

EDUCACION
HIDALGO

INSTITUTO HIDALGUENSE DE EDUCACION



05 OCT. 1999

INSTITUTO HIDALGUENSE DE EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL - HIDALGO

✓ ***FORMACIÓN Y PRÁCTICA DEL DOCENTE
DE HISTORIA EN LA ESCUELA SECUNDARIA,
UNA PROPUESTA DE FORMACIÓN PROFESIONAL***

TESIS

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRO EN
EDUCACIÓN CAMPO PRÁCTICA EDUCATIVA

PRESENTA: MANUEL TOLEDANO PÉREZ

ASESOR DE TESIS:
DRA. DIANA GONZÁLEZ NEVARÉS

PACHUCA, HGO.

JULIO 1999

AGRADECIMIENTOS

A los maestros comprometidos con la enseñanza de la historia que recuperan el pasado histórico para comprender y transformar el presente y potencian cotidianamente un futuro mejor.

A la Dra. Diana González Nevarés por su valioso apoyo en esta investigación, que permitió descubrir nuevos senderos.

A quienes con su paciente lectura, sugerencias y críticas contribuyeron a enriquecer este trabajo de investigación, al Mtro. Xavier Rodríguez Ledesma, Mtra. Marta Tlaseca Ponce, Mtra. Catalina Gutiérrez López, Mtro. Juan Miguel Ramírez Sozaya, Mtro. Antonio Gómez Nashiki y al Mtro. Jorge César Vélez Cervantes, Profr. Fernando Cuatpotzo Costeira y Mtro. Isidoro Jiménez Camberos.

Con cariño a Silvia Ayala, Manuel, Claudia e Iris por su comprensión y apoyo.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	7
---------------------	---

CAPÍTULO I

PUNTOS DE PARTIDA EN LA CONSTRUCCIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO

A. Planteamiento del problema	
1. Antecedentes	13
2. Delimitación del objeto de estudio	21
3. Propósitos	
a. Generales	23
b. Particulares	23
B. Trabajo de campo y documental	24
C. Selección del escenario	25
D. Perspectiva teórico metodológica	26
1. Momentos integrantes de un sólo proceso	27
2. Referentes conceptuales	31

CAPÍTULO II

PENSAR HISTÓRICAMENTE EL CURRÍCULUM DE LA FORMACIÓN DOCENTE EN HISTORIA

A. Las reformas curriculares a planes de estudio en la asignatura de historia	37
B. La formación académica en la escuela normal superior	48
a. Plan y programas de estudios en la asignatura de historia,	

Normal Superior de México	48
b. Plan y programas de estudios de la Licenciatura en Ciencias Sociales, Normal Superior de Hidalgo	51

CAPÍTULO III

LA PRÁCTICA DEL DOCENTE DE HISTORIA

A. Significación del tiempo académico por el docente de historia	
1. La narración: “Personajes de primera: Hidalgo, Abasolo y Jiménez”	61
2. El dictado: “Una historia de lágrimas”	65
3. El cuestionario: “nombres de líderes, dioses y lugares”	68
4. Exposición en equipo: “fechas y cambios de mentalidad con los avances de la imprenta”	70
5. Revisión de tareas: “el alumno tiene que aprender de su libreta”	72
6. El tiempo en historia: una perspectiva valoral y dinámica	76

CAPÍTULO IV

RELACIÓN ENTRE LA FORMACIÓN Y LA PRÁCTICA DEL DOCENTE DE HISTORIA

A. Estructura normativa y curricular actual en educación secundaria, que pauta la formación y práctica del docente	
1. El Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica	80
2. El Art. 3o. Constitucional y la Ley General de Educación	82
3. Plan y Programas de estudio de la Educación Básica Sec. 1993	84
4. La estructura curricular del plan de estudios 1993	90

B. Problemas de formación docente identificados en la práctica	
1. Reconocer el contexto social una dimensión en la formación docente	92
2. El docente como técnico	96
3. Falta de correspondencia entre la formación del docente y planes y programas de estudio	99

CAPÍTULO V

PROPUESTA CURRICULAR DE FORMACIÓN PROFESIONAL

A. Caracterización del magisterio en la docencia de historia	
1. Problemas en la formación del docente de historia	107
2. Perfiles de ingreso	112
3. Perfiles de egreso	113
B. Caracterización de la propuesta curricular	
1. Justificación	116
2. Propósitos	117
3. Metas	117
4. Mapa curricular	118
C. Criterios del diseño curricular	
1. Fundamentación de las líneas de formación docente	119
2. Línea de formación: metodológica	120
3. Línea de formación: historiográfica	123
4. Línea de formación: psicopedagógica	124
D. Contenidos sintéticos	
1. Línea de formación: Metodológica	126
a. Curso: Teoría de la Historia	126
b. Curso: Perspectivas en el estudio de la historia	127
2. Línea de formación: historiográfica	127

a. Curso: Historia General y Nacional I	127
b. Curso: Historia General y Nacional II	128
3. Línea de formación: Psicopedagógica	128
a. Curso: Perspectivas en la enseñanza y aprendizaje	128
b. Curso: Didáctica de la Historia	129
E. Criterios de evaluación y acreditación	
1. Del Plan de Estudios	129
2. Evaluación y Acreditación	130
F. Génesis de la Especialización de Historia	130
CONCLUSIONES	134
BIBLIOGRAFÍA	140
ANEXO	
Propuesta curricular de la especialización: <i>la enseñanza de la historia en educación básica</i>	152

INTRODUCCIÓN

La educación es un proceso eminentemente social, está integrado a los problemas que afectan a una sociedad en un momento histórico, en una breve mirada al mundo de finales del siglo XX, encontramos: la caída brusca al precio del petróleo, hambruna en África, grave deterioro ecológico, el rápido desgaste de una economía global, expresión de una concepción neoliberal la cual parecía no tener obstáculos después del “socialismo real”, el aumento de la delincuencia, tráfico de drogas, guerras civiles, crisis económicas, la profundización de la brecha entre ricos y pobres son algunos elementos que muestran la incapacidad de las instituciones políticas, económicas y sociales para atender las necesidades fundamentales de la población. Estos son elementos del contexto donde se desarrolla el sistema educativo mexicano y así también los problemas sociales penetran al espacio escolar y los docentes los resignifican de acuerdo a su concepción pedagógica y política, ligándolos a los contenidos académicos en la asignatura de historia, con la intención de promover una reflexión del presente.

La Modernización de la vida económica y política en nuestro país, es un movimiento estructural más que de coyuntura, se inscribe en un contexto internacional de impulso y desarrollo del neoliberalismo como expresión imperialista del capitalismo, que enfatiza el desarrollo de la globalización económica, el papel preponderante del capital privado y una tendencia privatizadora en la educación. En estas condiciones contexto se ubica la Modernización Educativa, que atiende a la demanda social de un docente formador de los recursos humanos que se requieren para la competencia en un mercado nacional e internacional.

La presente investigación centra la atención en la problemática de la relación dialéctica entre la formación y la práctica del docente de historia en educación

secundaria. El docente es uno de los sujetos sociales protagonistas en el proceso educativo, se reconoce el papel como profesional de la educación y como trabajador asalariado, sus experiencias, saberes y los problemas que enfrenta en la práctica cotidiana.

