Abraham Uribe Núñez, “A propósito de la historia y de los historiadores”, en *Experiencias universitarias. Memoria escrita sobre la Universidad Autónoma de Baja California, 1950–2000* (Mexicali: Universidad Autónoma de Baja California, 2020), 147–156; Abraham Uribe Núñez, “Historias del poder y la dominación. Perspectivas de análisis para Baja California durante el siglo XIX”, en *Historiar el noroeste* (Mexicali: Universidad Autónoma de Baja California, 2023), 21–65.

Capítulo 2

Enseñar historia a estudiantes dentro del espectro autista. Pensar históricamente y complejizar las narrativas desde una pedagogía inclusiva

Viviana Mejía Cañedo (FHyCS UABC)
viviana.mejia@uabc.edu.mx

José Miguel Camacho López (FHyCS)
jose.miguel.camacho.lopez@uabc.edu.mx

Resumen

Este capítulo explora la intersección entre la didáctica de la historia y la pedagogía inclusiva para estudiantes dentro del espectro autista. A través del diálogo entre la experiencia vivida de un egresado universitario con síndrome de Asperger y la investigación en educación histórica, demostramos cómo los principios del pensamiento histórico y la profundización narrativa convergen de manera natural con los enfoques inclusivos. Argumentamos que una enseñanza de la historia centrada en la investigación, el análisis de fuentes y el cuestionamiento de los relatos dominantes no solo beneficia a los estudiantes neurodivergentes, sino que también enriquece el aprendizaje de todo el alumnado. Finalmente, ofrecemos propuestas concretas basadas en el Diseño Universal para el Aprendizaje para su implementación en el aula universitaria.

p. 37

Introducción

La educación inclusiva en México, inmersa en un complejo entramado de debates pedagógicos, políticos y sociales, ha procurado, al menos en el plano discursivo, garantizar el derecho a una educación de calidad para todos los y las estudiantes, en particular, quienes se encuentran en situación de vulnerabilidad. Sin embargo, como advierte Gómez Montes, con frecuencia "la escuela, aun reconociendo la existencia de una incuestionable diversidad, ha llevado a la práctica tradicionalmente un tratamiento educativo más bien homogeneizador de la enseñanza".[1] Esta brecha entre el discurso normativo y la realidad cotidiana del aula no es una mera falla de implementación, sino el síntoma de un problema más profundo: la inclusión ha sido concebida, con frecuencia, como un conjunto de medidas compensatorias dirigidas a ciertos estudiantes dentro de un sistema que permanece, en lo esencial, inalterado. Como señala Echeita, esto equivale a intentar integrar a los diferentes sin transformar las condiciones que generan la exclusión.[2]

La Universidad Autónoma de Baja California (UABC), a través del área de Orientación Educativa y Psicopedagógica, ha desarrollado un plan de trabajo enfocado, entre otros aspectos, en la atención a estudiantes universitarios desde una perspectiva de diversidad e inclusión.[3] De este se deriva el subprograma llamado "Apoyo y fortalecimiento para la atención a la diversidad" que brinda atención a los y las estudiantes con Trastorno del Neurodesarrollo (Autismo-Asperger), Trastornos por Déficit de Atención, Condición de Discapacidad o Enfermedad Crónica y Diversidad Sexual. Además, habilitó una página web a la que la comunidad estudiantil puede acceder para obtener diversos recursos que apoyan el bienestar académico, mental y físico durante su paso por la universidad.[4]

p. 38

p. 39

En la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales (FHyCS), del 2020 al 2026, se ha atendido a aproximadamente 10 personas con diagnóstico o con indicadores del Trastorno del Espectro Autista (TEA). En algunos casos se ha observado que quienes ingresan no cuentan con un diagnóstico y que, durante su trayecto académico, los y las docentes, tutores y tutoras, así como sus pares, identifican estos casos, lo que sugiere una alta probabilidad de subregistro.[5]

Sin embargo, este escenario no concierne únicamente a las instituciones educativas, sino también a las propias disciplinas académicas, que se ven interpeladas a repensar críticamente sus fundamentos epistemológicos,

métodos y fines. Desde esta perspectiva, la creciente presencia de estudiantes con autismo en las aulas universitarias constituye una oportunidad para replantear el campo de la historia.

El presente capítulo es el fruto de un diálogo entre una profesora-investigadora en historia y un egresado de la licenciatura en Historia de la UABC, quien cursó su carrera con síndrome de Asperger. Metodológicamente, la experiencia de José Miguel funciona como lo que Stake denomina "caso instrumental": un caso particular que, lejos de pretender ser representativo, ilumina un fenómeno más amplio y nos ayuda a comprender con mayor profundidad sus dimensiones.[6] Esta distinción es importante porque no pretendemos generalizar a partir de un
|solo sujeto, sino utilizarlo como lente analítica privilegiada para esbozar p. 40
una propuesta teórico-práctica.

Nuestro objetivo no se limita a exponer una experiencia anecdótica: pretendemos demostrar, a través del cruce entre las vivencias y la pedagogía, que una enseñanza de la historia orientada al desarrollo del pensamiento histórico, a complejizar las narrativas y a cuestionar los relatos dominantes converge de manera natural con los principios de una pedagogía inclusiva. Los principios del pensamiento histórico son inherentemente compatibles con las formas de procesamiento, comprensión y *engagement* que muchos estudiantes neurodivergentes exhiben. El psicólogo Baron-Cohen ha documentado que una proporción significativa de individuos dentro del espectro autista presenta un marcado estilo cognitivo orientado a la identificación de patrones, reglas y sistemas.[7] Esta habilidad puede traducirse directamente en competencias aplicables al análisis de fuentes históricas, la crítica de la evidencia y la construcción de argumentos.

Lejos de ser una concesión o una adaptación marginal, la convergencia entre el pensamiento histórico y la neurodiversidad implica la materialización de una enseñanza de la historia significativa y democrática que beneficia a la totalidad del alumnado. Sostenemos que una enseñanza de la historia verdaderamente inclusiva para los estudiantes dentro del espectro autista es, por esa misma razón, pertinente para todos y todas.

La experiencia en el aula.

El relato de José Miguel sobre su tránsito por la licenciatura en Historia ofrece una ventana privilegiada a los desafíos y potencialidades de la educación superior inclusiva. Su experiencia no fue homogénea; |estuvo p. 41
marcada por momentos de profunda satisfacción intelectual, junto con otros de frustración y desconexión. Él mismo lo expresa con claridad:

“Hubo momentos de mi carrera que me aburrieron, especialmente los profesores hablando del tema (sin presentaciones)”.[8] Esta observación, aparentemente simple, señala una de las barreras más comunes y mejor documentadas: la enseñanza basada en la exposición unidireccional y la sobrevaloración de la comunicación oral sin apoyos visuales ni estructurales.

p. 42

Este formato magistrocéntrico,[9] ya denunciado por García Aretio, no sólo resulta poco accesible para estudiantes con distintos estilos de aprendizaje, sino que reproduce lo que Freire denominó la “educación bancaria”: una práctica que concibe al educando como un recipiente vacío de conocimientos, niega su capacidad de problematización activa y reduce la enseñanza a un acto de depósito unidireccional de información.[10] Desde la didáctica de la historia, Moreau y Smith han demostrado que las clases magistrales son particularmente inadecuadas para el desarrollo del pensamiento histórico, y que es el análisis directo de documentos el que debe constituir el núcleo de este aprendizaje.[11]

Frente a esta experiencia, José Miguel destaca actividades que le permitieron un aprendizaje significativo y activo: “como las actividades de la Paleografía en las que busco identificar las palabras en un documento histórico.”[12] Esta descripción es analíticamente reveladora. Esta experiencia remite al mecanismo sistematizador que Baron-Cohen identifica como una tendencia cognitiva frecuente en el espectro autista, definida como el impulso de analizar o construir sistemas para inferir las reglas que los rigen.[13]

p. 43

Para VanSledright, el núcleo del “hacer historia” es precisamente esta postura epistémica del investigador: la de quien construye conocimiento a partir de evidencias fragmentarias, inciertas y a menudo contradictorias.[14] La paleografía, en este sentido, no es solo una técnica auxiliar: es una práctica epistemológica que sitúa al estudiante en el lugar del historiador y le exige las mismas operaciones cognitivas de búsqueda de coherencia, identificación de regularidades y construcción de significado.

Sin embargo, es importante no caer en la tentación del esencialismo. La neurodiversidad es, por definición, diversa. Como advierte Ortega, no existe un cerebro autista: hay una constelación de rasgos y capacidades que se manifiestan de manera única en cada individuo.[15] El propio José Miguel explica que “el problema es que ninguna persona, ni siquiera aquellas con dicho trastorno, piensa igual. De hecho, la complejidad de los trastornos mentales podría limitar la comprensión de los docentes acerca de las personas que los padecen. Además, no sé si los cambios en la educación logren cumplir con las expectativas de los docentes y estudiantes por igual.”[16] Esta es precisamente una de las razones por las

que el diseño de una pedagogía inclusiva genuina es tan complejo y exigente: los recursos y estrategias no pueden ser los mismos para todos, ni pueden reducirse a una lista de adaptaciones individuales. Lo que sí es posible es diseñar entornos de aprendizaje más flexibles, en los que la| p. 44 diversidad cognitiva sea una variable prevista y no una excepción imprevista.

Pensar históricamente. Un puente entre la didáctica y la neurodiversidad

La didáctica de la historia ha experimentado un cambio importante en las últimas décadas, desplazando el foco de la memorización de un relato nacional único hacia el desarrollo de competencias para pensar históricamente.[17] Sam Wineburg, pionero en este campo, sostiene que el pensamiento histórico es una habilidad antinatural, pues requiere superar nuestro presentismo y etnocentrismo naturales para comprender la profunda alteridad del pasado.[18] Este pensamiento se compone de habilidades específicas: la contextualización de las fuentes en su momento de producción, la corroboración de testimonios, el análisis de la causalidad múltiple y la construcción de narrativas argumentadas con base en evidencia. No es, por tanto, una habilidad innata que algunos poseen y otros no, sino una competencia que puede y debe enseñarse de manera sistemática.

Este enfoque resulta profundamente coherente con una pedagogía inclusiva por varias razones interrelacionadas. En primer lugar, valora el proceso de investigación por encima del producto final memorístico. No se juzga al estudiante por la cantidad de datos que recuerda, sino por su capacidad para plantear preguntas históricas relevantes, analizar evidencias y construir argumentos sólidamente fundamentados. Gómez y Miralles han estudiado, con experiencia directa en el aula, las formas de evaluar el pensamiento histórico, señalando la necesidad de otorgar mayor peso a los contenidos procedimentales, como el uso de las fuentes históricas o el |desarrollo de discursos articulados por parte de los y las p. 45 estudiantes,[19] en contraste con la memorización. Este cambio reduce la importancia de la memorización y evalúa competencias más auténticas, lo que beneficia en particular a estudiantes cuyos perfiles cognitivos no favorecen la recuperación rápida de datos descontextualizados.

En segundo lugar, el pensamiento histórico es inherentemente multimodal. El trabajo con fuentes históricas es diverso por naturaleza: abarca documentos escritos, mapas, pinturas, fotografías, objetos materiales, testimonios orales y fuentes digitales. Esta multimodalidad se

alinea directamente con el principio del *Universal Design for Learning*, desarrollado por Anne Meyer y David H. Rose, que propone ofrecer múltiples medios de representación, permitiendo que estudiantes con diferentes perfiles de procesamiento, como el visual, el verbal, el analítico o el narrativo, encuentren puntos de acceso significativos.[20] El archivo histórico, visto desde esta perspectiva, no es un repositorio de información factual, sino un ecosistema de estímulos cognitivos diversos que invitan a formas plurales de comprensión.

En tercer lugar, este enfoque fomenta la profundidad del análisis y permite a los estudiantes sumergirse en un problema o período histórico específico, desplegando sus habilidades de análisis detallado, en lugar de exigir un conocimiento superficial de una cronología extensa. Como expresa Oliva Ureta, la "clase tradicional" convierte al docente en la única fuente del saber histórico;[21] por el contrario, un modelo centrado en la indagación convierte al estudiante en un agente activo en la construcción del conocimiento, lo que resulta especialmente |significativo para quienes p. 46 encuentran en la exploración autónoma y sistemática su modalidad de aprendizaje más efectiva.

Como expresa José Miguel, lo valioso no era "memorizar todo lo [que he] visto en clase", sino "reconocer la relevancia de la Historia y su relación con otras disciplinas académicas".[22] Esta búsqueda de patrones y conexiones transversales es una característica del pensamiento sistematizador que, lejos de ser una peculiaridad periférica, constituye el núcleo de la práctica histórica. En consecuencia, la enseñanza de la historia debe diseñarse como una serie de problemas históricos abiertos que los estudiantes aborden con las herramientas del historiador. Esto permitirá que el alumnado se enfrente a los problemas del pasado tal como se realiza en la investigación, no que aprenda las soluciones que otros han dado a esos problemas.

Otro pilar fundamental de lo propuesto aquí, es la profundización deliberada de las narrativas históricas. El estudiantado llega a la universidad con una formación histórica tradicional, que ha tendido a reproducir relatos simplificados, lineales y, con frecuencia, funcionales a la construcción de una identidad nacional homogénea. Un enfoque centrado exclusivamente en hechos y fechas fomenta visiones unidimensionales y acríticas del pasado. Esto requiere que los y las docentes resuelvan en el aula un problema que no es solo pedagógico, sino también epistemológico: qué concepción de la historia misma se ha transmitido a quienes serán los historiadores y las historiadoras del futuro y cómo revertirla.

Frente a este modelo, una historia inclusiva debe ser plural y polifónica. Esto implica, en primer lugar, cuestionar activamente los relatos

dominantes e incorporar perspectivas subalternas, indígenas, de género, obreras y locales que han sido sistemáticamente silenciadas por los grandes relatos.| Como plantea Trouillot, el silenciamiento del pasado no p. 47
es una omisión casual ni un simple olvido: es un acto de poder que opera en múltiples niveles, desde la elaboración de fuentes hasta la composición final de la Historia.[23] La disciplina tiene la obligación, entonces, de desvelar estos mecanismos de silenciamiento, nombrando no solo lo que sucedió, sino también lo que fue deliberadamente borrado y las condiciones que hicieron posible ese borrado.

En segundo lugar, es necesario abrazar la ambigüedad y la multiperspectividad. Mostrar que los eventos históricos rara vez tienen una sola causa o un significado unívoco, presentar fuentes contradictorias e interpretaciones en disputa, no es un signo de debilidad epistemológica, sino de rigor. La narrativa histórica es constitutivamente interpretativa y su legitimidad no proviene de reproducir lo que "realmente ocurrió" sino de ofrecer interpretaciones argumentadas, coherentes con la evidencia disponible y abiertas al debate. Aprender a habitar esta incertidumbre productiva es una competencia epistémica fundamental para el estudiantado.

Para los estudiantes dentro del espectro autista, que a menudo manifiestan un fuerte y bien documentado sentido de la justicia y la equidad,[24] este enfoque puede resultar profundamente motivador. Permite que la historia se convierta en un marco conceptual robusto para comprender el mundo presente. José Miguel lo expresa en términos de respeto mutuo: ser incluido significa "aceptar y respetar a las personas por su forma de ser, su estilo de vida, sus creencias, sus formas de aprendizaje…".[25] Una historia que reconoce y valora la diversidad del pasado está, en| esencia, modelando y validando la diversidad humana del p. 48
presente: crea un espejo en el que todos los estudiantes pueden sentirse reflejados y representados, no como excepciones toleradas, sino como actores legítimos de la historia.

La materialización de estos principios en el aula exige una planificación intencional y un cambio profundo en la cultura docente. Para alcanzar una pedagogía que sea a la vez históricamente rigurosa e inclusiva, es útil guiarse por el marco del *Universal Design for Learning*, que propone tres principios rectores: proporcionar múltiples medios de representación, de acción y expresión, y de compromiso o *engagement*[26] que habíamos mencionado antes. Estos tres principios no son una receta técnica, sino una arquitectura pedagógica que obliga al docente a anticipar la diversidad cognitiva como condición normal del aula y no como una anomalía que demanda corrección.

La diversificación de los medios de representación implica ir más allá del libro de texto y de la exposición oral para incorporar un amplio espectro de fuentes históricas: archivos digitales, artefactos materiales, música, cine y bases de datos en línea. Estructurar la información mediante organizadores gráficos avanzados, líneas de tiempo interactivas y mapas conceptuales ayuda a todo el estudiantado, especialmente a quienes presentan perfiles de aprendizaje visual o sistematizador, a entender las conexiones entre eventos y conceptos. También, clarificar el vocabulario histórico complejo mediante glosarios visuales o considerar sesiones para enseñar la terminología especializada puede ser clave para reducir barreras cognitivas innecesarias y allanar el camino hacia una comprensión profunda. El objetivo no es simplificar el contenido, sino eliminar los obstáculos de acceso que no guardan relación directa con las competencias que se busca desarrollar.

Asimismo, la evaluación| debe concebirse como un medio para p. 49
demostrar la comprensión y las competencias históricas. Por lo tanto, resulta indispensable ofrecer opciones que vayan más allá del examen tradicional y el ensayo escrito. Los estudiantes pueden demostrar su dominio mediante la creación de podcasts, infografías, maquetas, análisis documentales guiados o debates estructurados; lo que importa es la calidad del pensamiento histórico implicado, no el formato en que se expresa. Barton y Levstik han subrayado que la evaluación de la comprensión histórica debe permitir al estudiante mostrar su razonamiento, no solo sus conclusiones.[27]

Ofrecer andamiajes para la investigación, como guías paso a paso para el análisis de fuentes y rúbricas de evaluación explícitas, entre otros, proporciona la estructura necesaria para que todos los estudiantes, independientemente de su estilo de aprendizaje, puedan orientarse en la tarea. Además, fomentar el trabajo colaborativo con roles claramente definidos, como “el paleógrafo”, “el contextualizador” o “el sintetizador”, podría facilitar la participación significativa de estudiantes para quienes las dinámicas sociales abiertas resultan abrumadoras.

Por otro lado, la vinculación de los contenidos con los intereses específicos favorece una motivación intrínseca que sustenta el aprendizaje profundo. Un estudiante especialmente interesado en la tecnología podría investigar la historia de una innovación específica; otro, con interés en la política, podría analizar las condiciones de emergencia de un movimiento social. Esta personalización no compromete el rigor disciplinar; al contrario, constituye una de las vías más efectivas para activar un compromiso sostenido con el objeto de estudio.

La reducción de amenazas |y distracciones mediante un ambiente p. 50
predecible y un plan de trabajo claro, con expectativas bien delimitadas,

puede ayudar a disminuir la ansiedad que algunos estudiantes presentan, lo que les permite poner más atención en el aprendizaje que en las formas. Esto no implica rigidez curricular, sino la reducción de la incertidumbre procedimental, que los estudiantes sepan qué se espera de ellos, cuándo y cómo serán evaluados. Finalmente, incorporar momentos regulares de autorreflexión, en los que los estudiantes puedan relacionar lo aprendido con sus propias experiencias e identidades, cierra el círculo de una enseñanza de la historia que es personalmente significativa y socialmente relevante.