La delimitación del objeto de estudio centró la preocupación en *la formación y práctica docente en la asignatura de historia en la escuela secundaria*, es decir, la intención fue indagar como se expresa en la práctica cotidiana la formación académica, del docente de historia en educación secundaria.

Esta investigación tiene como punto de partida una concepción de educación como fenómeno social único e irrepetible, inscrito a una totalidad social. Además, reconocemos los significados de las acciones de los sujetos entrelazadas en un contexto histórico, en este sentido se trata de una investigación de corte interpretativo. Se recuperan las aportaciones y posibilidades que ofrece la etnografía a la investigación educativa, al considerar que el proceso de indagación es importante describir cuales son los problemas que confronta el docente en su práctica y explicar porqué este el objeto de estudio se construyó en un constante ir y venir entre la práctica - teoría - práctica.

Para orientar el proceso de investigación se formularon algunas preguntas básicas, que constituyen los ejes de análisis, y hacen referencia a los antecedentes de formación de los docentes y cómo éstos se expresan en la práctica cotidiana; además que perspectiva de historia subyace en el discurso pedagógico y cuáles son las necesidades de formación que permitan formular una propuesta curricular de formación profesional para los docentes en servicio de historia en la escuela secundaria en el estado de Hidalgo

La organización del trabajo se presenta en cuatro capítulos:

En el primer capítulo se muestra el proceso de problematización y la delimitación del objeto de estudio. Da cuenta también del eje central de la investigación que fue analizar los problemas de la formación docente que se expresan en la práctica del docente de secundaria en servicio, cómo significa los cambios curriculares a planes y programas de estudio, relacionados con la experiencia de su práctica cotidiana y su formación académica. Uno de los propósitos, fue analizar la problemática existente del proceso de la formación de docentes en servicio y su práctica cotidiana en la asignatura de historia en el nivel de la educación básica secundaria, con la intención de ofrecer alternativas a los problemas de la formación de docentes en servicio y elaborar una propuesta curricular de formación profesional.

El segundo capítulo presenta un recorrido histórico de los antecedentes de la formación docente, a partir de la fundación de la escuela secundaria en 1925 en nuestro país hasta 1993, se hace énfasis en los cambios curriculares, en el tratamiento didáctico de la historia en educación secundaria, avances y resistencias de los sujetos protagonistas del proceso de enseñanza aprendizaje. Se analiza la formación del docente, en el contexto de la Modernización Educativa, que constituye una estrategia estructural de larga duración del Estado Mexicano y un pilar ideológico, que enfatiza en uno de sus ejes la revalorización de la función magisterial. Así se destaca a dos instituciones educativas formadoras de docentes para la educación secundaria, particularmente para el estado de Hidalgo: la Escuela Normal Superior de México (de educación pública) y la Escuela Normal Superior de Hidalgo (con carácter privado).

En el capítulo tercero, se analizan los problemas más recurrentes en la práctica docente, cómo resignifica el tiempo cotidiano en el trabajo del aula, a través de la narración, dictado, el cuestionario, exposición en equipo y revisión de tareas, formas

de enseñanza que están vinculadas con los contenidos que resignifican del texto o programa de estudio.

En el capítulo cuarto, se analiza la práctica del docente de historia, inscrita en un contexto formado entre otros aspectos por la estructura normativa y curricular actual en educación secundaria: el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal, el Artículo Tercero Constitucional, la Ley General de Educación y el Plan y Programas de Estudio de Historia en Educación Básica, elementos que constituyen la base normativa y en los que identificamos como se fundamenta la importancia pedagógica de apoyar la formación de docentes en servicio de educación secundaria.

En el capítulo quinto, se presenta **la propuesta curricular de formación y superación profesional para profesores en la docencia que atienden la asignatura de historia en educación secundaria**. Se considera que es uno de los resultados importantes de la investigación, a partir del reconocimiento de las necesidades de formación e información de los docentes de historia.

Esta propuesta curricular para profesores de historia en la docencia, propone realizar un posgrado: la Especialización, **la enseñanza de la historia en educación secundaria**, es un espacio académico para el estudio y análisis del problema de la enseñanza de la historia, que posibilite la formación y superación profesional. La propuesta identifica tres líneas de formación docente que se articulan y complementan tendentes a constituirse integralmente una formación integral y son las siguientes:

1. Línea de formación **metodológica**
2. Línea de formación **historiográfica**
3. Línea de formación **psicopedagógica**

En la línea de formación docente: **metodológica**, se propone que el docente ubique con claridad las distintas perspectivas para abordar el conocimiento histórico social. Además una concepción del método histórico, espacio, tiempo, cambios y otros.

En la segunda línea de formación: **historiográfica**, se aborda la competencia profesional en su materia de trabajo en la cual, el docente de historia en la educación secundaria, le permita poseer o alcanzar un conocimiento puntual de la temática de historia en el nivel educativo correspondiente al ejercicio profesional.

Una tercera línea de formación docente que es la que atiende lo **psicopedagógico**, es decir, que propicia que el docente de historia se apropie de los elementos necesarios para interpretar la propuesta curricular de los planes y los programas del estudio de la historia en la educación secundaria. Posibilita también analizar las distintas teorías de aprendizaje, y podrá contar con herramientas teórico metodológicas para elaborar estrategias de innovación en su práctica en la enseñanza de la historia.

Las **conclusiones** permiten presentar los alcances y dificultades del proceso de investigación. También muestran las perspectivas que constituyen ampliar las posibilidades de indagación sobre esta temática interesante: la formación del docente de historia en el nivel de secundaria.

Presentamos la bibliografía consultada que fue un valioso apoyo en la realización de esta investigación. Además se incluye un anexo, la propuesta curricular de la especialización: La enseñanza de la historia en educación básica, que con base en dos investigaciones en el campo de la enseñanza de la historia y particularmente la que se presenta, son la base para que un equipo de cinco asesores académicos la rediseñáramos, y se ampliara la cobertura de atención a todos los docentes de

educación básica (preescolar y primaria), no solamente a los de educación secundaria.

Es pertinente mencionar que la presente investigación participó en un concurso de selección a través de la convocatoria que expidió en 1995 el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología con la finalidad de otorgar apoyo a las investigaciones, resultando favorable el dictamen de acuerdo a la clave del proyecto: 94 -121-8-36, número de convenio: SEByN 94-12, y así fue posible adquirir apoyo, entre otros elementos una parte importante de la bibliografía utilizada. El compromiso fue proyectar el trabajo hacia la intervención, que consistió en la entrega de una propuesta curricular de formación para docentes en servicio de historia en educación secundaria con sus líneas de formación, propósitos, metas y mapa curricular.

CAPÍTULO I

PUNTOS DE PARTIDA EN LA CONSTRUCCIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO

A. Planteamiento del problema

1. Antecedentes

La historia de la educación secundaria en el país se remonta a la segunda mitad del siglo XIX, sin embargo las características que poseían difieren de las que posee actualmente, ya que en sus inicios la educación secundaria estuvo integrada a la escuela preparatoria, cuyos estudios tenían una duración de cinco años, porque comprendían en un solo plan los de secundaria y preparatoria; este funcionamiento se encontraba normado en el Reglamento de la Ley de Instrucción Pública de 1867, la cual otorgaba el carácter de función pública a la educación nacional. Es hasta después de la Revolución Mexicana (1924) cuando se reorganiza la escuela preparatoria, en la que tres años correspondían al ciclo de educación secundaria y dos años para el de educación preparatoria.

La *fundación de la escuela secundaria* como nivel educativo específico posterior a la primaria y anterior e independiente a la preparatoria, se llevó a cabo a través de dos decretos presidenciales publicados en agosto y diciembre de 1925. En ese año fueron creadas las cuatro primeras escuelas secundarias: dos fueron de nueva creación y las otras dos surgieron al reorganizarse los estudios de la Escuela Nacional Preparatoria y de la Escuela Nacional de Maestros¹.

¹ Camilo Arias y Emma Martínez, *Historia de la Educación en México*, t. II, Instituto Federal de Capacitación del Magisterio, México, 1962, p. 50.

Así como escuela del nivel medio tuvo vigencia desde el período de 1925 a 1992 en que se ve transformado el nivel al ser incorporado al de educación básica, en que adquiere el carácter de obligatorio y se inscribe en el nivel básico con el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica que postula:

“El Gobierno Federal, los gobiernos estatales, el magisterio nacional y la sociedad se proponen transformar el sistema de educación básica – **preescolar, primaria y secundaria**- con el propósito de asegurar a los niños y jóvenes una educación que los forme como ciudadanos de una comunidad democrática que les proporcione conocimientos y capacidad para elevar la productividad nacional, que ensanche las oportunidades de movilidad social y promoción económica de los individuos y que, en general eleve los niveles de calidad de vida de los educandos y de la sociedad en su conjunto.”²

En este sentido la intención del Estado es ofrecer una educación primaria y secundaria obligatorias, seis años de nivel primaria y tres de secundaria, además sugiriendo como necesario más no obligatorio el nivel de preescolar, esto establece el Artículo 3°. Constitucional y la Ley General de Educación.

Otro antecedente importante que recuperamos en el problema de la formación de docentes de historia son las reflexiones vertidas, en el Segundo Congreso Nacional de Investigación Educativa, donde se abordaron temas sobre la enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Histórico Sociales, el cual señala la escasez de proyectos de investigación sobre ésta temática.³ En este foro Margarita Pansza expresó que las posibilidades de transformar la práctica docente radican en considerar diversos aspectos, en primer lugar considerar el enfoque de las distintas escuelas donde la historia está organizada como disciplina, aspecto que determina la forma de concebir

² Secretaría de Educación Pública, **Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica**, México, 1992, p.1

³ Eva Taboada, ct. al., **Enseñanza y aprendizaje de las ciencias histórico sociales, estado del conocimiento, cuaderno #12, del 2°. Congreso Nacional de Investigación Educativa**, México, Editorial del Magisterio Benito Juárez, 1993, p. 9

lo histórico y su enseñanza, según las corrientes en que se inserta la práctica docente (escuela tradicional, tecnocrática o crítica). Ella identifica que “la transformación de la práctica docente exige trabajar en dos niveles: el de las actitudes, y el correspondiente a la formación teórica.”⁴ Pensar en las actitudes que el profesor asume nos abre un amplio abanico de posibilidades que se ponen en juego en la práctica del docente, desde cómo se relaciona con los alumnos, con el método con el conocimiento, es decir con una actitud que concibe al conocimiento, a la realidad, a las situaciones en el aula como dadas o en posibilidad de construcción; éste nivel que es necesario profundizar y problematizar está relacionado con el nivel teórico que lleva al docente a tener diferentes perspectivas del conocimiento histórico.

Sin embargo, esta es una perspectiva de mirar los problemas de la formación docente a partir de posibilitar cambios de actitudes y una formación teórico pero, es conveniente considerar que la formación de los profesores está cruzada por otras dimensiones que van desde los antecedentes de su historia personal, académica, su ubicación en las relaciones sociales y en la problemática de la comunidad en que vive, lo cual, a su vez va configurando las concepciones del mundo y de la vida que posee el docente mediado por el contexto en que desarrolla su práctica.

Para Gilles Ferry, la formación es completamente diferente de la enseñanza y del aprendizaje, porque éstos elementos pueden ser soportes de la formación, él sostiene:

“cuando se habla de formación se habla de formación profesional, de ponerse en condiciones para ejercer prácticas profesionales. Esto presupone obviamente, muchas cosas: conocimientos, habilidades, cierta representación del trabajo a realizar, de la profesión que va a ejercerse, la

⁴ Margarita Pansza, citada por Eva Taboada, ct. al., en: **Enseñanza y aprendizaje de las ciencias histórico sociales, estado del conocimiento, cuaderno #12, del 2º. Congreso Nacional de Investigación Educativa**, op. cit., p. 18-19

concepción del rol, la imagen del rol que uno va a desempeñar, etc. Esta dinámica de formación, esta dinámica de la mejor forma es un desarrollo de la persona que va a estar orientado según los objetivos que uno busca y según su posición" (...) "**uno se forma así mismo, pero uno se forma sólo por mediación.** Las mediaciones son variadas, diversas. Los formadores son mediadores humanos. Lo son también las lecturas, las circunstancias, los accidentes de la vida, la relación con los otros... Todas éstas son mediaciones que posibilitan la formación, que orientan el desarrollo, la dinámica del desarrollo en un sentido positivo."⁵

Algunos problemas de la formación de docentes como las concepciones y mediaciones en las que se configura el sujeto pedagógico, están relacionados con su quehacer académico, por ello es importante documentar la práctica docente cotidiana vinculada al estudio de los antecedentes de formación del docente y su trayectoria profesional, permite hacer un recorte en ambas dimensiones de su práctica y formación, para ubicar procesos formativos formales e informales que se sintetizan en el hacer y saber especializado y en la objetivación, presencia y ausencia de formación; todo esto en la perspectiva de formular una propuesta de formación y actualización de los docentes de educación secundaria en servicio que imparten historia.

El eje central de la problemática que se aborda es la formación del docente en servicio, que es sujeto social, considerado como persona inmersa en una realidad histórica donde se presentan problemas, intereses y valores que influyen en su formación, que si bien en ese proceso no se reproduce mecánicamente en su quehacer docente, tiene que ver con él; en tanto que la formación de docentes, para el nivel educativo de secundaria, se articula con los planes y programas correspondientes.

⁵ Gilles Ferry, **Pedagogía de la formación**, Buenos Aires Argentina, Ediciones Novedades Educativas 1997, pp. 54-55

En el ámbito de la educación secundaria, encontramos una población docente que atiende la asignatura de historia con una formación académica heterogénea. Hay quienes son maestros en la especialidad de historia, otros son licenciados en ciencias sociales, y también algunos tienen una nivelación pedagógica con estudios universitarios como licenciados en derecho.