La formación del profesorado es el eslabón indispensable y, con frecuencia, olvidado de esta cadena. Si bien contamos con un conocimiento limitado sobre la neurodivergencia, el primer paso es reconocer la necesidad de superar el modelo clásico de enseñanza y dejar de presentar la historia como un corpus cerrado y transmisible. Este comportamiento tiene raíces profundas en la manera en que los propios docentes han sido formados como historiadores, en programas que privilegiaron la erudición sobre la didáctica y la transmisión sobre la indagación. Transformar esta cultura profesional es, por tanto, necesario para iniciar un cambio que perdure en las aulas.

Conclusión

La inclusión de estudiantes con espectro autista en las clases de historia no es un problema que se resuelva con adaptaciones técnicas, sino una oportunidad para revitalizar la disciplina desde sus fundamentos. La experiencia y la voz de José Miguel nos recuerdan que las prácticas pedagógicas rígidas y epistemológicamente irreflexivas, no el síndrome de Asperger, fueron las que constituyeron |barreras reales para su trayectoria académica. El déficit, en este caso, no estaba en el estudiante. p. 51

La propuesta que hemos explorado no constituye un plan de estudios alternativo para “los diferentes”. Por el contrario, es la base para una enseñanza de la historia más fiel a la naturaleza epistemológica de la disciplina, más democrática en sus fines y más efectiva para todos los estudiantes. La historia, así concebida, no es un objeto de consumo pasivo, sino una práctica de investigación colectiva sobre el tiempo, el poder y la identidad.

Como afirma Eleftheria Tsiouri, la inclusión no se logra mediante la implementación de métodos aislados.[28] Es decir, la inclusión no es una meta alcanzable dentro del sistema existente si este no se transforma. Implica repensar los fines de la educación histórica, que busca la

formación de profesionales capaces de pensar históricamente, de reconocer la pluralidad del pasado y de actuar críticamente en el presente.

José Miguel concluye su testimonio con un mensaje de empoderamiento: “ustedes pueden convertirse en lo que quieran ser, y aprender de ustedes mismos y de los demás”.[29] Esta invitación al aprendizaje mutuo es el horizonte ético de nuestra práctica. En un mundo crecientemente complejo y diverso, necesitamos ciudadanos capaces de pensar históricamente: comprender la profundidad temporal de los problemas, escuchar voces silenciadas y construir narrativas más justas e inclusivas. Enseñar historia de esta manera no es solo un acto de inclusión; es un acto de esperanza.

Referencias

Baron-Cohen, Simon. *The Pattern Seekers: How Autism Drives Human Invention*. New York: Basic Books, 2020. *E-book*.

Barton, K. C., y Linda S. Levstik. *Teaching History for the Common Good*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2004.

Camacho López, José Miguel. “Mi experiencia universitaria.” Comunicación personal. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, UABC, Tijuana, 27 de abril de 2025.

Camacho López, José Miguel. “Mi experiencia universitaria 2.” Comunicación personal. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, UABC, Tijuana, 25 de mayo de 2025.

Echeita Sarrionandia, Gerardo. *Inclusión y exclusión educativa: De la “voz” a los “hechos”*. Madrid: Morata, 2013.

Freire, Paulo. *Pedagogía del oprimido*. 2.ª ed. Traducido por Jorge Mellado. México: Siglo XXI, 2005.

García Aretio, Lorenzo. “Viejos y nuevos modelos de educación a distancia.” *Bordón. Revista de pedagogía*, vol. 56, núms. 3–4 (2004): 409–426.

Gómez Carrasco, Cosme J., y Pedro Miralles Martínez. “¿Pensar históricamente o memorizar el pasado? La evaluación de los contenidos históricos en la educación obligatoria en España.” *Revista de Estudios Sociales*, núm. 52 (abril–junio 2015): 52–68.

Gómez Montes, José Manuel. “Pautas y estrategias para entender y atender la diversidad en el aula.” *Pulso. Revista de educación*, núm. 28 (2005): 199–220.

Meyer, Anne, David H. Rose, y David Gordon. *Universal Design for Learning: Theory and Practice*. Wakefield, MA: CAST Professional Publishing, 2024. *E-book*.

Moreau, Daniel y Jonathan Smith. “Teachers Helping Their Students Think Historically...At Last?” *The History Teacher*, vol. 54, núm. 4 (2021): 729–755.

Oliva Ureta, María Angélica. *Hacia una didáctica activa de la historia en la enseñanza media a través del contacto con fuentes*. Universidad Católica Blas Cañas, 1994. Biblioteca Virtual del IESPP Huancavelica. https://biblio.pedagogicohvca.edu.pe/items/show/288

Ortega, Francisco. “The Cerebral Subject and the Challenge of Neurodiversity.” *BioSocieties*, vol. 4, núm. 4 (2009): 425–445.

Rodríguez-Moneo, María, Mario Carretero y María Gutiérrez-Cano. “History Education: Past, Present, and Challenges for the Future.” *Current Opinion in Psychology*, vol. 67 (2026): 102188. https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2025.102188

Stake, Robert E. *The Art of Case Study Research*. Thousand Oaks, CA: SAGE, 1995.

Trouillot, Michel-Rolph. *Silenciando el pasado: El poder y la producción de la historia*. Traducido por Miguel Ángel del Arco Blanco. Granada: Comares, 2017.

Tsiouri, Eleftheria. “Transforming a Public Primary School into a ‘School for All’: A Qualitative Case Study of Inclusive School Leadership in Greece.” *International Journal of Advanced Multidisciplinary Research and Studies*, vol. 6, núm. 1 (2026): 1669–1675. https://doi.org/10.62225/2583049X.2026.6.1.5719

Universidad Autónoma de Baja California. “Bienestar Universitario.” https://bienestar.uabc.mx

Universidad Autónoma de Baja California, *Programa Institucional de Orientación Educativa y Psicopedagógica* [Documento en Google Drive]. Consultado el 5 de enero de 2026, https://drive.google.com/file/d/1_eikn3gm9kQ4MmJSe9NFW8SL49ioowZY/view.

VanSledright, Brian. *Assessing Historical Thinking and Understanding: Innovative Designs for New Standards*. New York: Routledge, 2014.

Wineburg, Sam. *Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the Future of Teaching the Past*. Philadelphia: Temple University Press, 2001.

NOTAS DEL CAPÍTULO

1 José Manuel Gómez Montes, “Pautas y estrategias para entender y atender la diversidad en el aula,” *Pulso. Revista de educación*, núm. 28 (2005): 200.

2 Gerardo Echeita Sarrionandia, *Inclusión y exclusión educativa: De la “voz” a los “hechos”* (Madrid: Morata, 2013), 45.

3 Universidad Autónoma de Baja California, Programa Institucional de Orientación Educativa y Psicopedagógica [Documento en Google Drive] consultado el 5 de enero 2026, https://drive.google.com/file/d/1_eikn3gm9kQ4MmJSe9NFW8SL49ioowZY/view, 43.

4 Universidad Autónoma de Baja California, “Bienestar Universitario,” https://bienestar.uabc.mx.

5 Información proporcionada por el Área de Orientación Educativa y Psicopedagógica (AOEP), Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales (FHyCS), UABC.

6 Robert E. Stake, *The Art of Case Study Research* (Thousand Oaks, CA: SAGE, 1995), 3. Stake distingue entre “caso intrínseco” (cuando el caso en sí es el objeto de estudio) y “caso instrumental” (cuando el caso ilumina un fenómeno más amplio); el de José Miguel pertenece a esta segunda categoría.

7 Simon Baron-Cohen, *The Pattern Seekers: How Autism Drives Human Invention* (New York: Basic Books, 2020), *e-book.*

8 José Miguel Camacho López, “Mi experiencia universitaria,” comunicación personal, Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, UABC, Tijuana, 27 de abril de 2025.

9 Lorenzo García Aretio, “Viejos y nuevos modelos de educación a distancia,” *Bordón. Revista de pedagogía*, vol. 56, núms. 3–4 (2004): 412.

10 Paulo Freire, *Pedagogía del oprimido*, 2.ª ed., trad. Jorge Mellado (México: Siglo XXI, 2005), 52–53.

11 Daniel Moreau y Jonathan Smith, “Teachers Helping Their Students Think Historically...At Last?” *The History Teacher*, vol. 54, núm. 4 (2021): 731–732.

12 José Miguel Camacho López, “Mi experiencia universitaria,” comunicación personal, Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, UABC, Tijuana, 27 de abril de 2025.

13 Simon Baron-Cohen, *The Pattern Seekers: How Autism Drives Human Invention*, 32.

14 Brian VanSledright, *Assessing Historical Thinking and Understanding: Innovative Designs for New Standards* (New York: Routledge, 2014), 26.

15 Francisco Ortega, “The Cerebral Subject and the Challenge of Neurodiversity,” *BioSocieties*, vol. 4, núm. 4 (2009).

16 José Miguel Camacho López, “Mi experiencia universitaria,” comunicación personal, Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, UABC, Tijuana, 25 de mayo de 2025.

17 Rodríguez-Moneo, María, Mario Carretero y María Gutiérrez-Cano. “History Education: Past, Present, and Challenges for the Future.” *Current Opinion in Psychology*, vol. 67 (2026): 102188. https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2025.102188

18 Sam Wineburg, *Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the Future of Teaching the Past*. Philadelphia: Temple University Press, 2001.

19 Cosme J. Gómez Carrasco y Pedro Miralles Martínez, “¿Pensar históricamente o memorizar el pasado? La evaluación de los contenidos históricos en la educación obligatoria en España,” *Revista de Estudios Sociales*, núm. 52 (abril–junio 2015): 64.

20 Anne Meyer, David H. Rose y David Gordon, *Universal Design for Learning: Theory and Practice* (Wakefield, MA: CAST Professional Publishing, 2024), EPUB, 19.

21 María Angélica Oliva Ureta, *Hacia una didáctica activa de la historia en la enseñanza media a través del contacto con fuentes*, Universidad Católica Blas Cañas, 1994, 16, Biblioteca Virtual del IESPP Huancavelica,

https://biblio.pedagogicohvca.edu.pe/items/show/288.

22 José Miguel Camacho López, “Mi experiencia universitaria,” comunicación personal, Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, UABC, Tijuana, 27 de abril de 2025.

23 Michel-Rolph Trouillot, *Silenciando el pasado: El poder y la producción de la historia*, trad. Miguel Ángel del Arco Blanco (Granada: Comares, 2017), 23. Trouillot identifica cuatro momentos en que los silencios ingresan a la producción histórica: creación del hecho, ensamblaje, recuperación y significación retrospectiva.

24 Simon Baron-Cohen, *The Pattern Seekers: How Autism Drives Human Invention*, 256.

25 José Miguel Camacho López, «Mi experiencia universitaria» (comunicación personal, Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, UABC, Tijuana, 27 de abril de 2025).

26 Anne Meyer, David H. Rose y David Gordon, *Universal Design for Learning: Theory and Practice*, 19.

27 K. C. Barton y Linda S. Levstik, *Teaching History for the Common Good* (Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2004).

28 Eleftheria Tsiouri. “Transforming a Public Primary School into a ‘School for All’: A Qualitative Case Study of Inclusive School Leadership in Greece”, *International Journal of Advanced Multidisciplinary Research and Studies*, vol. 6, núm. 1 (2026): 1669 https://doi.org/10.62225/2583049X.2026.6.1.5719

29 José Miguel Camacho López, «Mi experiencia universitaria» (comunicación personal, Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, UABC, Tijuana, 27 de abril de 2025).

Capítulo 3

En defensa de la historia regional, o sobre la proposición "patria chica historiográfica"

Víctor Manuel Gruel Sández (IIH UABC)
victor.gruel@uabc.edu.mx

Resumen

Este ensayo es una reflexión en voz alta sobre enseñar y escribir historia procurando una congruencia paradigmática. Bajo la noción de "patria chica historiográfica", el texto emprende una defensa apasionada del estudio histórico a escala local y regional, no como ejercicio provinciano o anecdótico, sino como un medio indispensable para aprehender la complejidad de la historia mexicana. El cuestionamiento del centralismo académico e historiográfico concentrado en la Ciudad de México busca señalar la marginación histórica de localidades y poblaciones ajenas a la realidad metropolitana. A través de referencias teóricas, ejemplos bibliográficos y reflexiones pedagógicas, se argumenta que la historia regional fortalece el pensamiento crítico, amplía las perspectivas analíticas y enriquece una versión pluralista del México contemporáneo. Por último, el ensayo afirma que la "patria chica" no limita el conocimiento histórico, profesional y académico, sino que constituye un punto de partida para emprender desafíos intelectuales de mayor amplitud.

Introducción

El propósito del presente ensayo es inventariar estrategias de enseñanza y reflexionar en voz alta sobre mi práctica docente en la licenciatura en historia de la UABC. Por lo regular, he impartido las unidades de aprendizaje ofertadas bajo la noción de "historia regional", en concreto, lo relativo al siglo XX. Impartir contenidos acerca de este periodo ha significado compartir el gusto por aquello a lo que me dedico: investigar y escribir historia de la península de Baja California y del noroeste mexicano, inculcando –o intentando hacerlo– curiosidad por fondos, repositorios y archivos de carácter regional, del norte mexicano, y, sobre todo, de una amplia historiografía que, como se revisará más adelante, fortalece la enseñanza.

En el aula, mi prioridad es transmitir los contenidos históricos de manera segura y convincente. Más que argumentar con ejemplos que remiten al sentido judeocristiano de *exemplum*, como canon moral y religioso, suelo enfrentar a las y los estudiantes a tesis de licenciatura en historia de la UABC que lograron publicarse,[1] para fomentar los principios de replicabilidad científica. Admito haber desalentado, con base en comentarios de contenido realista, a futuros medievalistas, aplicando una mayéutica del tipo "¿qué tan solvente eres en francés o en latín antiguo?", pues, de lo contrario, se imposibilita la generación de conocimientos originales sobre un periodo tan amplio y complejo. En la historia académica, las fuentes deben leerse en su tinta.

Así, jamás mi intención de sumar adeptos a la historia regional se ha reducido a la aspiración ciertamente reduccionista de que las y los estudiantes se adhieran a dicha corriente historiográfica por el simple y sencillo hecho de que no son políglotas y, al igual que uno mismo, a duras penas dominamos castellano e inglés *ad hoc* a la región fronteriza (es decir, un entendimiento fonético de la lengua anglosajona, pero sin dominio gramatical). He intentado, pues, con resultados aún inconclusos, persuadir sobre los beneficios de escribir historia regional con base en competencias y habilidades adquiridas en un radio no muy distinto al del sitio donde nacieron y han comenzado a desenvolverse. El espíritu de conocimiento llegará, sea cual sea el objeto de estudio.

I

Con motivo de las celebraciones del bicentenario de la independencia y del centenario de la revolución mexicana, el historiador británico Alan Knight reflexionó sobre las ventajas de escribir la historia mexicana sin anclarse, de facto, a una única región.[2] Más allá de una posible complicidad con sus colegas de la Ciudad de México, quienes no desaprovechan cualquier oportunidad para fustigar en contra de la "historia provinciana", la posición ocupada por Knight desde hace décadas dentro de la academia mexicana –y la mexicanista– le permite dialogar productivamente con un amplio conjunto de estudios regionales susceptibles de entablar conexiones entre diversas fuentes y sucesos, sin tener que sufrir las consecuencias del escarnio gremial que generan ciertas y ciertos historiadores capitalinos. En ese mismo extremo, hubo historiadores extranjeros mexicanistas que, trabajando en instituciones mexicanas, fueron incapaces de aceptar que en nuestro país la historia regional, a pesar de su falta de formulación objetiva y de "unidad metodológica", es una tradición de conocimiento justa y necesaria en un contexto plural y complejo como el mexicano.[3] Siendo también mexicanista, | Knight admitió, en cambio, no tener una "propia patria p. 56
chica historiográfica"; no obstante, creyó "firmemente que no podemos entender la Revolución a nivel nacional –incluso en la historia de bronce– sin tratar de captar la historia regional y local".[4]

A pesar de la gran variedad de fenómenos y problemas de conocimiento asociados a la historia regional, esta siempre tendrá por origen una expresión política que no constituye una calca exacta del diseño constitucional ni de la división de poderes. Esto es para decir que estamos de acuerdo con las críticas,[5] que señalan, con razón, la existencia de pereza intelectual a la hora de homologar regiones y entidades federativas. Lo regional, a nuestro entender, deviene en criterio necesario de escritura histórica en la medida en que su razón de ser es confrontar hechos, relatos e interpretaciones cuya característica principal sea cierta excentricidad, es decir, casos que se remiten a una condición geográfica y periférica, fuera de la convención de un país hipercentralizado como México.

En 1974, el impulsor de la investigación histórica en la UABC, el maestro David Piñera, publicó (reeditado en 1987) en el suplemento Siete Días de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) que el centralismo histórico se debe, en gran parte, a la preferencia por estudiar estructuras de poder y aspirantes a anquilosar el gobierno. Señaló que esta "vida pública", al pasar al registro escrito, termina por privilegiar unos perfiles e ignorar otros.[6] En suma, la historia regional sería el medio idóneo para construir una historia verdaderamente nacional.

La vinculación de la |historia regional con una "patria chica p. 57
historiográfica" debe ir más allá de la distinción entre lugares de

enunciación o rutinas epistemológicas. Las expresiones históricas locales o regionales que funcionan como apología de familias, grupos o individuos, no son más que mala historia. La buena historia, por contraste, sin prescindir de referencias patronímicas y prosopográficas, logra vincularlas con procesos históricos más generales y complejos. La historia regional no debe ser *ghostwriter* de las y los potentados sociales que reclaman su atención tras obtener reconocimiento como pioneros de una comunidad o mecenas de obras e instituciones educativas. Ello no supondría excluir a las élites económicas de recibir también –al igual que "los de abajo"– su tratamiento por la historia profesional. Se trata de distinguir el buen tono histórico del malo mediante pensamiento crítico y creatividad.

La manifestación de una patria chica en la escritura histórica no es ajena a intereses de investigación nacionales o internacionales, pero estos siempre aparecerán afianzados en una estimación de la dimensión local. Cual punto de referencia desde donde las y los historiadores escriben y piensan el mundo, dicho escenario micro implica un límite ontológico que, para ser efectivo, jamás condiciona la interpretación del mundo. Nada ejemplifica mejor esto último que la reflexión del filósofo alemán Peter Sloterdijk,[7] quien asocia el arraigo local, en un mundo globalizado, al acto medieval de enterrar el ombligo en el solar familiar, luego sembrar un árbol y, tiempo después, escribir un libro.

Con frecuencia, y de ahí nuestra extrañeza por la frase de Knight, ocurre que las patrias historiográficas chicas no coinciden con los lugares de nacimiento o de identificación, pero también puede ser que la coherencia entre nacer e identificarse con un sitio y, posteriormente, estudiarlo, sea plena. Tengo en mente a don Luis González y su p. 58
microhistoria de San José de Gracia, aunque su proyecto institucional (El Colegio de Michoacán) estuviera en Zamora, a poco menos de 100 kilómetros.