Las principales instituciones formadoras de docentes en educación secundaria, a las que han acudido los docentes del Estado de Hidalgo son: La Escuela Normal Superior de México hasta donde 1983, se formaba a docentes como maestros en la especialidad de historia y que por una decisión institucional fue descentralizada en cuatro sedes distribuidas en el país, estableciendo además, el trabajo por áreas es decir el área de Ciencias Sociales integraba a las asignaturas de Historia, Geografía y Civismo y el área de Ciencias Naturales a Biología, Química y Física.

La Escuela Normal Superior de Hidalgo a partir de 1977, es la institución particular que más egresados tiene como Licenciados en Educación Media en Ciencias Sociales, para atender el nivel de secundaria en el Estado de Hidalgo. Asimismo las Escuelas Normales Superiores de Tlaxcala, Puebla, Tampico y Tamaulipas, desarrollan esta misma función.

También recuperamos las aportaciones realizadas por el Mtro. Rafael Quiroz Estrada, investigador del Departamento de Investigaciones Educativas CINVESTAV – IPN, respecto a la problemática en la escuela secundaria en México, como: “El tiempo cotidiano en la escuela secundaria” y “Los cambios de 1993 en los planes y programas de estudio en la educación secundaria”. Hemos encontrado trabajos sobre la enseñanza de la historia en educación primaria y preparatoria, pero en educación secundaria existe escasez de investigaciones que aborden esta problemática. Esto constituye una fuerte dificultad pero al mismo tiempo es un reto importante a enfrentar.

En el proceso de problematización del objeto de estudio se identifica de manera recurrente al docente de historia en servicio, quien es sujeto social de un proceso formativo y como uno de los protagonistas del quehacer pedagógico; quien además enfrenta una realidad histórica social y educativa compleja, problemática ante las diversas perspectivas históricas, una conceptualización y un discurso en el proceso de construcción y reconstrucción de la realidad histórico social en la enseñanza de la historia en la escuela secundaria. En este sentido estamos de acuerdo cuando Hugo Zemelman plantea acerca de los sujetos sociales:

“Los sujetos sociales son una realidad permanente cualquiera que sea el tema que se aborde en el análisis sociológico. Y lo son porque la realidad actual es condensación de prácticas, utopías y proyectos de sujetos sociales y fruto de la capacidad de algunos de ellos por imponer una direccionalidad al desenvolvimiento histórico.” (...) “los sujetos deben ser vistos en su proceso de constitución, como condensadores de historicidad. Historicidad entendida en una doble acepción: como fruto del pasado y como presente que contiene las posibilidades del futuro”. (...) “Cuando hablamos del proceso de constitución del sujeto social, queremos dar cuenta de un vasto y complejo proceso de producción de experiencias no determinadas directamente por lo estructural!”⁶

Una de las perspectivas históricas que forman parte de los saberes de los docentes manifiestan que cuando él transmite los saberes histórico-sociales como datos, (fechas, personajes, sucesos) muestra una realidad social objetivada, estática e inamovible; en este sentido, muestra un conocimiento como algo sagrado y que los estudiantes tienen que memorizar; esta situación constituye un serio problema para la comprensión de los procesos histórico sociales. Pero si lo social es dejado al margen para enfatizar una aceptación acrítica de un conocimiento que está inmerso

⁶ Hugo Zemelman, “Los sujetos sociales, una propuesta de análisis”, en *Revista No. 2, Acta Sociológica*, México, UNAM - FCPyS, s.f. pp 89-90.

en una gran diversidad de relaciones y contradicciones, y muestra un conocimiento histórico-social como verdad absoluta que ha sido elaborada para siempre, subyace una manera de percibir el mundo sin realizar reflexión alguna de los aspectos histórico sociales.

Uno de los supuestos que se recuperan como punto de partida, es que actualmente aún la concepción positivista permea en el pensamiento y en las actitudes de muchos docentes, con los cuales ha sido posible interactuar. Ellos asumen el conocimiento histórico social como algo dado o “cientificista”, el cual es posible dividir en materias asimilables que pretendan la homogeneización del campo ante la complejidad social y que además buscan la división arbitraria de los procesos histórico-sociales para mostrarlos a través de un lenguaje formal y así lograr la fiabilidad del conocimiento. Para ello, y de acuerdo con Silvia Gojman al referirse a los positivistas:

“la historia era sólo la sistematización y organización de los datos obtenidos en los documentos y la inclusión de aspectos teóricos interpretativos obscurecía e interfería en el carácter “objetivo” que debía tener para ellos la historia.”⁷

Desde esta perspectiva, vemos como son transmitidos los saberes histórico sociales, mediante un cúmulo de conocimientos que están inscritos en una conceptualización epistemológica.

Al centrar la atención en la adquisición de datos que muestran cuál es la formación de los docentes observados, sus saberes y experiencia, se encontró como una constante que recurre a los cuestionarios, en los que supone se encuentra la

⁷ Silvia Gojman, “La historia: una reflexión sobre el pasado. Un compromiso con el futuro”, en: Aisenberg B. y Alderoqui (comp.). *Didáctica de las Ciencias Sociales*. Argentina, Editorial Paidós, 1994, p. 30

Información y la práctica del docente, se enfatiza al preguntar y la del alumno al memorizar nombres de personajes, fechas y lugares donde ocurrieron los hechos. Así, la enseñanza y el aprendizaje de la historia sin motivación, ni aplicación resulta verdaderamente aburrida, al no establecer la vinculación del presente, pasado y futuro que promueva pensar históricamente. Este tipo de formación, en los alumnos crea una situación problemática en la enseñanza de esta asignatura, el conocimiento se olvida fácilmente ya que no es comprendido el proceso histórico social.

La influencia de la perspectiva tecnológica prevalece todavía en gran parte de los docentes; muchos de ellos todavía asumen el papel de distribuidores y consumidores de conocimientos elaborados por otros “especialistas”. En este sentido, el docente concibe a su materia de trabajo como algo ya dado y solamente le corresponde repetir el discurso de otros. Son muy pocos los que crean las condiciones para facilitar el aprendizaje de los propios alumnos proporcionándoles las herramientas teórico conceptuales, epistemológicas metodológicas y psicopedagógicas, que permitan desarrollar el pensamiento reflexivo acerca de la realidad y para construir y reconstruir el saber histórico social, de tal manera que se posibilite estructurar una visión del mundo sobre la base de una comprensión de la realidad social en que vive.

Cuando el docente identifica y explica a los estudiantes las contradicciones que originaron la guerra de independencia, constituye una oportunidad para analizar las causas políticas, económicas y sociales que originaron este fenómeno social. Esto significa que hay prácticas cotidianas que promueven el análisis y la comprensión de las causas de los procesos histórico sociales y tienen la intención de tomar distancia respecto de la tecnología educativa.

La formación que tiene el docente para impartir la asignatura de historia está inscrita en una realidad social, es una situación compleja y contradictoria porque construye diversas explicaciones a través de sus saberes de la experiencia adquirida acerca de

la historia y su sentido. Representa un problema para el profesor de secundaria tener una perspectiva y una concepción de la historia desligada del contexto en que se ha formado y en el que vive, donde hay expresiones de una historia que enfatiza demasiado sobre el papel de los héroes o caudillos y que además, ofrece una visión fragmentada de la realidad y no como una totalidad social.

La problemática de la formación docente se expresa a través de su práctica cotidiana, por un lado se encuentra en la enseñanza de la historia, al observarse una relación pasiva ante el contenido, por lo cual sólo reproduce estrategias que le permitan transmitirlo; y por el otro, el papel del alumno se convierte en un receptor pasivo del conocimiento, estas son relaciones que pueden verse en su práctica es que el maestro solo enseña y el alumno solamente aprende, no hay una relación dinámica de construcción y reconstrucción de los procesos histórico sociales. En este sentido la preocupación central de indagación es el docente en servicio de historia su formación, saberes y experiencia profesional.

2. Delimitación del objeto de estudio

El objeto de estudio se ubica inicialmente en un contexto de trascendentales cambios económicos, sociales y políticos tendentes a la globalización de la economía capitalista. En este sentido la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO), como resultado de su *Conferencia Mundial*,⁸ hace una serie de recomendaciones a los países subdesarrollados para que atiendan de manera prioritaria las necesidades de aprendizaje en educación básica.

En este contexto el gobierno mexicano a través de la Secretaría de Educación Pública (SEP) implementa un programa de modernización educativa, con la

⁸ Organización de las Naciones Unidas, *Satisfacción de las Necesidades básicas de aprendizaje: Una Visión para el Decenio de 1990*, Conferencia Mundial de la ONU, 1990, Jomtien, Tailandia.

finalidad de actualizar contenidos, métodos y mejorar la formación de los docentes. Sin embargo, los cambios realizados a planes y programas de estudios de la educación básica pretenden operativizarse con docentes cuyos antecedentes de formación académica se encuentran en las escuelas normales superiores que en su mayoría, el trabajo académico entre 1974 – 1992, fue organizado por áreas, la de Ciencias Sociales integraba a Historia, Geografía y Civismo, Ciencias Naturales comprendía Biología, Química y Física. A partir de 1993, el cambio realizado a planes y programas de estudio, el trabajo fue por asignaturas (Español, Matemáticas, Historia Universal, Historia de México, Geografía, Civismo, Biología, Química, Física, Lengua Extranjera). Además los cursos implementados por la SEP, como el Programa Emergente para la Actualización del Magisterio, para el manejo de los nuevos planes y programas, lo cual ha sido insuficiente para resolver el problema de formación y actualización profesional del docente frente al reto educativo actual de alcanzar la calidad, equidad y pertinencia.

El programa oficial vigente de la educación secundaria en la asignatura de historia en cuyo enfoque se menciona el estudio de manera continua y ordenada de las grandes épocas del desarrollo social para que los estudiantes puedan comprender el presente, que desarrollen sus habilidades intelectuales y eviten la memorización de datos acerca de los eventos históricos. Cuando se implementa en la práctica del docente este enfoque queda muy distante de lo planeado. Esta situación implica profundizar en el análisis del papel que juegan los docentes en este proceso y ante la nueva reforma al plan y programas de estudio.

Lo anterior, permite reconocer que la reforma a la educación secundaria a partir del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica de 1992 restablece la enseñanza por asignaturas, misma que no se asume igual en todos los docentes de historia entre otras cosas por la formación académica diversa. Para quienes fueron formados por asignaturas (Historia, Geografía, Civismo, etc.), es un reencuentro con

su formación académica y un desencuentro para quienes fueron formados por áreas (Ciencias Sociales, Ciencias Naturales).

Concretamente, este estudio centra la preocupación *en la formación y práctica docente en la asignatura de historia en la escuela secundaria*; es decir se pretende indagar ¿cómo se expresa en la práctica cotidiana la formación académica y no académica (social y política) del docente de historia en la escuela secundaria?. Esto permitió detectar los problemas de formación de los docentes en servicio para elaborar una propuesta de formación profesional para docentes de historia en educación secundaria. En este sentido la preocupación central consiste en analizar la problemática existente del proceso de la formación de docentes en servicio y su práctica cotidiana, en la asignatura de historia en el nivel de la educación secundaria, que permita la elaboración de una propuesta de formación de docentes en servicio para el estado de Hidalgo.

3. Propósitos

a. Generales

- Analizar la problemática existente del proceso de la formación de docentes en servicio y su práctica cotidiana, en la asignatura de historia, en el nivel de la educación básica secundaria.
- Elaboración de una alternativa de formación profesional para docentes en servicio de educación secundaria.

b. Particulares

- ✓ Analizar los antecedentes de formación de los docentes que imparten historia.
- ✓ Identificar en la práctica cotidiana cómo se expresan los antecedentes de la formación de docentes que enseñan historia.

- ✓ Obtener información de campo para documentar la práctica cotidiana, la experiencia, los significados de las acciones de los sujetos sociales que interactúan en la construcción y reconstrucción de la realidad histórico social.
- ✓ Detectar los problemas de formación de los docentes de historia.
- ✓ Identificar las significaciones del docente sobre la enseñanza de la historia.
- ✓ Ubicar las concepciones teóricas y metodológicas que se ponen en juego por los docentes tanto en la disciplina (Historia) como en el proceso de enseñanza y aprendizaje (psicopedagógico).
- ✓ Diseñar una propuesta de formación para docentes en servicio que enseñan historia en la escuela secundaria.

B. Trabajo de campo y documental

El trabajo de campo se desarrolló en nueve escuelas secundarias generales de una región del Estado de Hidalgo; fueron realizadas 48 observaciones y seis entrevistas bajo una orientación etnográfica.

Las observaciones realizadas constituyeron fuentes de información muy valiosas, porque permitieron reconocer la práctica profesional de docentes de historia en nueve escuelas secundarias, además la manera en qué y cómo difunden el conocimiento histórico social con los estudiantes, las estrategias didácticas que emplean. Las entrevistas contribuyeron a identificar los saberes y concepciones acerca de historia, sobre el quehacer profesional, en relación a la enseñanza y aprendizaje

C. Selección del escenario

Para la selección del escenario de investigación se consideraron algunos elementos, como el interés por indagar acerca de la formación de los docentes en servicio,

situación que había surgido desde antes de iniciar esta investigación al trabajar como docente en el nivel de secundaria, donde pudimos advertir una serie de dificultades en la enseñanza de la historia, por las diversas concepciones que sobre la historia los sujetos tienen y por su experiencia pedagógica. Con estas preocupaciones y en la intención de reorganizar el centro de trabajo en la perspectiva de una mayor participación democrática, se generó un proceso de análisis de todos los trabajadores y pudimos crear una reglamentación interna que señalaba una participación horizontal. Se conformó un Consejo Escolar como el órgano coordinador de las actividades materiales, sociales y culturales, integrado por las representaciones de la Sociedad de Padres de Familia, la Delegación Sindical de los Trabajadores Docentes, Administrativos y Manuales, el Consejo Estudiantil y los tres Directivos, para que de manera colegiada tomaran las decisiones pertinentes. Esto constituyó un avance significativo en la organización escolar, sin embargo hizo falta fortalecer el trabajo educativo que propiciara el mejoramiento de la calidad educativa.