El arraigo de un interés histórico en un espacio local, más que un rasgo de identidad individual o colectiva, constituye una vinculación existencial. El paradigma académico siempre será independiente de la patria chica, pero no por ello dejará de constatar de primera mano los cambios ocurridos antes, durante y después de la producción de un discurso. Entre paisajes rurales o urbanos, escribir historia significa habitar mentalmente esa patria chica. A eso se refería De Certeau como "lugar social de enunciación" del discurso histórico.[8]

Ello no supone una actitud endogámica de conocimiento, pues el arraigo permite reunir todo tipo de fuentes históricas, marcadas por instituciones e identidades de municipios, estados o universidades públicas de las que formamos parte.[9] La reiteración de toponimias, editoriales o

fuentes bibliográficas no responde a un sesgo chauvinista, sino a las exigencias inherentes a la construcción del conocimiento histórico. Todo problema de investigación requiere dialogar con obras previas, ya sea para completar vacíos documentales, actualizar interpretaciones o replantear explicaciones heredadas. Entre historiadores, los temas y preguntas de investigación funcionan como estafetas intergeneracionales.[10]

Aunque no suponga un empirismo |a ultranza –de lo contrario, sería p. 59
mera crónica municipal–, la patria chica historiográfica es la prueba de fuego de la experiencia particular que permite consolidar un registro y un sentido histórico. Así como el cuerpo humano es el único mediador entre el individuo y la colectividad, la determinación inconsciente y jamás deliberada del punto geográfico desde el cual se percibe la realidad constituye la escala de lo vivido y permitirá, con procedimientos científicos de por medio, contrastarse con las representaciones del pasado que nutren la historia. En conclusión, la patria chica historiográfica no condiciona la posibilidad de crear una obra escrita con rigor y profesionalismo, pero simplifica el acto de volver lo extraordinario (el pasado) ordinario al familiarizarnos con los objetos. Escribir historia es, en cierto sentido, la domesticación de fantasmas y demonios que solo en el orden local encontrarán un nombre. “Los fantasmas se meten en la escritura”, escribió un epistemólogo de cabecera, “sólo cuando callan para siempre”.[11]

II

La única manera en que la historia regional recuperará el prestigio perdido al comienzo del presente siglo, y, sobre todo, pensando en la rivalidad impuesta por la historia global o nacional, a secas, sería asumir el desprestigio disciplinar conferido por el centralismo, esto es en términos metafóricos, tomar al toro por los cuernos. Algo así dice un autor cuya referencia me incomoda,[12] pero no por ello voy a omitir su argumento. El discurso que en agosto de 1993 leyó |el historiador jalisciense José María p. 60
Murià (n. 1942), ante el nerviosismo de Miguel León-Portilla (1926–2019) y la extrañeza del resto de numerarios de la Academia Mexicana de la Historia, permite continuar hilando la idea de Knight que dio pie a estas reflexiones. Sin embargo, parte de la problemática a la cual apeló el historiador británico surgió en función de las aportaciones de la propia tradición mexicanista, en concreto, de la historiadora estadunidense Lesley Byrd Simpson, para quien “México es siempre muchos Méxicos”.[13] En cambio, Murià tuvo en mente un contexto (un poco) más beligerante al pronunciar su discurso de ingreso en tan importante cuerpo colegiado.

Abogado de formación y conocedor de la doctrina federalista, Murià situó el problema de la historia regional en función de la concentración en un único polo, que le resta valor a la totalidad de los territorios identitarios del país. Sin más, su acusación más fuerte fue la concentración y centralización que, como eco remoto del ensayo de Mariano Otero, el "clamor de inconformidad", en contra de Ciudad de México, anotó Murià.[14] "En la provincia donde vivo y en muchas otras del occidente y del noroeste de México […] la actitud respecto de la gente que procede de la Gran Ciudad ha cambiado de forma radical".[15] Una misma línea de pensamiento recorrió las entrevistas de Puente México, de Mayo Murrieta y Alberto Hernández, un proyecto de historia oral de viejos residentes de Tijuana.[16]

La frase acuñada en Baja California por el columnista sinaloense Héctor (a) Félix Miranda (1941–1988), "haz patria, mata a un chilango", fue incorporada a la Academia Mexicana de la Historia por boca de Murià. Entre chistes y la advertencia de no aniquilar a los capitalinos "porque |vienen los parientes al velorio y ¡se quedan!",[17] este se refirió a una p. 61
rivalidad acendrada desde el siglo XIX, entre Guadalajara y la Ciudad de México. Más allá de cualquier chiste o desprecio, el telón de fondo de su discurso de ingreso a la Academia Mexicana de la Historia consistió en concebir la historia nacional como un asunto ético, de respeto hacia los mexicanos no capitalinos. Aunque discrepo, Murià lo expresó así: "Mediante una mejor explicación y comprensión de la realidad presente y del pasado que compartimos", capitalinos y tapatíos, regiomontanos y saltillenses, tijuanenses y mexicalenses, la historia nacional estará ahí para permitirnos "percibir más claramente […] las muchas barreras que cuadriculan a nuestra sociedad, en detrimento de su cohesión y coherencia".[18]

Cuestionando el estilo marxista –léase Enrique Semo u otro– de producción de "machotes" en calidad de marcos teóricos, Murià criticó que las abstracciones impidan observar aspectos esenciales de la vida nacional, como, precisamente, la pluralidad regional que supone un país del tamaño de México. "Aunque sometido en más de un aspecto a criterios unitarios y forasteros que han favorecido su dominación desde el exterior", o desde el interior centralizado, sede de poderes imperiales, virreinales y republicanos, sí existió (o sigue existiendo) un sitio reacio a admitir que México es muchos *Méxicos*, que se empeñó (o sigue empeñada) en "dejar a los provincianos fuera de la historia y hacerlos ajenos a ella", es, fue y será la Ciudad de México. Finalmente, así resumió su agenda:

Reconocer el pluralismo mexicano y proceder a la consecuente búsqueda de que nuestro país sea más respetuoso de su diversidad, exige

una real y pronta descentralización […] En vez de crear las condiciones para que la realidad se transforme con base en sus propias capacidades y permitiendo |la expansión de tantas fuerzas creadoras que no han podido p. 62
explayarse en virtud de que la dominación interna, la centralización o como se le quiera llamar, les ha escamoteado el espacio y los recursos necesarios.[19]

Cabe agregar que, desde 1982, se inició la implementación del sistema de colegios que, replicando el modelo de El Colegio de México, inauguró colegios en varios sitios de provincia. A diferencia de lo ocurrido en Jalisco, Sonora, Michoacán o San Luis Potosí, en Baja California existió un Centro de Estudios Fronterizos del Norte de México. Surgido de las entrañas de El Colegio de México, dicho centro dio paso a El Colegio de la Frontera Norte (abreviado oficialmente, El Colef), desatendiendo a la entidad huésped con tal de homologar la problemática regional-fronteriza, de Tijuana a Matamoros. Con la honrosa excepción de Manuel Ceballos, Ana Lilia Nieto y Lawrence Taylor, en El Colef no se cultiva la historia. Quizás por homologarla a los *Cultural Studies*, pero lo cierto es que los *colefos* conciben la historia de manera utilitaria como divulgación. Tres presidentes de la institución lo manifestaron de esa manera. A petición de David Piñera, el creador de El Colef, Jorge Bustamante, escribió la historia de la colonia Libertad para el libro *Panorama histórico de Baja California* (1983) y después se publicó como folleto con el sello de su institución. *Puente México. La vecindad de Tijuana con California* (2001), de Mayo Murrieta y Alberto Hernández, fue un proyecto de historia oral de carácter local. Víctor Alejandro Espinoza Valle publicó varias ediciones de su abuelo panista Don Crispín (1990, en su primera edición) y otro folleto de un músico (Freddy Quinones, 2000). Estos trabajos de "historia" no constituyen el centro de sus obras, ya que, abocados a la disciplina sociológica, en realidad se articulan en torno a líneas de migración, religión o política electoral.

Mi argumento puede simplificarse: | la historia regional debe medirse y p. 63
enfrentarse, por más pérdida que suponga la batalla, a la academia centralista. Debemos regionalizar a martillazos, derrumbando y cuestionando las convenciones de la otrora "región más transparente". Ello, desde luego, no exime de los procedimientos para explicitar las escalas de observación que formalizan y delimitan una problemática de estudio. Uno de los secretos mejor guardados por las y los historiadores centralistas, formados en ese radio menor a 10 kilómetros compuesto entre el Colegio de Ciencias y Humanidades Plantel Sur, la Ciudad Universitaria de la UNAM y El Colegio de México, es que tarde o temprano recurrirán a la "provincia", para ocupar plazas, ir a archivos, dictar seminarios o conferencias y, lo mejor de todo, formar grupos de trabajo. Por algo, veo

bien que cada vez más se piense la historia de la Ciudad de México como historia regional.[20] Las resistencias, no obstante, seguirán.

Más que de Murià, de este último historiador, de Luis Aboites Aguilar (n. 1957) obtuve las múltiples enseñanzas que suelo aplicar al impartir "Historia regional del siglo XX", en un marco más flexible a la hora de concebir las regiones abiertas o cerradas a fenómenos y acontecimiento de índole internacional o nacional, y debe decirse, con mayor apertura a tendencias cada vez más contemporáneas (no hay de otra, para las jóvenes generaciones las décadas de 1990 y 2000 son ya cosa del pasado). De Aboites, mi director de tesis doctoral,[21] aprendí que las restricciones creativas a veces ayudan a elevar el nivel de discusión de los trabajos históricos. Así fue como pude escribir una tesis doctoral para una institución de Ciudad de México: | omitiendo hablar de región o regiones, p. 64
saliendo así de mis muletillas cognitivas. Si aparece la palabra región o el adjetivo regional en la tesis, se debe a una cita a bando o entrecomillada de mis fuentes, ya que cada vez que reflexionaba acerca de la dimensión territorial de mi objeto, recurría a una serie de sinónimos que me permitían vislumbrar la complejidad geográfica de la historia.

Restringir de manera metódica la palabra región y optar por otras expresiones tales como área, territorio, lugar, sitio o descifrar mentalmente el tipo de entidad espacial a la que me refería (fuese una localidad, un ejido, una colonia, una terracería, etcétera), me permitió fortalecer y asumir sin vergüenza mi línea de historia regional. Al respecto, el análisis historiográfico del historiador puertorriqueño Pedro L. San Miguel permite usar la noción de "palabras clave" que, para el caso, remite al formalismo de la era del internet en el cual cada trabajo científico, además del *abstract*, tiene tres o cinco *keywords*.[22] Vistas como parte del análisis metahistórico, como agregadas al modelo de Hayden White, las "palabras clave" son unidades básicas "en torno a las cuales se organizan los grandes relatos acerca del pasado", privilegiando así a ciertos sujetos, procesos o fenómenos.[23]

Inspirado en cierta lectura sociológica basada en Pierre Bourdieu, San Miguel concibió las *keywords* como "campos de fuerza", es decir, receptáculos de "pugna ideológica, teórica, política, ética, epistemológica e historiográfica".[24] Las implicaciones de esto estructuran la producción discursiva de la historia:

Existe un conglomerado |de términos que han actuado como palabras p. 65
clave, entre ellos: nación, clase social, raza, etnicidad, progreso, género, identidad, desarrollo, subdesarrollo, revolución, ideología, modernidad, cultura, civilización, etcétera. A vocablos como estos se les pueden añadir otros, según el área particular del saber. Por ejemplo, expresiones geográficas o culturales como América Latina, África, Europa, Estados

Unidos u Occidente también pueden actuar como palabras clave […] [Las palabras claves se emplean] asumiendo que [fueron] verdades axiomáticas, evidentes en sí mismas, que existían "allí", en algún lugar del pasado, y que meramente bastaba con rastrear su existencia en las fuentes para que, como un espíritu o fantasma invocado por un vidente, hicieran manifiesta su presencia.[25]

La cuestión es que para continuar apelando a la historia regional, atendiendo los cuestionamientos disciplinarios de la academia centralista, se necesitará apegarse fielmente a la acepción geográfica de región, en su parte constructiva, pero también emprender una verdadera epojé fenomenológica al respecto, con tal de que destaquen al interior de los procesos cognitivos accidentes geográficos, precisiones de índole geológica y detalles de orden topológico o geohidrológico, con tal de adquirir un conocimiento fáctico sobre el medio material en el cual transcurre la historia.

III

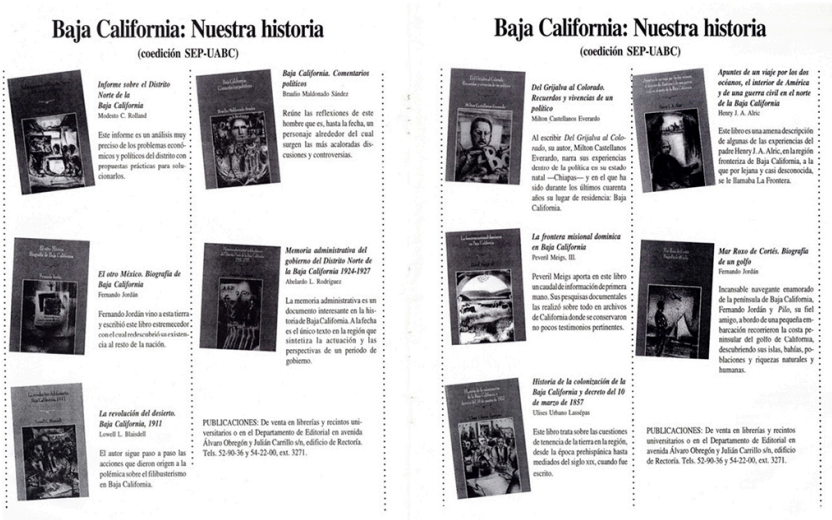
En tanto que disciplina a medio camino entre las humanidades y las ciencias sociales, la historia es y será un saber libresco. Por lo mismo, la historia regional puede y deberá aprovechar de manera pragmática una infinidad de títulos que no solamente conectan las experiencias microscópicas con los |escenarios globales y nacionales, sino que, de p. 66
buenas a primeras, incluyan toda clase de libros cuyas editoriales carezcan de reconocimiento y, antes bien, cuyos contenidos obedezcan a experiencias localizadas en las comarcas más cercanas al flujo del tiempo inmediato. Así, las y los historiadores, sea (o no) por pasatiempo u oficio, trabajo asalariado e investigación de gabinete de por medio, procurarán asistir a bibliotecas, librerías, estanquillos y puestos "de viejo" y, en cualquier contexto, tendrán un libro abierto o bajo el brazo. La escritura histórica regional pasaría, en ese sentido, por una actitud de no menosprecio sistemático hacia los libros que carezcan de los signos de elocuencia disciplinaria o de solvencia cognitiva. Lo ideal es que en la historia no haya temas más importantes que otros.

Por más que se haya vaticinado el futuro del quehacer profesional de las y los historiadores en función de las humanidades digitales, los canales de YouTube, los podcasts en Spotify y una serie frívola e infinita de contenido en internet, no podrán desprenderse cabalmente de la formulación originaria de libros y mentorías. En consecuencia, ejercer la historia supondrá amar los libros, por lo que podrá relacionarse con aspectos editoriales, diferenciar primeras y segundas ediciones, distinguir

libros viejos de incunables –y más aún si todavía existe una pretensión medievalista. En fin, hay una serie de saberes que se cultivarán, en torno a los medios del lenguaje escrito, desde niveles básicos de la enseñanza de la historia.

No existe mayor prueba de la inclinación histórica-regional que las colecciones editoriales. No solamente en términos de la política posterior a la segunda mitad del siglo XX, según la cual cada entidad federativa de México formulara sus propias bibliotecas especializadas. Mediante la celebración (o no) de congresos regionales o estatales, esta medida educativa y gubernamental articuló un discurso que, además de legitimar al centro y sus imperativos basados en el| nacionalismo revolucionario, p. 67 implicó una pequeña concesión a las patrias chicas historiográficas.[26] (Por más objetivo y cliométrico que fuera el análisis del ecuatoriano Miño, falló al no apelar a esta realidad). Quizás, para los términos exquisitos de la academia, la historia regional aún se produce en calidad de "eslabón perdido" entre cronistas y profesores de tiempo completo, pero, atendiendo a premisas pluralistas, es un discurso necesario para compensar el inexpugnable centralismo.

Figura 1.
Publicidad de "Baja California: Nuestra Historia" (c. 1996)



Fuente: Archivo del autor

Además de los libros del Instituto de Investigaciones "Dr. José María Luis Mora" sobre las diferentes entidades de la república, no conozco una mejor serie o colección editorial que la de la UABC. Gracias al importante

financiamiento de la Secretaría de Educación Pública y reforzado durante la presidencia de Ernesto Zedillo Ponce de León (1994–2000),[27] la saga "Baja California: Nuestra Historia" completó, gracias a los afanes de mi estimada profesora Aidé Grijalva, la decorosa suma de 23 títulos. "Los libros color turquesa que se ven en el librero detrás de la oficina del rector, cuando tiene transmisiones de internet", digo a mis estudiantes, invirtiendo valioso tiempo del curso para promover lo imposible: persuadirlos de buscar y perderse por la estantería abierta de la biblioteca. (En mi opinión, el internet genera más problemas de los que facilita, inhibe la búsqueda física de los catálogos bibliográficos).

La colección de mi |maestra Aidé Grijalva tuvo como objetivo publicar p. 68
"una biblioteca básica acerca de los principales temas del pasado de esta región", es decir, de la península de Baja California y sus conexiones con Estados Unidos y con el noroeste mexicano.[28] Incluso las autoridades universitarias pensaron que la colección reeditaría libros antiguos. A la par de su otro proyecto, "Baja California en el Archivo General de la Nación", mismo que copió y sistematizó 18,935 expedientes sobre la región,[29] se ubicó una pléyade de títulos:

[Los buscaba] escondidos en archivos no consultados, en bibliotecas no clasificadas, en grupos de documentos no catalogados y, sobre todo, [dentro de otros] libros que a lo largo del tiempo se han escrito […] Labor de rescate historiográfico [que] no pudiera llevarse a cabo sin la ayuda de ese equipo silencioso, que sin aspavientos y con un tesón infatigable, se dedica a la noble tarea de convertir tesoros perdidos en libros. Que convierte textos antiguos en contemporáneos al modernizar la escritura […] Que hurga en archivos, hemerotecas y bibliotecas, en busca de las fotos, de las citas textuales, de los nombres actuales de sitios antiguos, con los que entendemos mejor las relaciones del pasado con el presente. Que, a pesar de los avances tecnológicos, elabora al estilo antiguo, los índices temáticos, onomásticos y analíticos.[30]

Aunque en la Figura 1 solo aparecen los 10 primeros números de la serie editorial –eso sí, todos con sus portadas ilustradas por el artista sonorense Carlos Coronado Ortega (n. 1945)–, invitamos a las y los lectores a ubicar el conjunto de obras en su biblioteca más cercana. Al igual que en *El Mago de Oz* (1900), donde hay que seguir el *Yellow Brick Road*, el color verde turquesa de| los libros informa sobre su colección. p. 69
Por ello, mi recomendación en el aula siempre ha sido que, cuando vean algún ejemplar en un puesto de tianguis, en una librería de viejo o en un stand de la UABC, no duden un segundo en adquirirlo. Incluso los ejemplares repetidos tendrán utilidad futura, por aquello del eterno retorno de las preguntas e inquietudes históricas que, por más que ciertos investigadores nos empeñemos en agotar los problemas de investigación,

siempre regresan en forma de preguntas estudiantiles. Ahora bien, quisiera dejar constancia en este ensayo de la que, en mi opinión, es la mejor subserie de la colección "Baja California: Nuestra Historia".