El escenario al que se hace referencia, nos permite reconocer algunas características sobre la formación y la experiencia de los trabajadores en esa institución, así que se consideró pertinente elegir como informante clave para realizar observaciones etnográficas de la dinámica de trabajo en el quehacer cotidiano en el aula, a una maestra fundadora de la escuela secundaria general con una importante presencia académica con los alumnos y amplia experiencia profesional. Sin embargo, una docente de historia, un grupo de tercer grado de secundaria y problemas recurrentes, resultaba limitado para profundizar en la indagación de la formación y la práctica docente en la asignatura de historia en la escuela secundaria.

Entonces, a partir de la exigencia del objeto de estudio fue necesario, ampliar el universo del escenario realizando las observaciones y entrevistas en nueve secundarias generales de una región del Estado de Hidalgo. Es importante mencionar que las observaciones fueron realizadas con docentes de historia en los

tres grados de la educación secundaria, precisamente porque hay problemas que son recurrentes y eso nos permitió una visión más amplia del problema. Esta exigencia del objeto de estudio rebasó la expectativa que inicialmente se proponía abordar el estudio en el tercer grado de secundaria.

Por otra parte, al participar como asesor en las academias con docentes del nivel educativo de secundarias generales en la regiones de Pachuca, Ixmiquilpan, Actopan y Apan, se realizaron observaciones de manera conjunta con otra compañera; además se pudieron realizar observaciones participantes⁹ que posibilitó un mayor acercamiento a las experiencias de los docentes de un grupo de docentes de historia. Estos encuentros académicos con docentes de historia nos permitieron reconocer sus inquietudes y preocupaciones en los espacios que el Instituto Hidalguense de Educación privilegia para la formación y actualización profesional de los docentes y que por voz de los protagonistas resulta insuficiente y limitado.

D. Perspectiva teórico metodológica

Esta investigación se ubica en una perspectiva teórico metodológica de corte interpretativo¹⁰ porque pretende reconocer los significados inmediatos y locales de las acciones desde el punto de vista de los docentes de historia en secundaria. La preocupación investigativa considera a la educación como un el campo problemático en proceso de construcción. En este sentido para orientar el proceso de indagación formulamos las siguientes preguntas básicas:

- ¿Cuáles son los antecedentes de los docentes que enseñan historia en la escuela secundaria?

⁹ Peter Woods, *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*, España, Editorial Paidós, 1986, pp 49 - 52

¹⁰ Frederick Erickson, "Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza", en Wittcock, Merlin C (Compilador) *La Investigación de la Enseñanza II*, Barcelona, Editorial Paidós, 1989, pp 196

- ¿Cómo se expresan en la práctica docente, los antecedentes de formación de los docentes que tienen como quehacer pedagógico la enseñanza de la historia?
- ¿Qué visión de historia subyace en el discurso pedagógico del docente?
- ¿Cuáles son los problemas de formación de los docentes de esta asignatura?
- ¿Qué alternativa se puede plantear para la formación de docentes en servicio de historia en la escuela secundaria?
- ¿Qué y cómo implementar un programa de formación del docente en servicio, en la asignatura de historia en la escuela secundaria?

La perspectiva teórica que sustenta el presente trabajo, parte de una concepción sobre educación como un fenómeno social único e irrepetible, inscrito en una totalidad social. Además, esta investigación pretende reconocer los significados inmediatos y locales de las acciones de los sujetos en un contexto histórico social por lo que se ubica en una investigación de corte interpretativo. De ahí que se recuperan algunas de las herramientas y aportaciones, que la etnografía ofrece a la investigación educativa al considerar que en un proceso de indagación se construye el objeto de estudio en una relación dialéctica entre los datos empíricos y la teoría. Así como la hermenéutica para el análisis de textos y encontrar el sentido a los mismos y el análisis de coyuntura que nos permite partir de un concepto de totalidad en el contexto actual.

1. Momentos integrantes de un solo proceso

Los retos de la política educativa actual en México son alcanzar la calidad, equidad y pertinencia,¹¹ por ello es necesario reconocer la trayectoria de la formación docente, que implica un proceso de profesionalización permanente, que continua enriqueciéndose en la práctica cotidiana del docente. Además, con base en el

¹¹ Poder Ejecutivo Federal, Programa de Desarrollo Educativo 1995 – 2000, México, Impreso en México SBN 978 -29-8752-0, 1996, p 12 -13

Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica se plantea como uno de los propósitos la revaloración de la función magisterial que comprende: *la formación del maestro*, actualización, capacitación y superación del magisterio en ejercicio, el salario profesional, su vivienda, la carrera magisterial y el aprecio social por su trabajo.

Reconocemos la complejidad que la formación docente enfrenta en diversos momentos, sin embargo, es necesario distinguir claramente las diversas propuestas de formación de docentes como: la formación, actualización, capacitación, nivelación y superación profesional. Aunque es básico analizar el riesgo que tiene la desarticulación de estas propuestas como partes integrantes de un mismo proceso de formación. De esta manera consideramos acertado cuando algunos investigadores señalan al enfoque reduccionista como un problema conceptual:

“Enfoque reduccionista porque parte de parcializar la formación en: actualización, nivelación, capacitación y superación, y no como momentos integrantes de un mismo proceso. Reduciendo las acciones a decisiones administrativas que conducen a la formulación de programas por separado y a distribuir “funciones” diferenciadas a las instituciones formadoras y actualizadoras de docentes, sin lograr establecer un programa de política educativa que permita atender los problemas de la formación docente de manera integral”.¹²

Identificamos diversos problemas en el proceso de la formación docente, esto constituye un importante punto de partida para distinguir los problemas de *la formación inicial*, como una *formación para la docencia*; *la formación permanente*, como una *formación en la docencia* y *la formación para la superación profesional*, que considera docentes de educación básica y a los

¹² Rafael Ochoa, Fernando Cuatrecotz y Antonio Zamora, *Profesionalización de Maestros y Respuesta a Necesidades de Educación Básica. Programa de Formación de Maestros (Nivelación, Actualización y Superación Profesional)*, México, Mecanograma.

formadores y actualizadores de docentes. Esta diferenciación contribuye a reconocer problemas en la formación docente.

Es importante entender que la **formación profesional** del docente implica procesos tendentes a la preparación de los sujetos para el desarrollo de sus funciones pedagógicas al interior de su campo laboral. Hay procesos de formación previos a la incorporación al trabajo, que en la mayoría de los casos se caracterizan por ser muy escolarizados y con un estricto procedimiento de certificación con la finalidad de que los egresados sean capaces en su campo de acción.

Los procesos de formación profesional pretenden abarcar al sujeto de manera integral, incluyen la enseñanza de técnicas y elementos teóricos, pero además incorporan una serie de valores, actitudes del campo laboral y concepciones de la realidad social.

En el caso de los docentes de historia en educación secundaria, hasta 1996, la mayoría realizaba sus estudios en la Normal Básica y después en la Normal Superior, esta institución los preparaba para el trabajo académico en educación secundaria. Pero a partir de 1997, en la Escuela Normal Superior de Hidalgo, incorpora además en su matrícula a egresados de algún bachillerato, esto sería muy interesante investigar con este tipo de formación académica si es posible avanzar o no en el mejoramiento de la calidad educativa en el estado de Hidalgo.

La **nivelación**, implementa mecanismos formativos para los docentes en servicio que realizaron sus estudios de normal básica hasta antes de 1984, porque a partir de esta fecha fueron creadas las licenciaturas de preescolar y primaria, con la finalidad de tener un mejor nivel profesional y de formación al elevar la carrera de profesor a licenciatura.

La actualización atiende a profesores en la docencia que tienen una diversa experiencia adquirida en la práctica cotidiana. A diferencia de la formación inicial que contribuye a la formación de un sujeto que no tiene la experiencia en un ámbito específico, pero cuenta con una historia personal y escolar, lo prepara en un campo de conocimiento para desempeñarse adecuadamente como profesor (formación para la docencia). En este sentido coincidimos con Ochoa y otros cuando señalan lo siguiente:

“La actualización es un proceso de formación para el maestro en servicio – docente inserto en el campo laboral – que recupera dos ejes fundamentalmente; uno, el experiencial y, el otro, teórico metodológico. La experiencia docente en el ejercicio de su profesión permite establecer las necesidades e intereses de formación del docente, para enfrentar los problemas de su práctica cotidiana.”¹³

La superación profesional académica, es una formación articulada a los programas de posgrado (Especialización, Maestría y Doctorado) y promueve la construcción de propuestas de intervención pedagógica, al desarrollo de investigación y a la producción teórica de conocimientos, estamos de acuerdo con Ochoa cuando señala:

“La superación académica –profesional– es el proceso de formación por medio del cual el maestro en servicio de educación básica y de las instituciones formadoras de maestros, pueden formarse como científicos sociales, en términos de las habilidades y dominios requeridos para el tratamiento analítico de los problemas educativos. En este sentido, la formación se realiza mediante el tratamiento a profundidad de objetos de estudio particulares”.¹⁴

¹³ Ver a Rafael Ochoa, Fernando Cuatrecasas y Antonio Zamora, op. cit., p.7

¹⁴ Ibid. p. 9

Con lo anteriormente expuesto, consideramos que la propuesta curricular de formación de docentes en servicio que atienden la asignatura de historia, que formulamos, se inscribe en la superación profesional académica.

2. Referentes conceptuales

Por *formación docente* se entiende el proceso asumido por el profesor en el que decide aprender, obtener saberes que construye socialmente al relacionarse de manera dialéctica con la teoría y con los sujetos que participan en el proceso de enseñanza aprendizaje en un tiempo, espacio y en determinado contexto institucional; de acuerdo con Gilles Ferry “un trabajo sobre sí mismo, en función de la singularidad de las situaciones por las que atraviesa”.¹⁵ “...se convierte en un proceso de constitución personal a partir de un proyecto propio que el sujeto en formación realiza activamente, a través de distintos procesos y mecanismos de aprendizaje y conocimiento que se llevan a efecto en situaciones relacionales donde resulta fundamental la presencia de otros. A ese proceso, provisionalmente, le podemos reservar el nombre de formación”¹⁶

En este sentido **la práctica docente cotidiana** se conceptualiza como un ejercicio, una experiencia social y política, donde intervienen sujetos e instituciones históricamente construidos, con sus saberes, quehaceres y habilidades. Así como la conceptualización y discurso del docente en la interacción con sus alumnos en la escuela secundaria en el proceso de construcción y reconstrucción de la realidad histórico social.

¹⁵ Gilles Ferry, “La tarea de formarse”, en: **El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica**, México, UNAM – ENEP – Iztacala – Paidós (Paidós Educador No. 93), 1990, p. 43

¹⁶ Miguel Ángel Pasillas, “Pedagogía, educación, formación”, en: **Revista de Acatlán multidisciplinaria**, México, Febrero – abril, 1992, pp.143-155.

La concepción de docente a la que hacemos referencia en este trabajo, es a la de un docente de historia competente profesionalmente para promover la reconstrucción del conocimiento histórico social con sus alumnos en la educación secundaria. Además, un docente capaz de desarrollar un pensamiento reflexivo de su propia práctica, que analice de manera crítica sus propias creencias y acciones con la disposición de incorporar elementos fundamentales teóricos y metodológicos para la enseñanza de la historia.

Al docente lo consideramos como un núcleo importante en la problemática académica educativa y como destinatario de planes y programas. En este sentido las tres últimas reformas educativas que se implementaron institucionalmente, muestran el interés en la formación de docentes, por parte del Estado mexicano y de las instituciones de enseñanza superior.

La formación del docente de historia en educación secundaria, la valoramos como un proceso social permanente. Sustentamos un reconocimiento en el sentido de que los docentes tienen saberes acerca de su propia práctica, aunque se trata de un saber hacer que carece de ciertos niveles de profundización que le impiden revalorar a fondo su práctica docente cotidiana, porque implica una reflexión sistemática de qué, cómo y por qué enseña a sus alumnos el conocimiento histórico social.

Los docentes generalmente poseen la información del libro de texto de los alumnos pero no pueden quedarse solamente en ese nivel de información. Pudiera ser suficiente para el alumno pero para el docente es muy limitado. El docente requiere de mayor información y pasar al nivel del análisis, para hacer y tener una interpretación de los hechos históricos sociales. Es decir un elemento básico que le permita al docente de historia contar con una sólida formación teórico didáctica que lo haga más competente profesionalmente y esto lo debe obtener en la formación básica para profundizar en una actualización permanente en el ejercicio profesional.

De ahí la necesidad de elaborar una propuesta innovadora para la formación de docentes en servicio, para la asignatura de historia en la educación secundaria que pueda trascender a una concepción de docente distinta, y no solamente como transmisor de datos o conocimientos histórico sociales e instrumentador de teorías, técnicas, planes y programas que otras personas elaboran. La elaboración de una propuesta para la formación de docentes de historia en servicio en la educación secundaria, no pretende reeditar la formación académica de una escuela normal superior, tampoco abordar la formación profesional a partir del “deber ser”.

La conceptualización sobre Historia que proponemos superar es la visión episódica historizante, que enfatiza en narrar los hechos políticos, donde los individuos o héroes tienen un papel protagónico, en la que los datos obtenidos y la fidelidad de los documentos es fundamental, en la que el historiador constituye un sujeto pasivo transmisor de los hechos.

Se recuperan las importantes aportaciones de la nueva historia, la Historia de los Annales, esta escuela histórica francesa plantea una historia total que incorpora en su análisis los aspectos económicos, políticos, sociales, culturales, y otros, porque el hombre es el sujeto de la historia y hay que captarlo por entero, en sentido sustenta la historia problema. Particularmente los autores que se recuperan son Lucien Febvre¹⁷ (1878 – 1956), Marc Bloch (1886 – 1944), también a Pierre Vilar que consideran a la historia social como la única ciencia global y dinámica de las sociedades y por lo tanto la única síntesis posible de las demás ciencias humanas.

¹⁷ Lucien Febvre, *Combates por la historia*, Barcelona, Editorial Ariel, 1992, p. 38 - 41

Asimismo a Fernand Braudel¹⁸ destacado historiador de esta escuela francesa quien identifica a la Historia en una gran perspectiva del tiempo y sintetiza en tres momentos las implicaciones tiempo duración histórica: *Tiempo corto* – acontecimientos – Historia episódica; *Ritmos lentos* – niveles variables, cíclicos – Historia coyuntural y *Larga duración* – niveles profundos - Historia estructural.