Mi curso, "Historia regional del siglo XX", profundiza en una serie de cuestiones importantes a partir de tres libros que abordan tres períodos de gobierno en Baja California. Los tomos dedicados a los gobiernos de Abelardo L. Rodríguez (1923–1929), en realidad una reedición facsímil de la Memoria Administrativa del gobierno del Distrito Norte de la Baja California, 1923–1927; los Comentarios políticos de Braulio Maldonado (1953–1959), reedición del original publicado por la editorial catalana-mexicana Costa-Amic (en 1959 y una rápida segunda edición de 1960); y Del Grijalva al Colorado. Recuerdos y vivencias de un político (1994),[31] cuyo manuscrito Aidé Grijalva trabajó, desde cero, con el exgobernador Milton Castellanos (1971–1977); constituyen, los tres libros, el mejor ejemplo de cómo los asuntos gubernamentales resultan un marco comparativo para entender, en la mediana duración, cómo nuestras sociedades y gobiernos van transformándose. Entre las pequeñas obras de drenaje que hizo Rodríguez en Tijuana, como parte del sistema hidráulico de la presa que lleva su nombre, hasta la canalización del río Tijuana y la desaparición de Cartolandia, además de mediar, |por lo menos 50 años, es p. 70 un proceso que quedará resumido en poco menos de 100 páginas.

La razón para fetichizar una colección editorial es relacionar a nuestras y nuestros estudiantes con un aspecto central del quehacer profesional como un estado de la cuestión. Así, si bien puede ser una simple suma de referencias, este tenderá a convertirse en un instrumento para decidir qué debe someterse a la deducción o a la inducción, con tal de perfilar análisis históricos basados en diacronías o sincronías.[32] Extrapolando a la profesión médica de su progenie, mi colega y autor de uno de los capítulos del libro, Abraham Uribe, refirió que detrás de un buen estado de la cuestión suele existir "un ojo clínico". Suscribo.[33]

IV

El mejor título que conozco para un libro de historia es un libro homenaje.[34] En calidad de estudiante universitario en la Universidad de Guadalajara, aprendí que, para regionalizar, es necesario caminar y pensar mucho; por eso, la epistemología histórica de carácter peripatético que propuso Michel de Certeau me parece fascinante. Si no puedo caminar sobre mi objeto de estudio, no escribiré al respecto.[35] Tal imposibilidad condiciona la elegibilidad de mis proyectos de investigación, no porque quiera descender a una escala de observación pedestre, más bien, mi

noción de historia parte de los lugares y jamás de la memoria. Y como se sabe, seamos braudelianos o no, la geografía es, en sí misma, asidero de la larga duración; por ello, recientemente he emprendido proyectos que se mueven en diversas temporalidades, desde el siglo XIX hasta el |XXI. Escribo, vaya, historias de sitios específicos y mi reconstrucción temporal se determina por la cantidad y la calidad de las fuentes. Esto quiere decir que, si se asumen con radicalidad las premisas del propio De Certeau, llegará un punto en el que la experiencia del espacio se pondrá al servicio de la historia, superando el fundamento historiográfico de la otredad o de los muertos.

p. 71

Figura 2
Plano del Distrito de Riego número 12, en la delegación Tijuana



Fuente: Foto del autor

Escribo historia para hablar no de otros sujetos de carne y muerte, ausentes o inexistentes, sino de lugares que persisten puesto que han cambiado a lo largo del tiempo. Traduzco lo anterior, a propósito de la tercera unidad de mi curso de “Historia regional del siglo XX”, en la que reflexionamos sobre los significados y las condiciones históricas para concebir las ciudades. Para diferenciar mis argumentos de las lecturas del curso, que, con poca autocrítica, se asumen como “historia ambiental”, es que, al caminar, observo cosas que no entran, por ejemplo, en los libros de historia.[36]

Pronto comprendí que, para la corriente histórico-ambientalista contemporánea, importan, primero, el posicionamiento político (de izquierdas) y la agenda desaceleracionista del capitalismo y, en segundo lugar, el mundo natural. Por lo mismo, al leer y discutir los capítulos del libro en cuestión, se invita a las y los estudiantes a reflexionar sobre su tránsito por la zona de Tijuana |mencionada en la lectura: la delegación La p. 72
Mesa. La actualidad metropolitana impide que, de buenas a primeras, ubiquen el sitio en cuestión. Uno de los argumentos más contundentes para explicarles el pasado geohistórico de La Mesa, y Tijuana, remite, sorprendentemente, a un mural (véase Figura 2) ubicado a un kilómetro al poniente del nodo de nodos, el crucero 5 y 10. En efecto, caminando me ahorré horas de trabajo de archivo, al descubrir el plano en una gasolinera que ilustraba el padrón de usuarios del distrito de riego de la Presa "Abelardo L. Rodríguez" habilitado por la Comisión Nacional de Irrigación y el gobierno federal.

Aunque estoy consciente de que tal referencia a los estudiantes no les representa nada, a menos que disponga de un mapa con un punto rojo y la señal de "usted está ahí", suelo citar las coordenadas geográficas exactas (32.504898° N, -116.976963 W) del hallazgo del mural y, acto seguido, interpelo a las y los estudiantes: "¿Alguno de ustedes ha visto este lugar? ¿No conocen esa gotera sobre el bulevar Gustavo Díaz Ordaz?" Al instante, algunas manos se alzan y se comparten anécdotas en el aula. Luego, al retomar el hilo de mi crítica constructiva al libro de Bonada, insisto en que la investigación histórica no debería limitarse al trabajo documental en archivos, ya que a veces los documentos históricos tapizan las ciudades (La Mesa de Tijuana, es nuestro ejemplo, pues donde antes había parcelas ahora hay centros comerciales, calles y casas habitación). Así, he intentado convencerlos de que a la hora de caminar, evidencias e indicios históricos salen al encuentro. La condición para percibir tales insumos es pensar históricamente, todo el tiempo. Si tuviera que resumir la constante de mi cátedra, sería la de una observación permanente del paisaje, con tal de inferir la existencia de regiones históricas. Para mí, uno de los problemas de conocimiento más importantes es la transición rural-urbana de las poblaciones.

Para finalizar, diré |que mi "rescate" de la historia regional requiere p. 73
importar una discusión cara y ajena al espíritu que tradicionalmente alienta a las y los historiadores regionales e incluso en su vertiente más regionalista (de la que parece mofarse Knight). La posmodernidad me impide sobreestimar la centralidad de mi quehacer profesional y, en general, del saber histórico que producimos gremialmente a lo largo de la historia. Este texto es un ejemplo de dicha actitud: para el caso, distinguiendo la obra de Murià, de su persona. Así, el posmodernismo se

convierte en una ética de investigación regional, en el sentido de que una cosa es respetar la investidura de colegas y estudiantes, y otra, comportarse como en una torre de marfil –metáfora para señalar que las y los académicos jamás nos bajamos o nos despojamos de nuestro privilegio. Creo que una cierta sensibilidad posmoderna resulta esencial para no caer en el estereotipo del sabelotodo.[37]

En el marco del desarrollo de este ensayo, la proposición de la "patria chica historiográfica" debería servir de marco para valorar las expresiones, a propósito de las plumas sudcalifornianas que he consultado para regionalizar mis objetos de estudio. Me refiero a textos como los de Jesús Castro Agúndez, con el motivo de que, tal cual, discurren sobre la misma noción, pero sin añadirle lo de "historiográfica".[38] Para Castro, las tipologías paisajísticas o de personalidades fueron (y son), dada la cohesión que les confiere ser parte del folclor de Baja California Sur, coherentes entre sí. Desde mi manera de entender, no es deseable trabajar con semejante esencialismo, pues no tomo la noción de patria chica con la ingenuidad de la historia de bronce o las minucias de la crónica municipal. Sencillamente, una patria chica significa que, | en el universo hermenéutico inmanente de la historia, vamos a determinar un punto fijo para anclar nuestras representaciones, y así dejar de divagar.

p. 74

Quienes no escriben la historia de sus lugares de nacimiento quizás no comprendan la importancia de asumir el rol de historiador regional. La península de Baja California no solo es, en tanto que entidad histórica y geográfica, un objeto de investigación, sino que también es el entorno que hizo posible mi existencia. Soy una especie de historiador endémico. Mis bisabuelos llegaron a esta región a principios del siglo XX y solo aquí, o en Baja California Sur, encuentro a mis parientes. Tampoco escribo para lectores emparentados y rasgos consanguíneos. Sencillamente escribo para explicar cómo llegaron aquí los ancestros comunes. Desde luego que, por mi historia de vida, me distancio de la Ciudad de México, pero también me resulta insoportable la actitud de menosprecio que ahí se prodigó en contra de todo aquello que fuera ajeno a su megalópolis. La detección de esta grandilocuencia capitalina, prefigurada desde los tiempos novohispanos, es una de las grandes virtudes críticas del discurso histórico-regional, en el sentido de que ni a mediados del siglo XIX nos permitimos, como país, ensayar un nuevo territorio para tomar decisiones y rotarnos el mando. Escribir historia regional es la única manera de imaginar cómo fue posible otro México.

Referencias

|Aboites, Luis. “Nación, federación, Ciudad de México y regiones en el México del siglo XX.” En *Historia, nación y región*, editado por Verónica Oikión, 651–664. Zamora: El Colegio de Michoacán, 2007. p. 75

Bonada, Alejandro. *Repercusiones ambientales en Tijuana durante el crecimiento industrial, 1937–1980. Una aproximación desde la historia ambiental*. La Paz: Archivo Histórico “Pablo L. Martínez”, 2016.

Castro Agúndez, Jesús. *Patria chica. Tipos, paisajes, anécdotas, relatos, artículos, discursos*. La Paz: edición del autor, 1979.

De Certeau, Michel. *La escritura de la historia*. CDMX: Universidad Iberoamericana, 2006.

Franco, Hernán. “La conversión de Territorio a Estado y la conformación de la cultura histórica en Baja California.” En *Historia y cultura en el noroeste mexicano*, coordinado por Heidy Zúñiga, Hernán Franco y Omar May, 193–216. Mexicali: Universidad Autónoma de Baja California, Editorial Artificios, 2021.

Grijalva, Aidé. “La Colección Baja California: Nuestra Historia.” *Cultura Norte* 37, núm. 8 (invierno 1996): 23–25.

Grijalva, Aidé. “En busca de tesoros perdidos: los libros de historia de Baja California.” *Yubai* 20, núm. 5 (octubre-diciembre 1997): 44–49.

Grijalva, Aidé, y Max Calvillo. “Baja California en el Archivo General de la Nación. El banco de datos.” *Meyibó* 1, núm. 1 (1998): 121–132.

Gruel Sández, Víctor Manuel. “El movimiento antichilango en Baja California, México. La mirada literaria, académica y periodística, 1971–1991.” *Culturales* 1, núm. 2 (2015): 77–105.

Gruel Sández, Víctor Manuel. “Al margen de la Carretera Transpeninsular. Turismo residencial, agricultura y minería de exportación en Baja California y Baja California Sur durante el siglo XX.” Tesis doctoral en historia, El Colegio de México, 2019.

Gruel Sández, Víctor Manuel. *Abecedario de Mexicali. Historia no-lineal de su urbanización en el siglo XX*. Mexicali: Universidad Autónoma de Baja California, 2023.

Knight, Alan. *La revolución cósmica. Utopías, regiones y resultados, México, 1910–1940*. CDMX: Fondo de Cultura Económica, 2015.

Mendiola, Alfonso. “Espacializar nuestros conceptos de tiempo: espacio y lugar.” En *Historia, fin de siglo*, editado por Guillermo Zermeño, 59–90. CDMX: El Colegio de México, 2016.

Miño, Manuel.| “¿Existe la historia regional?” *Historia Mexicana* 51, núm. 4 (2002): 867–897. p. 76

Murià, José María. *Centralismo e historia. Discurso leído en la Academia Mexicana de la Historia* [pronunciado 3 de agosto de 1993]. Zapopan: El Colegio de Jalisco, 1997.

Murrieta, Mayo, y Alberto Hernández. *Puente México. La vecindad de Tijuana en California*. CDMX: El Colegio de la Frontera Norte, Plaza y Valdés Editores, 2001.

Piñera, David. *Vivencias universitarias: selección de textos y discursos*. Mexicali: Universidad Autónoma de Baja California, 1987.

Quezada, Sergio, y René García, eds. *La historia se escribe caminando. Homenaje a Bernardo García Martínez*. CDMX: El Colegio de México, 2022.

Ramírez, Renzo. *Introducción teórica y práctica a la investigación histórica. Guía para historiar en las ciencias sociales*. Medellín: Universidad Nacional de Colombia, 2010.

Rangel, Jesús. "Disputas por el pasado. La historiografía, la oficialización y los usos políticos de la historia en Baja California, 1952–1975." Tesis de maestría en historia, Universidad Autónoma de Baja California, 2021.

Ruíz, Lorenia. *Un Montecarlo en el desierto. Mexicali, 1901–1913*. La Paz: Archivo Histórico "Pablo L. Martínez", 2017.

San Miguel, Pedro. *"Muchos Méxicos". Imaginarios históricos sobre México en Estados Unidos*. CDMX: Instituto Mora, 2016.

Sloterdijk, Peter. *Esferas I. Burbujas. Microesferología*. Barcelona: Siruela, 2003.

Uribe, Abraham. "Historias del poder y la dominación. Perspectivas de análisis para Baja California durante el siglo XX." En *Historiar en el noroeste*, coordinado por Mario Magaña y Susana Gutiérrez, 21–65. Mexicali: Universidad Autónoma de Baja California, 2023.

NOTAS DEL CAPÍTULO

1 Me refiero a Lorenia Ruíz, *Un Montecarlo en el desierto. Mexicali, 1901–1913* (La Paz: Archivo Histórico "Pablo L. Martínez", 2017) y Alejandro Bonada, *Repercusiones ambientales en Tijuana durante el crecimiento industrial, 1937–1980. Una aproximación desde la historia ambiental* (La Paz: Archivo Histórico "Pablo L. Martínez", 2016).

2 Alan Knight, *La revolución cósmica. Utopías, regiones y resultados, México, 1910–1940* (México: Fondo de Cultura Económica, 2015).

3 Manuel Miño, "¿Existe la historia regional?", *Historia Mexicana* 51, núm. 4 (2002), 867.

4 Knight, *La revolución*, 51.

5 Miño, "¿Existe la historia regional?", 877.

6 David Piñera, *Vivencias universitarias: selección de textos y discursos* (Mexicali: Universidad Autónoma de Baja California, 1987), 96.

7 Peter Sloterdijk, *Esferas I. Burbujas. Microesferología* (Barcelona: Siruela, 2003), 361–363.

8 Michel de Certeau, *La escritura de la historia* (México: Universidad Iberoamericana, 2006), 81, véase al respecto también Alfonso Mendiola, "Espacializar nuestros conceptos de tiempo: espacio y lugar", en *Historia, fin de siglo*, ed. Guillermo Zermeño (México: El Colegio de México, 2016), 59–90.

9 Suelo manifestar una *reductio ad absurdum* al señalar que para la academia centralista lo ideal es publicar obras caracterizadas por repetir tres veces la palabra "México". Por eso, cual porra, México aparece en el *título del libro acerca de historia de México*, publicado en la ciudad capital nacional, pero sintetizada –cual recordatorio del centralismo gubernamental– con la palabra "México", y el sello editorial de El Colegio de México o la UNAM: "*México*. México: […] México", ra-ra-ra.

10 A propósito de los investigadores José Alfredo Gómez Estrada, Jesús Méndez Reyes y Jorge Martínez Zepeda, véase Abraham Uribe, "Historias del poder y la dominación. Perspectivas de análisis para Baja California durante el siglo XX", en *Historiar en el noroeste*, coords. Mario Magaña y Susana Gutiérrez (Mexicali: Universidad Autónoma de Baja California, 2023), 21–65.

11 De Certeau, *La escritura de la historia*, 16.

12 Me refiero a Víctor Manuel Gruel Sández, “El movimiento antichilango en Baja California, México. La mirada literaria, académica y periodística, 1971–1991”, *Culturales* 1, núm. 2 (2015), 77–105, texto muy criticado, aunque también ha sido objeto de atención e interés fuera de su ámbito inmediato. Conste, a título personal y profesional, soy anti-centralista. Lo “chilango” es un estereotipo. El centralismo, no.

13 Pedro San Miguel, *“Muchos Méxicos”. Imaginarios históricos sobre México en Estados Unidos* (México: Instituto Mora, 2016).

14 José María Murià, *Centralismo e historia. Discurso leído en la Academia Mexicana de la Historia* [pronunciado 3 de agosto de 1993] (Zapopan: El Colegio de Jalisco, 1997), 14.

15 Murià, *Centralismo e historia*, 14.

16 Una síntesis del libro *Puente México* (2001), en Gruel, “El movimiento antichilango”, 91–92.

17 Murià, *Centralismo e historia*, 15.

18 Murià, *Centralismo e historia*, 17.

19 Murià, *Centralismo e historia*, 41.

20 Luis Aboites, “Nación, federación, ciudad de México y regiones en el México del siglo XX”, en *Historia, nación y región*, ed. Verónica Oikión (Zamora: El Colegio de Michoacán, 2007), 651–664.

21 Víctor Manuel Gruel Sández, “Al margen de la Carretera Transpeninsular. Turismo residencial, agricultura y minería de exportación en Baja California y Baja California Sur durante el siglo XX” (tesis doctoral en historia, El Colegio de México, 2019).

22 San Miguel, *“Muchos Méxicos”*. Sobre las palabras claves véase Renzo Ramírez, *Introducción teórica y práctica a la investigación histórica. Guía para historiar en las ciencias sociales* (Medellín: Universidad Nacional de Colombia, 2010), 231.

23 San Miguel, *“Muchos Méxicos”*, 290.

24 San Miguel, *“Muchos Méxicos”*, 290.

25 San Miguel, *“Muchos Méxicos”*, 290–291. Cursivas originales.

26 A propósito, consultar: Jesús Rangel, “Disputas por el pasado. La historiografía, la oficialización y los usos políticos de la historia en Baja California, 1952–1975” (tesis de maestría en historia, Universidad Autónoma de Baja California, 2021), 50–64 y Hernán Franco, “La conversión de Territorio a Estado y la conformación de la cultura histórica en Baja California”, en *Historia y cultura en el noroeste mexicano*, coord. Heidy Zúñiga, Hernán Franco y Omar May (Mexicali: Universidad Autónoma de Baja California/Editorial Artificios, 2021), 210–211. Ambas reflexiones teóricas y prácticas –demasiado extensas para resumirlas aquí– dan una amplia lectura a lo que representó el Primer Congreso de Historia Regional de Baja California (1956), convocado por el primer gobierno constitucional y el “padre” de la historia peninsular, Pablo L. Martínez (1898–1970).

27 Aidé Grijalva, “La Colección Baja California: Nuestra Historia”, *Cultura Norte* 37, núm. 8 (invierno 1996), 23.

28 Grijalva, “En busca”, 45.

29 Aidé Grijalva y Max Calvillo, “Baja California en el Archivo General de la Nación. El banco de datos”, *Meyibó* 1, núm. 1 (1998), 121.

30 Grijalva, “En busca”, 44–45 y 48.

31 Una justificación más amplia de la selección de estos tres textos en Grijalva, “La Colección”, 25.

32 Ramírez, Introducción teórica, 45–46.

33 Uribe, “Historias del poder”, 46.

34 Sergio Quezada y René García, ed., *La historia se escribe caminando. Homenaje a Bernardo García Martínez* (México: El Colegio de México, 2022).

35 Víctor Manuel Gruel Sández, *Abecedario de Mexicali. Historia no-lineal de su urbanización en el siglo XX* (Mexicali: Universidad Autónoma de Baja California, 2023), 214.

36 Véase Bonada, *Repercusiones ambientales*, en que jamás se menciona algún árbol, planta o animal.

37 Originalmente, la primera versión del texto contenía una amplia discusión sobre narratividad y discurso histórico, en la que se sostenía una postura personal con respecto al cruce entre historia y literatura. Por motivos de extensión, se eliminaron las referencias teórico–literarias a dos modelos narrativos: el de Juan Rulfo (1917–1986) y el de David Foster Wallace (1962–2008), en especial, *The Infinite Jest* (1996).

38 Jesús Castro Agúndez, *Patria chica. Tipos, paisajes, anécdotas, relatos, artículos, discursos* (La Paz: Autor, 1979).

Capítulo 4

Entre el aula y la historia pública: desafíos en la formación de historiadores desde una experiencia docente en una universidad pública del norte de México.

Luis Carlos López Ulloa (FHyCS UABC)
luis.lopez5@uabc.edu.mx

Resumen

Reflexionar sobre las trayectorias del profesorado y su impacto en la enseñanza en una institución educativa, desde una perspectiva autobiográfica, implica emprender un ejercicio de revisión personal profundo. Cabe preguntarse por la relevancia del propio recorrido en un contexto institucional determinado; sin embargo, esa reflexión queda incompleta si no se considera también la dimensión personal. Así, con el apoyo de una narración autobiográfica, comparto un recorrido por mi trayectoria de poco más de veinte años como profesor adscrito al programa de licenciatura en Historia de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Baja California, campus Tijuana. A lo largo de este capítulo comparto momentos y reflexiones de mi quehacer docente y profesional, destacando los cambios y ajustes que he realizado a lo largo del tiempo y su repercusión en las aulas. Finalmente, señalo mi más reciente ruta, para el quehacer docente, con el uso y aplicación de la historia pública, en tanto herramienta que permite a los estudiantes una vía de aprendizaje y una nueva forma de acercar la historia local a la sociedad.

p. 78

Introducción

Pensar el quehacer profesional docente y su impacto social puede ser un p. 79
ejercicio complejo, exigente y, al mismo tiempo, satisfactorio. Existe en la sociedad una expectativa con respecto de la labor del profesor en el aula, pues este se vuelve un agente social relevante porque de su trabajo depende, en alguna medida, el desarrollo de una sociedad. Si a ello se suman los cuestionamientos que recaen sobre disciplinas como la Historia, provenientes de la sociedad, de los estudiantes y de las propias instituciones educativas y de gobierno, el docente también pasa a formar parte de esa discusión sobre la relevancia de su labor.

En el presente capítulo se presenta un recorrido por diversas experiencias docentes, de investigación y de gestión educativa desarrolladas durante mi trayectoria como profesor de tiempo completo adscrito al programa educativo de licenciatura en Historia (PELH) de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales (FHyCS) de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC). En conjunto, todas estas experiencias han significado un reto permanente, pues se trata de la trayectoria de un profesor de tiempo completo quien debe distribuir su agenda entre la docencia, la investigación y la gestión para cumplir de manera óptima esas tareas. Asimismo, estas reflexiones desde la perspectiva autobiográfica ofrecen pasajes del quehacer cotidiano de un docente en una universidad pública del norte de México.

Para hablar del “yo”

Para pensar acerca de una trayectoria docente vale la pena iniciar con lo más básico, y eso es señalar que el profesor tiene un fin social: compartir su conocimiento en torno a una disciplina, de modo que: “el vehículo principal de la acción docente, el objeto de la enseñanza, es la construcción y circulación de saber, de conocimiento”.[1] Un docente es p. 80
responsable ante la sociedad de impartir y compartir con los estudiantes los saberes y contenidos de una disciplina.

p. 81

Ahora bien, debemos preguntarnos qué piensa un docente sobre su disciplina, su trayectoria o su quehacer en el aula. Hay en esa interrogante discusiones que deben ser abordadas para que una institución educativa y la sociedad comprendan mejor la labor docente. Para cumplir esa tarea, un

educador puede recurrir a una aproximación autobiográfica como estrategia de documentación, mediante la cual exprese lo que piensa y siente, y comparta su cotidianidad.

En ese sentido, la reflexión individual sobre nuestra trayectoria puede contribuir a la memoria colectiva de una institución educativa. Los individuos, en su acción cotidiana en las aulas, realizan aportaciones que, en muchas ocasiones, pasan desapercibidas para las instituciones, lo que vuelve más necesario el proceso de documentación de la experiencia docente, pues el relato se enriquece con la aproximación cualitativa.[2] Al mismo tiempo, podemos compartir los diversos retos y desafíos que enfrentamos en la docencia.

Además, aunque exista una expectativa en la sociedad acerca de la labor docente, luego de una serie de etapas formativas que el individuo debe cumplir para estar autorizado a impartir un curso en un aula, cierto es también que la trayectoria académica no basta para contar con un buen profesor, pues la experiencia de vida, el entorno y el origen influyen en su forma de ver el mundo. Podemos admitir que: "las prácticas de enseñanza no se resuelven exclusivamente a través de la |pericia técnica y del p. 82 conocimiento estandarizado".[3] Es decir, un buen docente no es únicamente aquel que posee una serie de méritos y saberes profesionales, sino aquel que reflexiona constantemente sobre su profesión y su desarrollo frente a un grupo, a fin de tomar conciencia de su impacto social a través de sus estudiantes.

En la investigación educativa, el docente parece jugar –a veces– un rol secundario, pues, en las tendencias contemporáneas, el alumno ha pasado a ser el centro de toda la gestión educativa y el profesor ha quedado como un facilitador del conocimiento. Cabe preguntarse qué significa ser un facilitador y cuestionar si ese rol consiste solo en poner sobre la mesa conocimientos con los que el alumno aprende por sí mismo o si sigue siendo importante la presencia docente como guía y evaluador.

Si un docente busca recorrer cronológicamente su trayectoria, pensar acerca de su labor en el aula y con ello hacer un recuento de su impacto y fortalecer la conciencia de su quehacer, González-Giraldo afirma que la investigación biográfica y narrativa en el campo de la educación, que se sustenta en el denominado giro hermenéutico sucedido a partir de los años setenta en el siglo XX, es una estrategia poderosa en el proceso formativo puesto que: La elaboración narrativa –oral, escrita– (por parte de cada uno de los sujetos desde sus primeros momentos de escolarización y en entornos familiares, sociales y culturales particulares) exige un proceso de reflexión y reconocimiento del sí mismo como actor/autor para poner en un continuo temporal su historia de vida.[4]

Podemos cuestionar cuál es la utilidad de reflexionar sobre nuestro acontecer en el contexto de una disciplina y discutir por qué un docente debe pensar acerca de su labor, y Díaz Meza[5] sugiere una respuesta |cuando señala que un relato actualiza un significado que hemos p. 83
construido, y afirma que el recuento de vida "es la posibilidad de una experiencia cargada de sentido que confiere un contenido existencial al sujeto narrador, en el horizonte de un pasado convertido en memoria y un presente convertido en acción". Es decir, una narración autobiográfica otorga materialidad histórica a la experiencia individual.

Finalmente, la conjunción de experiencias documentadas mediante una aproximación autobiográfica dentro de una institución educativa permite construir una memoria colectiva en torno a las prácticas docentes y evita que éstas queden únicamente subordinadas a indicadores cuantitativos o procesos administrativos. En ese sentido, contribuye a que la comunidad educativa "(…) no quede atrapada por las prescripciones o las pretensiones de control externo y centralizado",[6] mecanismos que difícilmente contemplan la subjetividad del quehacer cotidiano.

El reto de enseñar historia en una universidad pública en México

Para explicar mi trayectoria como docente de historia, conviene señalar, en primer lugar, que cursé la licenciatura en Historia en la entonces Escuela de Humanidades[7] de la Universidad Autónoma de Baja California entre 1996 y 2000. Fue en el 2002 cuando me incorporé como profesor de asignatura en el programa de Historia, experiencia que representó mi primer contacto formal con la docencia universitaria.

Mi llegada a la facultad |exigió una rápida adaptación, pues contaba p. 84
con escasa experiencia ante un grupo de estudiantes. En esos primeros años, fueron decisivas tanto la influencia de profesores que marcaron mi formación como la necesidad de profundizar en lecturas especializadas para responder a las exigencias del aula. Reconozco que mi práctica inicial estuvo marcada por un modelo tradicional, centrado en la autoridad del profesor como principal transmisor del conocimiento.

Con el tiempo comprendí que la formación disciplinar, por sí sola, resulta insuficiente ante la complejidad de la acción docente. Es decir, enseñar exige habilidades pedagógicas que solo se consolidan en la práctica, pues "las propuestas y las prácticas formativas intentan expresar los conocimientos, destrezas y habilidades que se supone los maestros y profesores necesitan 'adquirir' para poder enseñar"[8]. Esta etapa coincidió, además, con un proceso de reforma universitaria que transformó la vida

académica de la Escuela de Humanidades y redefinió las expectativas sobre el trabajo docente.

Precisamente, una parte importante de esta reforma consistía en la modificación de los planes de estudio de licenciatura, los cuales tuvieron que transitar del modelo de objetivos curriculares al de competencias profesionales. El informe de la rectoría de UABC del año 2003 detalla este trascendental cambio: uno de los elementos eje para la consolidación del modelo educativo de la UABC es precisamente la estructura curricular de los programas de estudio. De ahí que durante este año se ha buscado que en cada reestructuración o creación de planes de estudio se incluyan aspectos de competencias profesionales, que desde un enfoque que privilegia el aprendizaje| por parte del estudiante y el desarrollo de p. 85
habilidades con base en la experiencia, permite una formación más cercana con la realidad profesional.[9]

Entre las diversas reformas impulsadas durante la rectoría del Dr. Alejandro Mungaray Lagarda, destacan cambios significativos en dos aspectos vitales: el diseño curricular y la asignación de recursos para las actividades académicas. En cuanto al primero de dichos cambios, hay una transformación profunda que se indica en el documento que describe el Modelo Educativo de la UABC. En el apartado 3.1 Principios Orientadores, que se cita a continuación, se describe claramente el nuevo rumbo que tomó la universidad y que iba a permear gradualmente en todas sus acciones:[10]

1. El alumno es un ser capaz, proactivo y crítico, con pensamiento autónomo y alto sentido de responsabilidad social, corresponsable de su propio proceso de formación integral y profesional y es el centro de la atención de los esfuerzos institucionales.
2. El currículo se sustenta en el humanismo, el constructivismo y la educación a lo largo de la vida; es flexible y está basado en un enfoque por competencias; busca la formación integral del alumno, así como una pertinente vinculación con los sectores social y productivo, que constituyen escenarios de aprendizaje reales.
3. El docente es un facilitador, gestor y promotor del aprendizaje, que está en continua formación para el desarrollo de las competencias necesarias para el mejoramiento de su quehacer académico. Forma parte de cuerpos colegiados que generan y aplican conocimientos orientados a la solución de los problemas del entorno y coadyuvan al desarrollo regional y nacional.

   (…)
4. La evaluación permanente es el proceso de retroalimentación de los resultados logrados por los actores que intervienen en el proceso

> educativo y permite reorientar los esfuerzos institucionales al logro de los fines de la UABC.

En cuanto a lo segundo, con la reforma iniciada a partir del 2002, se liberaron recursos que se pusieron a disposición de la comunidad universitaria a través del esquema de participación:

> Se estimuló la competencia interna como mecanismo para acceder a los recursos y medio para incentivar la superación y las buenas prácticas, sometiendo a concursos por convocatoria fondos para financiar proyectos de servicio social, movilidad académica e intercambio estudiantil, lo cual vino a complementar la experiencia que por muchos años se ha tenido con el apoyo a proyectos de investigación.[11]

De manera precisa, el documento del Modelo Educativo de la UABC contempla, en uno de sus principios orientadores, el sustento de la reforma universitaria y define la directriz para la asignación y distribución de los recursos disponibles:

5. La administración es un apoyo a la consolidación del modelo educativo de la UABC, busca ser eficiente, ágil, oportuna y transparente al contribuir al desarrollo de la infraestructura académica, equipamiento y |recursos p. 86 materiales, humanos y económicos que den respuesta a las necesidades de formación de los principales actores del proceso educativo.[12]

En 2004, ya como profesor de tiempo completo en la Escuela de Humanidades, iniciamos los trabajos de actualización curricular del Plan de Estudios de la Licenciatura en Historia (PELH). La nueva propuesta curricular, en su versión de 2006, representaba un desafío muy importante porque el rediseño implicaba pensar en las competencias laborales, además de dejar atrás el esquema de objetivos curriculares.

Este proceso fue muy benéfico para la entonces Escuela de Humanidades y para el PELH, no únicamente porque se cumplió un requisito en el contexto de la reforma universitaria y de las nuevas formas de trabajo y gestión basadas en indicadores, sino también porque significó para los docentes del programa de historia realizar una serie de ajustes en su labor en el aula. Parecería un tema menor, pero la transición del modelo de objetivos curriculares al de competencias profesionales fue un tanto disruptiva porque exigió que el profesor ya no pensara su quehacer en el aula como una conferencia magistral –desde una visión conductista– y pensara más en cómo activar al estudiante y hacerlo partícipe de su proceso de aprendizaje. Todo ello supuso un desafío para muchos

integrantes de la planta docente, tras años de ejercicio en un modelo curricular basado en objetivos.

En 2012, tras una participación que tuve en el sector público,[13] pude retomar de tiempo completo mi labor docente en la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Y en ese proceso de reincorporación pude impartir nuevamente la asignatura Estructura socioeconómica de México en |el tronco común de Humanidades[14], la cual formaba parte del p. 87
tronco común para estudiantes de los programas de licenciatura en Historia, Filosofía, Lengua y Literatura de Hispanoamérica, así como en Comunicación. Como parte de algunos cambios que realicé en la impartición de la asignatura, incluí como actividad de aprendizaje solicitar a cada estudiante que asista a una sesión del Cabildo de la ciudad, para que tenga la oportunidad de escuchar de primera mano quiénes toman las decisiones, cómo las toman y cómo inciden en la vida cotidiana de las personas en Tijuana.

De manera adicional, debían solicitar una reunión con alguno de los integrantes del Cabildo a fin de discutir y comentar las diversas comisiones que encabeza cada regidor, así como sus tareas y logros más relevantes. En aquel momento consideré que dichas experiencias permitirían a los estudiantes reflexionar acerca de cómo los ciudadanos nos relacionamos con la autoridad local, qué conocemos de las tareas que realizan y, sobre todo, que se facilita el fortalecimiento del compromiso cívico que cada ciudadano tiene con la ciudad. La experiencia de esta actividad me permitió escribir un artículo publicado en la revista *HistoriAgenda* de la UNAM, que fue uno de mis primeros textos.

El reto de una pausa obligada

Marzo de 2020 supuso un cambio radical para el mundo. Todas las actividades se paralizaron, incluso con cancelaciones masivas, a partir de las indicaciones de instituciones gubernamentales de salud. Frente a lo desconocido, para todos implicó reconfigurar nuestro quehacer cotidiano y la acción docente no fue la excepción. La UABC lanzó el Plan de Acción de Contingencia,[15] |mediante el cual se definió una serie de p. 88
recomendaciones a fin de evitar la propagación del virus. Esa etapa fue un gran reto, pues todas las clases se impartieron “en línea” a través de la plataforma Blackboard.

Si bien para quienes pertenecemos a la comunidad académica de UABC el uso de la tecnología no nos resultaba ajeno, el proceso de adaptación “de un día para otro” generó algunas resistencias y problemas. Por ejemplo, no se consideró si todos los alumnos tenían un equipo de

cómputo en casa, una *tablet* o un celular con conexión a internet; tampoco se les consultó si contaban con tiempo suficiente o si esto interrumpía su trabajo. La emergencia no permitió consolidar una ruta de enseñanza-aprendizaje más amigable para las partes involucradas. Hoy algunos autores consideran que el cansancio emocional que resultó de dicha circunstancia se explica porque: "los estudiantes sufrieron un cambio drástico en su estilo de vida, en su manera de interactuar y estudiar".[16]

Con todo lo que vivimos durante la pandemia de COVID-19, sería necesaria una reflexión al interior de la universidad y, en general, en el sistema educativo, con respecto a cómo actuar de manera más eficiente e incluyente en contingencias de salud o ambientales. Como ejemplo de esta reflexión, vale la pena citar un texto que señala que, en el caso de las universidades en Argentina, los docentes compartieron su preocupación por: "la virtualización abrupta, la falta |de capacitación, la poca claridad p. 89
en cuanto a las evaluaciones y el grado de participación y aprendizaje del estudiantado (…)".[17]

En mi caso, la reflexión que me queda de esta etapa es que debemos priorizar siempre el bienestar y la salud de las personas[18], no puede haber ninguna circunstancia que pueda estar por encima de ello. Si bien es cierto que desde la Universidad no estamos en posibilidad de atender y resolver todas las circunstancias que obstaculizan el desarrollo de los estudiantes, sí considero vital que los docentes tengamos una actitud de mayor empatía con ellos, siempre respetando su dignidad, su integridad y su privacidad. A partir de esta experiencia, llegué a la conclusión de que mi labor docente debería enfocarse en acompañar a los estudiantes de manera más comprensiva, interesándose más por su bienestar, siendo más abierto a escucharlos y procurando entender las circunstancias personales de cada uno.

Por supuesto, la preocupación principal era que los estudiantes tuvieran sus clases, y ante ello hubo una respuesta institucional en las mejores condiciones posibles frente a la adversidad del confinamiento. Sin embargo, visto en retrospectiva, dadas las condiciones, tampoco hubo mucho tiempo para planear y visualizar todos los elementos. Considero que, con esta experiencia, los sistemas educativos deben discutir muchos temas relacionados con la productividad de los profesores, el ambiente de trabajo, el equilibrio entre la vida personal y la laboral, y la forma en que conciben la jornada laboral. Es decir, falta que las instituciones de educación superior transiten por una actualización que dignifique más al docente y su rol social.

Por otro lado, desde el cuerpo| académico Comunidades, procesos p. 90
sociales e históricos y sus fundamentaciones filosóficas, y como resultado de esa etapa de "encierro", publicamos en 2022 un libro colectivo titulado

El mundo post-COVID-19. Aproximaciones desde las humanidades y las ciencias sociales,[19] el cual coordiné con la Dra. Rosa María González Corona[20]. En la obra compartimos una serie de reflexiones y apreciaciones sobre el impacto de la pandemia en las formas de socialización, en el trabajo docente y en la creación de un nuevo orden internacional, entre otros temas.

Nueva ruta en la historia pública

A partir de diciembre de 2022, he enfocado mis esfuerzos en impulsar la iniciativa Zaragoza Tijuana (IZT) junto con un grupo de colegas de la Facultad de Humanidades, comenzando con un recorrido guiado por el antiguo primer cuadro de la ciudad para estudiantes de la licenciatura en historia.[21] Sin embargo, hay que aclarar que esta iniciativa tuvo su origen en una serie de reflexiones a partir de una visita que hice a la ciudad de Mazatlán, Sinaloa, para presentar una ponencia en el XXIX Congreso internacional de historia regional en noviembre del 2023. Durante mi estancia en esa ciudad, pude conocer de primera mano el trabajo tan importante que han realizado para rescatar, preservar y dar vida al antiguo centro de la ciudad, lo que me llevó a reflexionar sobre el estado en que p. 91
se encuentra el centro histórico de Tijuana.

Como comenté, decidimos darle continuidad al recorrido guiado que hicimos como actividad de fin de curso para los estudiantes, un sábado de cada mes, de manera gratuita y abierto al público en general.[22] Debo subrayar que hemos decidido mantenerlo así, no solo como el elemento fundacional de la IZT, sino también como una acción mediante la cual rendimos tributo a la sociedad desde una universidad pública. En el recorrido compartimos con los asistentes una ruta de puntos seleccionados y, en cada uno de ellos, elaboramos una explicación de su relevancia histórica. Adicionalmente, nos apoyamos en una serie de fotografías históricas que muestran edificaciones, monumentos y espacios que, independientemente de si aún existen o no, ayudan a explicar la historia de la ciudad.

En octubre de 2023, la UABC lanzó la convocatoria interna de investigación y, a través del cuerpo académico, registramos la IZT a fin de obtener financiamiento. Como resultado de dicha participación, se obtuvieron recursos indispensables para becar a estudiantes y hacerlos partícipes del proceso de investigación, la elaboración de diversos materiales didácticos para las visitas a escuelas primarias, así como la adquisición de un equipo que es útil para crear “gemelos digitales” a través de la tecnología *Building Information Modeling* (BIM por sus siglas

en inglés). En esta parte, ha sido fundamental la contribución del Dr. Guillermo Sepúlveda Gil al uso y la aplicación de diversos programas que nos permiten trabajar con la historia y la tecnología.

De manera muy particular, |considero necesario destacar que los p. 92
recorridos y las visitas escolares que hemos realizado me han permitido llevar el ejercicio disciplinar más allá del campus universitario. Me parece que la IZT me ha permitido ampliar la perspectiva del quehacer de la profesión. Y los avances que hemos logrado, me parece, han comenzado a permear en los estudiantes de historia una perspectiva distinta del quehacer profesional que va más allá de las aulas. Aquí, sin duda, ha sido clave el uso de la historia pública como elemento integrador de todas las actividades de la IZT, entendida como la participación de la sociedad en la narrativa histórica de su ciudad y su entorno.

Hemos contemplado que la IZT también incluya estudios de opinión sobre qué piensan los tijuanenses de su centro histórico. Para ello, los profesores Diego Saavedra Lara, Abraham Uribe Núñez, Erika Valenzuela Gómez y César Martín Acosta García, y un servidor, desarrollamos un instrumento que nos permitió realizar una encuesta a 400 usuarios del centro histórico de Tijuana. Las preguntas nos permitieron indagar acerca de lo que piensa la gente sobre las mejoras que identifica, los faltantes, así como los sentimientos que le genera ver el estado actual del centro histórico.

En 2024, como parte de los compromisos asumidos en la convocatoria de financiamiento de la UABC, publicamos el primer libro titulado *Zaragoza Tijuana. Propuesta desde la historia pública para una ciudad en la frontera norte de México*[23], en el cual participamos los docentes que integramos el cuerpo académico Comunidades, procesos sociales e históricos, y lo coordiné junto a la Dra. Viviana Mejía Cañedo y el Dr. Abraham Uribe Núñez. En esta obra se incluyen elementos novedosos sobre la historia de la ciudad y las posibilidades que la tecnología| ofrece p. 93
para su estudio. Adicionalmente, me acerqué a otros temas que no había abordado en mi labor investigativa, pues la Dra. Viviana Mejía Cañedo me invitó a escribir con ella y la Dra. Erika Valenzuela Gómez un artículo en el que se analiza el sentido de identidad de personas que migraron a Tijuana.[24]

Finalmente, quiero destacar que un elemento muy importante del trabajo en equipo es que la IZT requiere la interacción con ingenieros y arquitectos a fin de conducir y concretar la propuesta de poner en línea un museo virtual de la historia de Tijuana, que permita a los usuarios interactuar con distintos edificios, monumentos y espacios que existieron en la ciudad a lo largo del siglo XX. Además, que dicha plataforma sirva de apoyo didáctico para profesores y estudiantes del sistema educativo en

Baja California. De esta manera, en la IZT hemos trabajado en construir y consolidar una fórmula en la que la historia, la sociología, las ciencias de la comunicación, la arquitectura, la ingeniería y la tecnología ofrecen a los tijuanenses una alternativa disruptiva y actualizada para aprender la historia de su ciudad de forma innovadora y diferente.

Conclusión

Tras más de 20 años como docente universitario, puedo afirmar que no existe una única ruta para ser profesor. A lo largo del tiempo, transitas por las aulas, construyes una trayectoria a partir de la prueba y el error, y decides mantener y mejorar lo que funciona y relegar lo que no permite avanzar. Todos comenzamos con elementos muy básicos cuando tomamos por primera vez la batuta en el aula. Aunque las credenciales académicas marcan una pauta, únicamente con experiencia se forja| un buen perfil p. 94
docente. De esta manera, enfrentamos la tarea permanente de construir una trayectoria útil para incidir positivamente en la formación de nuevos profesionistas que tendrán que asumir su propio rol en la academia y en la sociedad. Para ello, en las instituciones educativas deben abrirse más espacios para que los docentes tengan la oportunidad de recorrer su propia biografía en el aula desde una perspectiva autorreflexiva. Esto permitirá dialogar y discutir, de manera autocrítica, los avances propios y las limitaciones que se convierten en nuevos retos. En muchas ocasiones, las diversas tareas que debemos cumplir entre la docencia, la investigación y la gestión administrativa no brindan oportunidades para tomar conciencia de la contribución que hace la labor docente a la sociedad o en trabajar en las áreas de oportunidad que identificamos.

Considero que mi quehacer docente, con el paso de los años, se ha visto beneficiado por la consolidación del trabajo colectivo en el seno de un cuerpo académico, particularmente porque implica un reto estar abierto al diálogo y al disenso y tener en la perspectiva multidisciplinaria una vía de fortalecimiento de la trayectoria individual. Es decir, no se puede entender ninguna profesión en las humanidades y las ciencias sociales de manera aislada, sino entrelazada con la mirada de los demás. Y en ello, la actitud autorreflexiva es vital, pues un recorrido autobiográfico nos permite hacer un inventario de aciertos y errores.

Segundo, circunstancias extraordinarias como la pandemia que vivimos por COVID-19 a partir de marzo de 2020, transformaron el mundo en muchos sentidos y la labor docente no podía ser la excepción. En ese sentido, ninguna institución tenía experiencia previa, aunque cabe destacar que la aplicación y el uso de la tecnología fueron fundamentales como

herramienta para mantener el contacto con los estudiantes y avanzar en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Con los avances tecnológicos acelerados que caracterizan a nuestra época, es imposible pensar que solo podamos recurrir al gis y al pizarrón para enseñar. Sería, además de obsoleto, un desperdicio no utilizar las diversas herramientas disponibles. p. 95
Hay una tarea importante en mantenernos actualizados, para contar con nuevos conocimientos y herramientas y mejorar la gestión del proceso educativo. Después de todo, se trata de ofrecer un ambiente más enriquecedor para los estudiantes.

Tercero y último, en mi caso y con una perspectiva más amplia, los pasos que hemos dado de manera colectiva en torno a la Iniciativa Zaragoza nos ha significado el reto más importante porque ha requerido poner en marcha una reconfiguración del dominio que tenemos de la disciplina histórica, trascender las aulas para ir a la calle y tomar el pulso de lo que sucede en la ciudad y con ello imaginar otras posibilidades de comunicación del conocimiento histórico con públicos no especializados.

Puedo afirmar que la historia pública nos ofrece una serie de opciones que permiten posicionar la historia como una herramienta de formación ciudadana para niños y jóvenes, y también para crear, junto con la sociedad, una narrativa más acertada y equilibrada de la historia de la ciudad. Sin lugar a dudas, es un reto de carácter permanente, pues implica reconfigurar la experiencia del historiador en el aula y en la investigación, para impulsar un sentido de pertenencia y ciudadanía en la sociedad.

Finalmente, es difícil concebir una disciplina que pretenda generar conocimiento sin apoyarse en la colaboración multidisciplinaria. En ello la colaboración con colegas de otras disciplinas ha sido fundamental, y considero que la eventual integración de una comunidad de profesores que reflexionamos de manera individual y conjunta acerca de nuestra labor, facilitaría la consolidación del trabajo colaborativo y del reconocimiento mutuo de nuestro trabajo.

Referencias

Alliaud, Andrea, y Lea Vezub. “Los saberes docentes en la mira: una aproximación polifónica.” *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación,* 10 (2015): 111-130. https://www.redalyc.org/pdf/6897/689778299008.pdf

Arcila Zamora, Paulina. “Iniciativa Zaragoza: Un recorrido hacia la historia de Tijuana”. *Gaceta UABC*, 24 de febrero de 2023. https://gaceta.uabc.mx/notas/cultura/iniciativa-zaragoza-un-recorrido-hacia-la-historia-de-tijuana

Desposorio Celis, Tania Gisella, Estefanía Yanina Vergara Velásquez y Richard Irvin Salirrosas Cabada. “Cansancio emocional en estudiantes universitarios en tiempos de COVID-19: propiedades psicométricas”. *Liberabit. Revista Peruana de*

Psicología 29, núm.1 (2023): 1–14. https://doi.org/10.24265/liberabit.2023.v29n1.649

Díaz Meza, Christian James. “Narrativas docentes y experiencias escolares significativas: relatando el sentido de ser maestro”. *Revista Guillermo de Ockham*, 5, núm. 2 (2007): 55–65. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105316865004

González Corona, Rosa María, y Luis Carlos López Ulloa, coords. *El mundo post COVID-19. Aproximaciones desde las humanidades y las ciencias sociales*. Mexicali: Universidad Autónoma de Baja California, 2022.

González-Giraldo, Omaria Elizabeth. “La narrativa biográfica como una prometedora experiencia (auto) formativa en el trayecto de formación docente”. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* 15, núm. 1 (2019): 68–90. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134157920005

López, Leticia. “Torres amenazan con romper la armonía del Centro Histórico de Mazatlán: INAH”. *Noroeste*, 22 de mayo de 2025. https://www.noroeste.com.mx/mazatlan/torres-amenazan-con-romper-la-armonia-del-centro-historico-de-mazatlan-inah-AL13096978

López Ulloa, Luis Carlos. “Aprender historia a través de la educación cívica. Un estudio de caso en la licenciatura en Ciencias de la Comunicación en la UABC”. *HistoriAgenda*, 31 (2016): 99–106. https://www.revistas.unam.mx/index.php/historiagenda/article/view/57069

López Ulloa, Luis Carlos. *El servicio público del agua en Tijuana. La Comisión Estatal de Servicios Públicos de Tijuana y el río Colorado, 1982–1995*. Mexicali, B.C.: Universidad Autónoma de Baja California, 2018. https://libreriauabc.com/products/el-servicio-publico-del-agua-en-tijuana

López Ulloa, Luis |Carlos, Abraham Uribe Núñez y Viviana Mejía Cañedo, coords. *Zaragoza Tijuana. Propuesta desde la historia pública para una ciudad en la frontera norte de México*. Mexicali: Universidad Autónoma de Baja California, 2024. https://astraeditorialshop.com/archivo-doi/zaragoza-tijuana-propuesta/

p. 96

Mejía Cañedo, Viviana, Erika Valenzuela Gómez y Luis Carlos López Ulloa. “Memoria, identidad y migración. Encrucijadas en la construcción del ‘tijuanense’”. *(En)clave Comahue. Revista Patagónica de Estudios Sociales*, 30, núm. 29 (2023): 139–169. https://revele.uncoma.edu.ar/index.php/revistadelafacultad/article/view/5108

Mungaray Lagarda, Alejandro. *Informe de rectoría*. Mexicali: Universidad Autónoma de Baja California, 2003. https://planeacion.uabc.mx/documentos/informe/informe2003/Informe-de-actividades-2003.pdf

Mungaray Lagarda, Alejandro. “Acuerdo por el que se reforman y abrogan los diversos expedidos por el rector de la Universidad Autónoma de Baja California, con objeto de actualizarlos de conformidad con la nueva estructura administrativa”, 2004. https://sriagral.uabc.mx/externos/abogadogeneral/Acuerdos/Rector/11_reforman_abrogan_expedidos_rector.pdf

Ocegueda Hernández, Juan Manuel, Alejandro Mungaray Lagarda y Víctor Manuel Alcántar Enríquez, “Saneando las finanzas universitarias en la Universidad Autónoma de Baja California. Un análisis de la experiencia 2002–2009”, *Revista de la Educación Superior*, vol. 39, núm. 153 (enero-marzo de 2010): 87–102. https://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v39n153/v39n153a6.pdf

Pierri, Carla, M. Malena Lenta, Roxana Longo y Graciela Zaldúa. “Docencia universitaria: teletrabajo y cuidado en pandemia”. *Anuario de Investigaciones* 28, núm. 1 (2021): 309–317. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=369170422033

Suárez, Daniel, y Valeria Metzdorff, “Narrar la experiencia educativa como formación. La documentación narrativa y el desarrollo profesional de los docentes”. *Espacios en blanco. Serie indagaciones*, núm. 28 (2018): 49–74. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=384555587004

“Universidad Autónoma de Baja California. Modelo educativo de la UABC”. Mexicali: Universidad Autónoma de Baja California, 2018. https://cgfp.uabc.mx/wp-content/uploads/2024/10/ModeloEducativodelaUABC2018.pdf

Universidad Autónoma de Baja California. “Activa UABC plan de atención de contingencia por coronavirus COVID-19”. *Gaceta UABC*, 14 de marzo de 2020 https://gaceta.uabc.mx/notas/academia/activa-uabc-plan-de-atencion-de-contingencia-por-coronavirus-covid-19

NOTAS DEL CAPÍTULO

1 Andrea Alliaud y Lea Vezub, “Los saberes docentes en la mira: una aproximación polifónica”, *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación* 10 (2015): 113, https://www.redalyc.org/pdf/6897/689778299008.pdf

2 Daniel Suárez y Valeria Metzdorff, “Narrar la experiencia educativa como formación. La documentación narrativa y el desarrollo profesional de los docentes”. *Espacios en blanco. Serie indagaciones*, 28 (2018): 52, https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=384555587004

3 Alliaud y Vezub, “Los saberes docentes”, 113.

4 Omaria Elizabeth González-Giraldo, “La narrativa biográfica como una prometedora experiencia (auto) formativa en el trayecto de formación docente”. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* 15, 1 (2019): 76.

5 Christian James Díaz Meza, “Narrativas docentes y experiencias escolares significativas: relatando el sentido de ser maestro”. *Revista Guillermo de Ockham* 5, núm. 2 (2007): 57. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105316865004

6 Suárez y Metzdorff, “Narrar la experiencia educativa”, 56.

7 Fue fundada como Escuela de Humanidades en 1986, actualmente es la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Baja California con una amplia oferta educativa en programas de licenciatura y posgrado. Para mayor detalle se puede consultar: https://www.uabchumanidades.com/historia-ld7f0

8 Alliaud y Vezub, “Los saberes docentes”, 113.

9 Alejandro Mungaray Lagarda, *Informe de rectoría*. Mexicali: Universidad Autónoma de Baja California, 2003, 57.

10 Universidad Autónoma de Baja California, *Modelo educativo de la UABC*, (Mexicali, B.C.: Universidad Autónoma de Baja California, 2018), 29, https://cgfp.uabc.mx/wp-content/uploads/2024/10/ModeloEducativodelaUABC2018.pdf

11 Juan Manuel Ocegueda Hernández, Alejandro Mungaray Lagarda y Víctor Manuel Alcántar Enríquez, “Saneando las finanzas universitarias en la Universidad Autónoma de Baja California. Un análisis de la experiencia 2002–2009”, *Revista de la Educación Superior*, vol. 39, núm. 153, (enero-marzo 2010): 90. https://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v39n153/v39n153a6.pdf

12 UABC, *Modelo Educativo de la UABC*, 29.

13 Entre los años 2007 y 2012 colaboré en la Comisión Estatal de Servicios Públicos de Tijuana y esa actividad la compaginé con la impartición de una asignatura en la licenciatura en Historia. Durante ese mismo periodo ingresé al Doctorado en Estudios del Desarrollo Global en la Facultad de Economía y Relaciones Internacionales de la UABC. Escribí una tesis publicada en 2018 por la UABC bajo el título: *El servicio público del agua en Tijuana. La Comisión Estatal de Servicios Públicos de Tijuana y el río Colorado, 1982–1995*.

14 El diseño curricular de los programas de licenciatura de Ciencias de la Comunicación, Historia, Filosofía y Lengua y Literatura de Hispanoamérica contemplaba el esquema de tronco común de materias para los primeros dos semestres.

15 UABC. "Activa UABC plan de atención de contingencia por coronavirus COVID-19", *Gaceta UABC*, 14 de marzo de 2020. https://gaceta.uabc.mx/notas/academia/activa-uabc-plan-de-atencion-de-contingencia-por-coronavirus-covid-19

16 Tania Gisella Desposorio Celis, Estefanía Yanina Vergara Velásquez y Richard Irvin Salirrosas Cabada, "Cansancio emocional en estudiantes universitarios en tiempos de COVID-19: propiedades psicométricas". *Liberabit. Revista Peruana de Psicología* 29, núm. 1 (2023): 2. https://doi.org/10.24265/liberabit.2023.v29n1.649

17 Pierri, Carla, Lenta, M. Malena, Longo, Roxana, y Zaldúa, Graciela. "Docencia universitaria: teletrabajo y cuidado en pandemia". *Anuario de Investigaciones* 28, núm. 1 (2021): 312 Consultado el 2 de Junio de 2025. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=369170422033

18 Entre el 21 de diciembre del 2020 y el 6 de enero del 2021 estuve hospitalizado en la clínica 1 del IMSS en Tijuana, B.C. por complicaciones derivadas del contagio de COVID-19. Esa etapa fue complicada y estuve acompañado de mi familia, amigos y contactos quienes me apoyaron en todo momento. De manera particular, el apoyo de mi esposa, Yesenia Sánchez Delgado, y mi familia fue fundamental.

19 Rosa María González Corona y Luis Carlos López Ulloa, coords. *El mundo post-COVID-19: Aproximaciones desde las humanidades y las ciencias sociales*. Mexicali: Universidad Autónoma de Baja California, 2022, 144.

20 Me incorporé al cuerpo académico a partir del año 2012, y comencé a atender el reto de colaborar con sus integrantes para decidir los temas de investigación y el trabajo conjunto. Quiero subrayar la colaboración consolidada que he logrado con la Dra. Rosa María González Corona, con quien he logrado varias publicaciones en coautoría.

21 El grupo de colaboración se integró inicialmente junto con el Dr. Abraham Uribe Núñez y el Mtro. Diego Saavedra Lara, ambos profesores de la FHyCS. Asimismo, se contó con la colaboración inicial del egresado de la licenciatura en Historia, Omar Yee Lazcano. Actualmente, la Iniciativa Zaragoza Tijuana está reconocida como uno de los proyectos institucionales de la Universidad Autónoma de Baja California y es una de las líneas de investigación que se desarrollan en el cuerpo académico Comunidades, procesos sociales e históricos.

22 Paulina Arcila Zamora, "Iniciativa Zaragoza: Un recorrido hacia la historia de Tijuana", *Gaceta UABC*, 24 de febrero de 2023. https://gaceta.uabc.mx/notas/cultura/iniciativa-zaragoza-un-recorrido-hacia-la-historia-de-tijuana

23 Luis Carlos López Ulloa, Abraham Uribe Núñez y Viviana Mejía Cañedo, coords., *Zaragoza Tijuana. Propuesta desde la historia pública para una ciudad en la frontera norte de México*, 1a. (Mexicali, B.C.: Universidad Autónoma de Baja California, 2024): 146.

https://www.uabchumanidades.com/_files/ugd/d37dc4_ed88729cf50547d3be5d9b2a58b131ed.pdf

24 Viviana Mejía Cañedo, Erika Valenzuela Gómez y Luis Carlos López Ulloa, "Memoria, identidad y migración. Encrucijadas en la construcción del "tijuanense". *(En)clave Comahue. Revista Patagónica De Estudios Sociales*, 30, *núm.* 29 (2023): 139–169. https://revele.uncoma.edu.ar/index.php/revistadelafacultad/article/view/5108

Capítulo 5

Cómo llegar a las competencias en la enseñanza de la Historia por un camino distinto: experiencias desde la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Baja California.

Adriana Elizabeth González Madrid (FHCS UABC)
madrid31809@uabc.edu.mx

Jesús Méndez Reyes (IIH UABC)
jmreyes@uabc.edu.mx

Resumen

Este capítulo reflexiona sobre los retos que enfrentan los docentes de la licenciatura en Historia de la Universidad Autónoma de Baja California al enseñar a la llamada Generación Z: estudiantes nacidos entre 1996 y 2010, cuyas formas de atención, consumo de información y relación con el conocimiento han sido moldeadas por entornos digitales y agudizadas por los efectos de la pandemia por COVID-19. Desde la experiencia frente a grupo, se analiza el desafío sin satanizar la pedagogía tradicional ni presentar las herramientas digitales como solución en sí misma. Para ello, se examinan los principios del Modelo Educativo de la UABC, basado en competencias, y se explora cómo sus fundamentos constructivistas pueden traducirse en estrategias didácticas concretas para la formación histórica. Se concluye que el reto no es elegir entre tradición e innovación, sino lograr que ambas sirvan al mismo fin: formar historiadores e historiadoras capaces de pensar, investigar y enseñar en un contexto que cambia más rápido que los planes de estudio.

Introducción

Entre los desafíos que enfrentan los docentes de la licenciatura en Historia de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC) se encuentra la adecuada formación de la población estudiantil a la que atienden, que forma parte de la llamada Generación Z o *centennials* y, peyorativamente, de la generación de cristal. Es decir, quienes nacieron entre 1996 y 2010, y cuya característica es haber crecido en un mundo digital, han reducido el consumo de material escrito (libros, periódicos, folletos) y de programas de radio o de televisión de información y entretenimiento.

Estos jóvenes privilegian el teléfono móvil, las redes sociales y los juegos en dispositivos electrónicos; les gusta el reconocimiento inmediato y el efecto de la serotonina que su cuerpo genera, pero, por lo mismo, se deprimen con facilidad ante la falta de estímulos. Se reconoce también que es una generación "encerrada" en una burbuja que impide relacionarse con otros jóvenes de su edad, con sus padres o tutores y, en general, con otras personas que representen autoridad u orientación en su formación y en la toma de decisiones.

¿Cómo se desarrollan en la universidad y en el mercado laboral?

Un informe de *ManpowerGroup* del 2025 arrojó al menos tres hallazgos clave respecto a la empleabilidad de la generación Z: 1) estos constituirán un tercio de la fuerza laboral mundial para el 2030; 2) los trabajadores de dicha generación son los más propensos a renunciar, pero los menos confiados a encontrar otro empleo que satisfaga sus necesidades; y 3) se prevé la acumulación de competencias dirigidas hacia el uso de IA y la automatización, que les permitan adaptarse al ritmo de las condiciones empresariales y económicas.[1] Por ello, es recomendable que los jóvenes universitarios realicen prácticas profesionales, servicio social y voluntariado, y consigan empleos temporales que les permitan poner en práctica las habilidades que cada carrera promueve en su área de conocimiento. En gran medida, esto es lo que el modelo por competencias de la UABC busca fortalecer.

En el otro extremo, el profesorado que los atiende presenta una composición heterogénea en cuanto a formación, práctica docente y edad.

Bien sabido es que “saber” y “saber enseñar” no son lo mismo. El docente de mayor edad supera los 85 años y el más joven no llega a los 30; la gran mayoría cuenta al menos con una maestría y las estrategias didácticas no siguen patrones uniformes. En general, la evaluación del alumnado consiste en la acumulación de información, prácticas repetitivas, se privilegia la escritura y la discusión liderada por el profesorado, además de una brecha en el conocimiento y prácticas con recursos tecnológicos. A lo anterior se suma la falta de espacios idóneos, de aulas virtuales, de conexión adecuada a internet y de gamificación del aprendizaje, entre otras carencias.

El propósito de este capítulo es reflexionar desde nuestra práctica docente cómo es que pueden alcanzarse las competencias exigidas al alumnado de la licenciatura en el modelo de enseñanza aprendizaje de la UABC, considerando a los dos grupos de actores, alumnado y profesorado, a fin de cerrar la pinza desde una perspectiva que no satanice la pedagogía tradicional, ni magnifique el uso de las herramientas digitales de aprendizaje como la panacea pedagógica, por el simple hecho de utilizarlas.

¿Mediadores del conocimiento o profesorado socrático?

El filósofo Sócrates enseñaba a sus alumnos| mediante preguntas y reflexiones personales, un método que posteriormente se identificó como mayéutica o técnica para el desarrollo del pensamiento crítico. Al final, Sócrates recapitulaba las respuestas y resumía el tema aprendido o “la clase” del día, con lo cual se completaba el proceso reflexivo de enseñanza-aprendizaje. La historia de la pedagogía, la filosofía de la historia y la historiografía de la enseñanza han mostrado que los diferentes métodos de enseñanza de la historia varían y se ajustan a las necesidades de la política educativa o a las coyunturas gubernamentales.

p. 100

Según Malaga-Villegas, los esfuerzos macro y micro de la política educativa, plasmados en la Ley General de Educación de los últimos años, registraron la incorporación y el desplazamiento de paradigmas educativos: el constructivismo por el enfoque por competencias y este por el humanismo, así como los conceptos de calidad por excelencia, interculturalidad por inclusión educativa en los niveles formativos básico, medio superior y superior.[2] Lo macro absorbe a lo micro y, por tanto, el saber hacer y el cómo hacerlo competen a las áreas instrumentales no tanto a las reflexivas y formativas.

En este tenor, a la historia, como asignatura escolar, se le ha asignado un papel secundario en la formación intelectual de los alumnos,

perdiéndose su sentido, y “al no jugar un papel protagónico en la comprensión de los nuevos procesos en la sociedad globalizada, la historia que enseñamos no es capaz de ilusionar a los alumnos”.[3] Vayamos hacia adelante: en la UABC, la función de la historia, para la mayoría de las y los egresados de la licenciatura, no alcanza a reflejar ni a propiciar el sentido de pertenencia a la comunidad, a la entidad o a la nación. Concluyen los créditos |de la carrera para incorporarse laboralmente a la p. 101
docencia, sin la didáctica, la pedagogía ni el propósito de enseñar historia en entidades fronterizas, como explicación del devenir de la comunidad en un espacio y tiempo determinados.

En palabras de Prats y Santacana: “Los contenidos de Historia son útiles en la medida que sean susceptibles de ser manipulados por los alumnos, [hay] que tener en cuenta el grado de desarrollo cognitivo propio de cada grupo de edad y […] las necesidades educativas y capacidades cognitivas de los escolares”.[4] Nuestra preocupación es cómo transmitir ese conocimiento en la enseñanza de la historia para niños y jóvenes, pero, sobre todo, para futuros historiadores que se dedicarán a la enseñanza de la historia.

Competencias en el modelo educativo de la UABC

El Modelo educativo de la UABC fue presentado por primera vez en el año 2006, revisado en el año 2013 y actualizado en el año 2018, y continúa vigente hasta la fecha.[5] Entre los demás componentes del Modelo, se incluye “el aseguramiento de la calidad educativa y el desarrollo de competencias profesionales en los universitarios, de modo que contribuyan a mejorar su desempeño en los diferentes ámbitos de la vida”.[6]

En el subapartado “Contexto |internacional”, se establece la relación p. 102
entre los avances tecnológicos, el desarrollo económico y la relevancia de la educación superior, adaptando la institución a la sociedad y no a la inversa. Entre los principios orientadores del quehacer universitario citamos los numerales 1, 2, 3 y 5 por su relevancia con el presente trabajo:

1. El alumno es un ser capaz, proactivo y crítico, con pensamiento autónomo y alto sentido de responsabilidad social, corresponsable de su propio proceso de formación integral y profesional y es el centro de la atención de los esfuerzos institucionales.
2. El currículo se sustenta en el humanismo, el constructivismo y la educación a lo largo de la vida; es flexible y está basado en un enfoque por competencias; busca la formación integral del alumno…

3. El docente es un facilitador, gestor y promotor del aprendizaje, que está en continua formación para el desarrollo de las competencias necesarias para el mejoramiento de su quehacer académico…
5. La evaluación permanente es el proceso de retroalimentación de los resultados logrados por los actores que intervienen en el proceso educativo y permite reorientar los esfuerzos institucionales al logro de los fines de la UABC.[7]

El documento reitera la versión original del Modelo educativo de la UABC porque "se sustenta filosófica y pedagógicamente en el humanismo, que destaca la concepción del ser humano como una persona integral; el constructivismo, que promueve un aprendizaje activo y centrado en el alumno; y la educación a lo largo de la vida, que enfoca su atención en los aprendizajes, en vez de limitarse a la transmisión de conocimiento".[8]

El modelo contempla cinco componentes interrelacionados (el p. 103 aprendizaje centrado en el alumno, el enfoque por competencias, las modalidades de aprendizaje, la extensión y la vinculación, y la movilidad) y tres atributos esenciales: la flexibilidad curricular, la formación integral y el sistema de créditos. Del primero de ellos rescatamos los aspectos de flexibilización académica, que se refieren a la "generación de procesos […] que faciliten el tránsito de los saberes y sujetos sin la rigidez de las estructuras tradicionales", y la flexibilización pedagógica, que se refiere a la "posibilidad de desarrollar diversas formas para la apropiación, socialización, reconstrucción y producción del conocimiento".[9]

El sustento filosófico y pedagógico del modelo parte del humanismo, éste centra el paradigma pedagógico en la persona y que sea concebida de manera integral; el constructivismo, donde el alumno es el centro del proceso de aprendizaje y el constructor de sus conocimientos; y la educación a lo largo de la vida, que se basa en cuatro pilares: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser.[10]

El enfoque del aprendizaje en la UABC está centrado en el alumno, pero no excluye el papel guía del docente. Las modalidades didácticas que se proponen son la no directiva, la redirectiva y la andragógica. La metodología que se plantea es la de resolución de problemas y la evaluación mediante simulación. También destacan la importancia de las prácticas profesionales. Este enfoque constructivista se refuerza mediante la teoría socioformativa de Sergio Tobón, "que consiste en realizar con los alumnos un conjunto de actividades articuladas con el fin de identificar, interpretar, argumentar y resolver un problema del contexto, y así contribuir a formar una o varias competencias del perfil de egreso".[11]

Las competencias con las que trabaja la UABC son:

- Competencias genéricas: Son aquellas cuyo desarrollo nos permite formarnos mejor como personas en cualquier área de estudio o de trabajo. p. 104
- Instrumentales. Combinación de habilidades manuales y capacidades cognitivas consideradas herramientas para el aprendizaje y la formación.
- Interpersonales. Se refieren a la capacidad de mantener una relación social con los demás de forma adecuada.
- Sistémicas. Se relacionan con la visión de conjunto y la capacidad de gestionar una buena actuación.
- Competencias específicas. Se definen como aquellas que se vinculan al desarrollo de áreas específicas del conocimiento, incluyendo saberes transferibles de orden teórico y práctico.
- Competencias profesionales. Se entiende como la capacidad de un sujeto para poner en práctica lo aprendido en determinada situación profesional, implicando conocimientos, habilidades, actitudes y valores.[12]

En cuanto al rol del docente, se espera que genere espacios permanentes para la discusión y la investigación, con énfasis en la retroalimentación, que promueva competencias docentes y que sea pertinente a la sociedad del conocimiento. El docente debe fundamentar su actividad en el constructivismo, para lo que es necesario que desarrolle competencias docentes tales como:

- Animar situaciones de aprendizaje.
- Gestionar la progresión de contenidos, organizados con secuencia lógica.
- Ofrecer información y explicaciones comprensibles.
- Diseñar las metodologías del trabajo didáctico y las tareas de aprendizaje.
- Relacionarse constructivamente con los alumnos.
- Trabajar y enseñar a trabajar en equipo.
- Evaluar los procesos pedagógicos para mejorarlos.
- Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión docente.
- Manejarse dentro de los marcos de la legalidad.[13]

Los escenarios de aprendizaje que se proponen en el Modelo son los siguientes: clases teóricas, en las que se sugiere no limitarse al método p. 105

expositivo, sino utilizar también estudio de casos o resolución de problemas; seminarios y talleres, en los que es fundamental la participación activa del estudiante; clases prácticas, que en historia pudiera ser el trabajo de campo; aprendizaje práctico externo, que se refiere a los ambientes reales, por ejemplo, cuando los estudiantes de historia realizan sus clases de práctica en alguna institución educativa externa; asesoría, la cual es personalizada; trabajo en grupo o aprendizaje cooperativo; y trabajo y aprendizaje autónomos, en los que el estudiante dirige y regula su propio proceso de aprendizaje.

Por último, se plantea la evaluación por competencias, que, entre sus características, tiene la de ser integral, con énfasis en la retroalimentación, y se sugiere considerar las estrategias de coevaluación y autoevaluación. Las características de la evaluación deben ser: estar orientada al problema, ser interdisciplinaria, considerar la práctica, combinar la teoría con la práctica, cubrir grupos de competencia, exigir habilidades analíticas y considerar simultáneamente métodos, elementos y criterios de evaluación.[14]

En el Plan de estudios 2023-1, de la licenciatura en historia, se especifica en el perfil de ingreso que el estudiante deberá poseer: conocimientos generales en historia general, geografía, contexto regional y nacional, idioma español y el contexto binacional México-Estados Unidos. También contempla habilidades en comprensión lectora, redacción de textos en español, búsqueda de información, análisis y síntesis, manejo de las tecnologías de la información y comunicación. En cuanto a las competencias a desarrollar, se organizan en cuatro bloques, de los cuales uno corresponde al análisis propiamente dicho de los discursos históricos y al dominio| de las metodologías, y los otros tres, a las líneas de p. 106
especialización de la disciplina, a saber: la investigación, la docencia y la divulgación histórica.

Vivencias: de la clase tradicional a la diversificación didáctica.

Desde nuestras vivencias en el aula –tomando en consideración los cuatro años de docencia de la coautora de este capítulo y los más de 15 años frente a grupo del otro coautor– observamos que, aunque la metodología tradicional en la enseñanza universitaria de la historia se compone generalmente de clases magistrales y seminarios, hay esfuerzos recientes y considerables para abordar y atender las habilidades y necesidades del estudiantado actual.

Es un gran desafío, frente a las características de los educandos y a los cambios nacionales e internacionales, la enseñanza y la formación universitarias. El enfoque cognitivo del aprendizaje puede apoyarse en las aplicaciones electrónicas que manejan en sus dispositivos personales, siempre que el estudiantado procese la información, le dé significado y las

utilice como una herramienta más en el proceso de enseñanza-aprendizaje; de lo contrario, la brecha generacional que mencionamos en el primer apartado puede resultar contraproducente. Los avances tecnológicos deben orientarse a escenarios educativos con metas claras, como la gamificación escolar, de la que se habla y se escribe recientemente, para abordar la motivación y el compromiso con la tarea, e incluso la personalidad del estudiante en los ámbitos cognitivos, motores y socioafectivos.[15]

La autora Zavodna señala que los docentes que llevan frente a grupo muchos años, tienden a repetir los métodos de enseñanza que han utilizado desde generaciones anteriores. Sin embargo, estos ya no resultan funcionales para la docencia dirigida a una generación de nativos digitales.[16] Asimismo, |las expertas en estudios generacionales Corey p. 107
Seemiller y Meghan Grace coinciden con esta postura: “in order to recruit, educate, and graduate this new generational cohort effectively, educators must understand the overarching characteristics, perspectives, and styles of these students” y agregan: “current campus environments have been designed for previous generations, which do not and cannot fully meet the needs, interests, and learning preferences of Generation Z students”.[17] De ahí que sea necesario reflexionar sobre nuestro quehacer docente y los desafíos que enfrentamos en el contexto educativo actual.

Sin embargo, hay algunas continuidades en este panorama de cambios, como las competencias básicas que los egresados de las diferentes disciplinas deben desarrollar. Si bien no siempre se les ha atribuido esta categoría de competencias, está claro que quienes han historiado, desde Heródoto hasta autores contemporáneos, han tenido que dominar habilidades esenciales como leer, analizar, investigar, redactar, entre otras. El reto para los docentes, por tanto, es lograr los mismos resultados con metodologías distintas.

La experiencia que compartimos en el caso de la licenciatura en historia de la UABC muestra una paulatina integración de nuevos paradigmas pedagógicos, como se evidencia en el Modelo educativo, los cuales, a su vez, conllevan la incorporación de recursos didácticos que han diversificado la dinámica de la enseñanza. El constructivismo y el enfoque basado en competencias han replanteado los roles de los docentes y de los estudiantes.

En los primeros, pasamos |de ser transmisores de información a p. 108
facilitadores del aprendizaje; en los segundos, de oyentes a constructores de su propio conocimiento. Con estas innovaciones pedagógicas, la hegemonía de las clases magistrales en la licenciatura ha tenido que ceder ante nuevas metodologías y herramientas educativas. Hasta hace unos años, era común que los estudiantes entregaran, al final del semestre, un ensayo como evaluación principal para acreditar el aprendizaje del curso.

Ahora, es impensable limitarse a esa herramienta, no solo porque al alumnado se le dificulta leer y escribir documentos extensos, sino también porque, didácticamente, utilizamos otros materiales a lo largo del curso para ir acumulando la nota final. Por ejemplo: diagramas, mapas conceptuales, cuadros comparativos, cuestionarios, infografías, podcasts, vídeos en plataformas digitales, entre otros.

Ahora bien, a la par de estos cambios en la teoría pedagógica, los docentes también enfrentamos en las aulas los retos que conllevan los cambios generacionales. Particularmente, esta generación, al ser nativa digital, presenta desafíos con los que los docentes han tenido que lidiar muy poco. Es decir, es un escenario nuevo en el que la innovación y la resistencia al cambio se jalan de la cuerda por ambos extremos. En la experiencia frente a grupo, encontramos en este escenario tres situaciones que afectan negativamente el desarrollo de las competencias de los futuros historiadores, a saber: la sobreestimulación. En México existen alrededor de 93 millones de cuentas de usuarios de redes sociales, lo que equivale al 70,7 por ciento de la población. Los usuarios de la plataforma de YouTube sumaron 83,6 millones a principios de 2025; para Facebook se reportaron 93 millones; para Instagram, |48,8 millones; y para TikTok, 85,4 millones, con un porcentaje de crecimiento significativamente mayor que el de las anteriores.[18] p. 109

En los últimos años, han proliferado artículos académicos que advierten sobre la relación entre la exposición a las pantallas y el deterioro cognitivo, en particular respecto del nuevo formato de videos de corta duración. Los principales problemas derivados de ello son el “deterioro de las funciones cognitivas superiores, como la atención, la memoria, el aprendizaje, el lenguaje y la función ejecutiva”.[19] “Otras funciones afectadas por el abuso en la visualización de videos de formato corto son la abstracción, la planificación a largo plazo, la flexibilidad cognitiva, la metacognición, la autoevaluación y la cognición social; además, su uso prolongado fomenta la preferencia por respuestas rápidas y de bajo esfuerzo cognitivo y reduce la capacidad para procesar información profunda y compleja.”[20]

La inmediatez: el acceso a la red de internet elimina cada vez más rápido la barrera del tiempo; la información –certera o no, comprobada o *fake news*– circula al instante. En los buscadores o en los generadores de inteligencia artificial (IA) puede encontrarse desde las tablillas administrativas de Uruk hasta los textos recién publicados, aunque solo sea el título, la portada, la reseña de la editorial o la síntesis que se puede pedir a la IA. La búsqueda de información realizada anteriormente en bibliotecas, la extensa lectura, la reflexión escrita y cierta memorización hoy se han reducido a uno o varios clics.

El esfuerzo del estudiantado, |por lo tanto, es mínimo. No importa el documento en cuestión, ya sea un artículo de quince cuartillas, un libro de doscientas páginas o una serie entera, los estudiantes no sienten la necesidad de leerlo si pueden pedirle a la IA un resumen o las ideas principales. ¿Esa acción se convierte en aprendizaje? En este sentido, tanto la búsqueda de información como la lectura y el análisis crítico de la misma quedan a cargo de una aplicación. p. 110

El plagio: el ensayo argumentativo ha sido, por su naturaleza, un recurso evaluativo fundamental en la licenciatura en Historia. La falta de ética en cuanto al plagio no es, desde luego, exclusiva de esta generación. Sin embargo, desde que los buscadores de internet nos dieron acceso a una cantidad infinita de fuentes, se facilitaron tanto el plagio como su detección. Los docentes tuvimos que "armarnos" de detectores de plagio para evaluar dichos trabajos. Esta labor se ha vuelto incluso más compleja con la aparición de herramientas que utilizan IA para crear textos, pues los programas de detección no siempre están disponibles tan pronto como se necesitan ni con la infalibilidad que se desearía.

Aunado a las innovaciones pedagógicas y a los desafíos propios de esta generación, con los claroscuros de los avances tecnológicos en materia de educación, se deben sumar las repercusiones de la cuarentena impuesta a raíz de la pandemia de COVID-19 entre 2020 y 2021, que llevó a la suspensión de las clases presenciales en todos los niveles. Si bien el tema merece un estudio aparte, hacemos patente el hecho de que la educación tuvo que replantearse qué hacer y cómo continuar las actividades para cumplir con la modalidad en línea y eventualmente híbrida; por otro lado, dicha coyuntura tuvo efectos en el desarrollo eficiente de competencias alcanzadas por los estudiantes en sus respectivos niveles, amén del desgaste emocional y la falta de convivencia con otros jóvenes de su edad que limitó su desarrollo psicoafectivo.

A la fecha en que se escribe este| texto, la mayoría de los estudiantes de nuevo ingreso habrían cursado en línea el paso de secundaria a preparatoria, y los que atendemos en los semestres de la etapa disciplinaria y terminal son los últimos semestres del nivel medio superior. Estas situaciones ponen de manifiesto la necesidad de emprender cambios en el proceso de enseñanza-aprendizaje, sin que ello implique la pérdida de las competencias que una o un egresado de la licenciatura en Historia debe aprender y dominar. p. 111

El estudiantado de la licenciatura en Historia de la UABC cuenta con tres vectores disciplinarios a lo largo de la carrera: investigación, divulgación y docencia. Esa tríada está contemplada en el plan de estudios, con materias obligatorias para cada una, además de asignaturas optativas que complementan los enfoques o vectores mencionados. En

general, todos los egresados deben dominar las competencias mencionadas en el apartado anterior: comunicación oral y escrita, manejo de paquetería de cómputo, organización de actividades académicas (metacognición), lectura crítica y de comprensión, búsqueda de información, razonamiento lógico y coherente, trabajo en equipo, autoaprendizaje, análisis crítico y sistémico del pasado, dominio de los referentes teórico-metodológicos de la disciplina, investigación, construcción de conocimiento, aplicación de estrategias didácticas para la enseñanza de la historia e implementación de proyectos de gestión.

A continuación, elaboramos una tabla en la que triangulamos dos de estas líneas de especialización en la disciplina, junto con las competencias a desarrollar para cada una (las establecidas en el plan de estudios y otras propias), así como las estrategias didácticas que hemos implementado para su logro. Dejamos fuera lo relativo a la línea de divulgación, ya que nuestra experiencia se relaciona más con las labores de investigación y docencia.

TABLA 1
Relación de competencias y estrategias por líneas de especialización en la formación de un (a) licenciado (a) en Historia

Línea de especialización: Investigación	
Competencias	Estrategias.
Investigación documental y de archivo	Ejemplos de repositorios en México y en el mundo. Aprendizaje experiencial: visita guiada al Archivo Histórico de Tijuana, al Archivo Histórico del Estado, al Archivo Histórico del Municipio de Mexicali y al Archivo Histórico de la Suprema Corte de Justicia de la Nación. Estrategias de simulación dentro del aula. Aprendizaje basado en problemas aplicado al uso de expedientes. Ejercicios de historia personal (reconstrucción de genealogías, historia familiar, historia local mediante fuentes primarias).
Métodos de investigación histórica	Técnicas cualitativas, cuantitativas, analíticas y hermenéuticas. Estudios de caso.
Uso de herramientas digitales	Consulta de las bases de datos de la UABC y de acceso abierto en centros educativos. Consulta de archivos digitales. Visita a museos digitales. Creación de archivos digitales mediante aplicaciones. Uso de aplicaciones para transcripción, cartografía, líneas de tiempo o gestores bibliográficos. Reconstrucción de rutas históricas mediante mapas interactivos.

Crítica de fuentes documentales	Ejercicios de paleografía. Análisis de textos. Elaboración de fichas críticas. Detección de omisiones y silencios. Detección de falsificaciones. Manejo de expedientes incompletos. Estudios de caso.
Pensamiento crítico	Debates académicos. Ejercicios de relación argumento-evidencia. Comparación de narrativas históricas. Aprendizaje basado en problemas. Ejercicios de análisis del discurso. Comparar respuestas de IA.
Contextualización histórica	Mapas mentales. Mapas conceptuales. Líneas de tiempo.
Historiografía y marcos teóricos	Estudios de caso. Mapas conceptuales. Estudios comparativos. Exposición oral. Trabajo colaborativo.
Capacidad de síntesis	Resúmenes. Cuadros sinópticos. Esquema Ishikawa o de espina de pescado.
Redacción académica	Ensayos críticos.
Comunicación oral y escrita	Exposición individual y grupal.
Ética de la investigación	Explicación del plagio y sus efectos. Uso adecuado de recursos tecnológicos.
Línea de especialización: Docencia	
Diseño de estrategias didácticas	Juego de roles. Estudios de caso. Aprendizaje basado en proyectos. Aprendizaje colaborativo.
Planificación curricular	Elaboración de una secuencia didáctica que incluye la redacción de objetivos y competencias; temporalidad; selección y organización de contenidos; estrategia didáctica; herramientas y materiales educativos; método evaluativo y rúbrica.

Evaluación del aprendizaje	Diseño de las evaluaciones por competencias: diagnóstica, formativa y sumativa; autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación. Diseño de rúbricas, listas de cotejo, escala estimativa, portafolio, bitácora y examen.
Fomento del pensamiento crítico	Ejercicios de problematización de la historia. Perspectiva de “la historia no terminada”. Método de la contra-historia o pensamiento hipotético. Método comparativo de fuentes. Metodología inductiva.
Comunicación clara y efectiva	Exposición individual y grupal. Clases muestra frente a grupo.
Empatía pedagógica	Estudios de caso. Juego de roles. Escritura reflexiva. Observación y retroalimentación. Aprendizaje experiencial.
Uso de recursos digitales y tecnológicos	Diseño y elaboración de TIC. Incorporación de aplicaciones en la planeación didáctica (Classroom, Canva, Padlet, Kahoot!, TimelineJS, HistoryPin, Civilisations AR, Google Expeditions, etc.). Aula invertida.
Integración de fuentes históricas	Relación de temas presentes en los libros de texto de secundaria y preparatoria con fuentes primarias específicas.
Innovación educativa	Proyecto de innovación educativa. Diseño de estrategias lúdicas de aprendizaje. Diseño de material educativo.

La integración de buena parte de estas estrategias en nuestros planes de clase o programas de unidad de aprendizaje (PUA) nos ha permitido, por un lado, cumplir con el Modelo educativo de la UABC y, por otro, con el desarrollo de las competencias particulares de la licenciatura en Historia. Asimismo, puede observarse una diversificación de estrategias didácticas que contemplan las habilidades básicas de lectoescritura y pensamiento crítico mediante ensayos críticos y argumentativos, pero también incorporan enfoques que valoran la experiencia, la práctica y el trabajo colaborativo. Igualmente, hemos intentado conciliar la tradición con la innovación, revalorando las clases magistrales que se combinan con la participación, así como el acercamiento a los archivos tangibles y a actividades “desconectadas”, junto con el enriquecimiento que ofrecen los recursos tecnológicos. Los resultados están por verse, seguirse y evaluarse en el futuro.

¿Hacia dónde va la enseñanza de la Historia en la licenciatura de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la UABC? La experiencia que los autores hemos tenido en este proceso de transición de la educación de tipo tradicional, hacia la educación constructivista y por competencias, se ha visto reflejada en la necesidad de implementar nuevas estrategias, metodologías y enfoques didácticos tomando en cuenta el cambio generacional y las características particulares de los jóvenes que ingresan a la Universidad.

Asimismo, el cambio en la enseñanza a generaciones nativas digitales, así como las propias demandas de la educación global, han puesto de manifiesto la necesidad de replantear la manera en que se enseña en la educación superior y cómo se pretenden alcanzar habilidades y conocimientos pertinentes a nuestro contexto actual. La historia también permite analizar el presente y hacerse una idea del futuro a partir de experiencias previas.

En este sentido, la Licenciatura |en Historia busca formar estudiantes p. 112
capaces de investigar, divulgar y enseñar esta disciplina. Para ello, los docentes hemos realizado adecuaciones en los PUA que reconocen el papel protagónico del estudiante y se encaminan a ser guías en su proceso de aprendizaje y, si se van a dedicar a la docencia como alternativa de vida, ¿qué mejor que practicar desde ahora?

Finalmente, es en las aulas y en la interacción en tiempo real con nuestros estudiantes donde deben confluir las interpretaciones del pasado con las aspiraciones del futuro.

| p. 113

Referencias

| p. 114

Hernández-Guevara, Luis Eduardo, Norma Angélica Ortega-Andrade y Andrómeda Ivette Valencia-Ortiz. “Efecto del consumo de videos de formato corto en las funciones ejecutivas en adolescentes”. *Transdigital* 6, núm. 11 (2025): 1–12. https://doi.org/10.56162/transdigital437

Kemp, Simon. «Digital 2025: Mexico». *DataReportal*, 3 de marzo de 2025. https://datareportal.com/reports/digital-2025-mexico.

López Segoviano, Olivia Yaritza. «La UABC inició la ruta para la reformulación de su modelo educativo». *Gaceta UABC*, 17 de septiembre de 2024. https://gaceta.uabc.mx/notas/institucional/la-uabc-inicio-la-ruta-para-la-reformulacion-de-su-modelo-educativo.

Malaga-Villegas, Sergio Gerardo. “Lo educativo y sus condiciones identificatorias en la Ley General de Educación en México”. En *Cien años de la Secretaría de Educación*

Pública, coordinado por Ernesto Treviño Ronzón y Dulce María Cabrera Hernández, 335–359. México: Universidad Veracruzana/Editorial Balam, 2022.

Prats, Joaquín y Joan Santacana. "Principios para la enseñanza de la Historia". En *Enseñar Historia: Notas para una Didáctica Renovadora*, coordinado por Joaquín Prats, 13–33. Extremadura: Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología, 2001.

p. 115

Prieto-Andreu, Joel Manuel, Juan Diego Gómez-Escalonilla-Torrijos, Elías Said-Hung. "Gamificación, motivación y rendimiento en educación: una revisión sistemática". *Revista Electrónica Educare* 26, núm. 1 (2022): 1–23. http://dx.doi.org/10.15359/ree.26-1.14

Rubí-Soberanes, Michelle y Emmanuel Aguilar-Baquera. "Afectación cognitiva por sobreexposición a pantallas electrónicas en adultos jóvenes: Cognitive Impairment Due to Overexposure to Electronic Screens in Young Adults." *REMUS. Revista Estudiantil de Medicina de la Universidad de Sonora*, 7, núm. 14 (2025): 65–78. https://doi.org/10.59420/remus.2.2025.292.

Salazar Sotelo, Julia. *¿Por qué enseñar historia a los jóvenes? Una reflexión sobre el sentido de la historia en la formación de las identidades en el México globalizado*. México: Universidad Pedagógica Nacional, 2022.

p. 116

Seemiller, Corey y Meghan Grace. "Generation Z: Educating and Engaging the Next Generation of Students." *About campus* 22, núm. 3 (2017): 21–26. https://doi.org/10.1002/abc.21293

Zavodna, Lucie Sara. "Is the Snowflake Generation More Sensitive? Research from the Teaching of the New Generation," en *Proceedings from the Round Table Teaching Generation Snowflakes: New Challenges and Opportunities*, editado por Lucie Sara Zavodna y Falch Torberg. Czech Republic: Prague University of Economics and Business, Oeconomica Publishing House, 2022. *E-book*.

Documentos

p. 117

"Universidad Autónoma de Baja California. Modelo educativo de la UABC 2018". *Cuadernos de Planeación y Desarrollo Institucional*. Mexicali: 2018. https://cgfp.uabc.mx/wp-content/uploads/2024/10/ModeloEducativodelaUABC2018.pdf

Licenciatura en Historia, Plan de estudios 2023-1. http://web.uabc.mx/formacionbasica/FichasPE/Lic_en_Historia.pdf

ManpowerGroup, *¿Potencial generacional? El futuro de la Generación Z está en manos de los empleadores.* Global Insights White Paper, 2025, PDF. https://www.manpowergroup.com.mx/wps/wcm/connect/manpowergroup/5ba8a374-ea2d-43ae-aaa7-2608cc06fc98/MX-ESP_MPG-Gen+Z-White-Paper-2025+1.pdf?MOD=AJPERES

NOTAS DEL CAPÍTULO

1 ManpowerGroup, *¿Potencial generacional? El futuro de la Generación Z está en manos de los empleadores.* Global Insights White Paper, 2025, PDF,

https://www.manpowergroup.com.mx/wps/wcm/connect/manpowergroup/5ba8a374-ea2d-43ae-aaa7-2608cc06fc98/MX-ESP_MPG-Gen+Z-White-Paper-2025+1.pdf?MOD=AJPERES&CONVERT_TO=url&CACHEID=ROOTWORKSPACE.Z18_2802IK01OORA70QUFIPQ192H31-5ba8a374-ea2d-43ae-aaa7-2608cc06fc98-pueOjnC.

2 Sergio Gerardo Malaga-Villegas, "Lo educativo y sus condiciones identificatorias en la Ley General de Educación en México", en *Cien años de la Secretaría de Educación Pública*, coords. Ernesto Treviño Ronzón y Dulce María Cabrera Hernández, (México: Universidad Veracruzana/Editorial Balam, 2022), 339.

3 Julia Salazar Sotelo, *¿Por qué enseñar historia a los jóvenes? Una reflexión sobre el sentido de la historia en la formación de las identidades en el México globalizado*, (México: Universidad Pedagógica Nacional, 2022), 154.

4 Joaquín Prats y Joan Santacana, "Principios para la enseñanza de la Historia", en *Enseñar Historia: Notas para una Didáctica Renovadora*, coord. Joaquín Prats, (Extremadura: Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología, 2001), 13.

5 En septiembre de 2024, se presentó la Ruta para la Reformulación del Modelo Educativo de la UABC, que a la fecha de escritura del presente texto, continúa en la fase uno de tres. Olivia Yaritza López Segoviano, "La UABC inició la ruta para la reformulación de su modelo educativo", *Gaceta UABC*, 17 de septiembre de 2024, https://gaceta.uabc.mx/notas/institucional/la-uabc-inicio-la-ruta-para-la-reformulacion-de-su-modelo-educativo.

6 Universidad Autónoma de Baja California. *Modelo educativo de la UABC 2018*, 9, https://cgfp.uabc.mx/wp-content/uploads/2024/10/ModeloEducativodelaUABC2018.pdf.

7 Universidad Autónoma de Baja California, *Modelo educativo*, 52.

8 Universidad Autónoma de Baja California, *Modelo educativo*, 33.

9 Universidad Autónoma de Baja California, *Modelo educativo*, 52.

10 Universidad Autónoma de Baja California, *Modelo educativo*, 35–48.

11 Universidad Autónoma de Baja California, *Modelo educativo*, 61.

12 Universidad Autónoma de Baja California, *Modelo educativo*, 64–65.

13 Universidad Autónoma de Baja California, *Modelo educativo*, 69.

14 Universidad Autónoma de Baja California, *Modelo educativo*, 77.

15 Joel Manuel Prieto-Andreu, et al. "Gamificación, motivación y rendimiento en educación: una revisión sistemática", *Revista Electrónica Educare* 26, núm. 1 (2022), http://doi.org/10.15359/ree.26-1.14.

16 Lucie Sara Zavodna, "Is the Snowflake Generation More Sensitive? Research from the Teaching of the New Generation", en *Proceedings from the Round Table Teaching Generation Snowflakes: New Challenges and Opportunities*, eds. Lucie Sara Zavodna y Falch Torberg, (Czech Republic: Prague University of Economics and Business, Oeconomica Publishing House, 2022), 6, *e-book*.

17 Corey Seemiller y Meghan Grace, "Generation Z: Educating and Engaging the Next Generation of Students", *About campus 22*, núm. 3 (2017). https://doi.org/10.1002/abc.21293

18 Simon Kemp, "Digital 2025: Mexico", Datareportal, 3 de marzo de 2025, https://datareportal.com/reports/digital-2025-mexico.

19 Michelle Rubí-Soberanes y Emmanuel Aguilar-Baquera. "Afectación cognitiva por sobreexposición a pantallas electrónicas en adultos jóvenes: Cognitive Impairment Due to Overexposure to Electronic Screens in Young Adults," *REMUS. Revista Estudiantil de Medicina de la Universidad de Sonora*, *7*, núm. 14 (2025): 66, https://doi.org/10.59420/remus.2.2025.292.

20 Luis Eduardo Hernández-Guevara, Norma Angélica Ortega-Andrade y Andrómeda Ivette Valencia-Ortiz, "Efecto del consumo de videos de formato corto en las funciones ejecutivas en adolescentes", *Transdigital* 6, núm. 11 (2025): 10, https://doi.org/10.56162/transdigital437