¹⁸ Fernand Braudel, “Renacimiento, reforma 1968, Revoluciones culturales de larga duración”, Traducción de Carlos A. Aguirre Rojas, en: *la Jornada Semanal* octubre No. 226, México, 1997, pp. 27 - 32

CAPÍTULO II

PENSAR HISTÓRICAMENTE EL CURRÍCULUM DE LA FORMACIÓN DEL DOCENTE EN HISTORIA

La formación del docente no puede pensarse de una vez y para siempre, es necesario ubicarla en una temporalidad histórica entendida como fenómeno social inscrito en un lapso de tiempo determinado, cuyas características demandan saberes específicos del docente para atender las necesidades sociales que existen en el grupo social al que pertenece su centro de trabajo de acuerdo con el período de desarrollo de que se trate. Por esto debe hablarse de la formación docente de un tiempo, de un período y se le concibe con historicidad.

Cuando se sustenta que la formación del docente en historia tiene la característica de pensarse históricamente, nos referimos a la cualidad que posee la formación de profesionistas cuyo campo de trabajo es la historia en el nivel de secundaria y que se encuentra influida por una serie de condicionantes, de necesidades y de problemas del tiempo y del momento histórico de que se trate.

En este sentido existen los cambios, las reformas y modificaciones de que son objeto los planes y programas de estudio para la formación de docentes de historia, debido a que tienen su historicidad. La formación de docentes en el país ha presentado cambios que pueden verse a través de los once planes de estudio que se han implementado para la educación secundaria y en éstos la asignatura de historia se ha visto también involucrada¹⁹. Uno de los elementos que también inciden en la formación del docente es precisamente el contenido de enseñanza, al apropiarse el profesor de un saber que debe transmitir y que le da sentido a su profesión.

¹⁹ Ver el cuadro número 1 de este capítulo en donde se aprecia una cronología de la asignatura de historia en los planes de estudio de secundaria, p. 47

De acuerdo con estudios realizados por Remedi, se señala al programa como uno de los primeros elementos que inciden para que el maestro se forme, ya que es él quien se encarga de señalar cuáles son los contenidos que debe transmitir al estudiante. Así ^{imp} en la actual reforma educativa el docente al estar frente al nuevo programa considera que debe cambiar el enfoque con que ha enseñado historia, ahora él no se va a dedicar a fechas, personajes y lugares, a su memorización sino a que conozcan el desarrollo del hecho histórico en la sociedad, al respecto un docente expresa:

“creo que cuando uno empieza a ser maestro trata de enfatizar fechas, personajes y lugares no, pero viendo ahora el nuevo programa uno se da cuenta que lo importante es no tanto la memorización de la fecha si no que conozcan el hecho, entonces básicamente lo que estoy tratando ahora de hacer es que conozcan los hechos aunque me encuentro también con el problema que a veces saben el hecho pero no lo pueden ubicar porque no precisan bien las fechas y porque a muchos le es difícil ubicarse en siglos, en milenios y tú les hablas por ejemplo del siglo XVII y no saben en que años mas o menos, en que periodo de tiempo comprendió esa época, pero yo ahora estoy abocándome a eso a que el alumno conozca los hechos reales en la sociedad con la gente que vivió en esa época histórica.”²⁰

El programa al ofrecer el contenido, el enfoque con que debe ser trabajado, propicia en el profesor una formación y moldea sus saberes para incidir en su práctica. Por estas razones se consideró importante analizar los diferentes planes hasta llegar al plan de estudios vigente. Porque al considerar las diversas reformas curriculares realizadas en el sistema educativo mexicano, particularmente en la educación secundaria en la asignatura de historia, permite contextualizar históricamente la formación docente y reconocer algunos elementos que están relacionados con la práctica del profesor en servicio en educación secundaria.

²⁰ Manuel Tolcedano Pérez, Registro de observaciones y entrevistas, realizadas durante 1994-1995 a docentes, sobre la formación y práctica del docente en la asignatura de historia en la escuela secundaria, Pachuca, Hgo., Mecanograma, p. 241 (en adelante se citará solamente RFPDH)

A. Las reformas curriculares a planes de estudio en la asignatura de historia

A partir de la fundación de la Escuela Secundaria en México hasta la actualidad, han existido once Planes de Estudio,²¹ que brevemente se comentarán para ubicar el desarrollo y cambios que se han presentado en la materia de Historia.

- El primer Plan de Estudios estuvo vigente durante el período comprendido entre 1926 - 1931, solamente en el tercer grado se impartían Historia General e Historia de México, con tres horas semanales a cada una.
- El segundo Plan de Estudios estuvo vigente entre los años de 1932 a 1935, se enseñaba, Historia Universal e Historia de México, respecto a sus contenidos y el tiempo asignado fue semejante al anterior.
- El tercer Plan de Estudios fue implementado durante los años de 1936 a 1940, en el cual la Historia de México se ubicó en segundo grado y la Historia Universal en tercer grado. Este período corresponde al gobierno de Lázaro Cárdenas y predominaron algunos libros de texto como: *Breve Historia de México* de Alfonso Teja Zabre en 1934, *Historia Patria* de Luis Chávez Orozco, *La lucha de clases a través de la Historia de México* de Rafael Ramos Pedrueza 1936.²²
- El cuarto Plan de Estudios entró en vigor de 1941 a 1944, la característica principal fue de que la historia se impartía en los tres grados de la educación secundaria.

²¹ Jesús Nicto, *La enseñanza de la Historia*, México, Ediciones Quinto Sol, 1992, pp 17 - 19

²² Zoraida Vázquez Joscifina, *Nacionalismo y Educación en México*, México. Editorial El Colegio de México, 1975, p.201.

- El quinto Plan de Estudios tuvo vigencia entre 1945 a 1946, la Historia Universal comprendía dos cursos y se impartía en primero y segundo grados y la Historia de México con dos cursos impartidos en segundo y tercer grados. El contenido se remitía como lo señala Jesús Nieto:

“El primer curso de Historia Universal abarcaba desde la Prehistoria hasta la Edad Media y el segundo desde el Descubrimiento de América hasta la Segunda Guerra Mundial. El Primer Curso de Historia de México comprendía desde el Poblamiento del Continente Americano hasta la Época Colonial y el segundo desde la Guerra de Independencia hasta la Política Internacional de los Gobiernos Revolucionarios.”²³

- El sexto Plan de Estudios aplicado entre 1947 a 1952, la Historia Universal comprendía dos cursos, impartidos en primero y segundo grados y la Historia de México abarcaba dos cursos, impartidos en segundo y tercer grados.
- El séptimo Plan de Estudios vigente en los años de 1953 a 1955, el tratamiento de la Historia Universal y la Historia de México, no hubo cambios y fue semejante el trabajo académico al anterior plan de estudios.
- El octavo Plan de Estudios implementado en los años de 1956 a 1959, presenta la característica de una reducción de una hora a la semana en primero y tercer grados, en relación con el plan anterior.
- El noveno Plan de Estudios aplicado entre 1960 a 1974, el cambio novedoso que presenta consiste en que la Historia Contemporánea impartida en tercer grado fue asumida como una actividad (seminario); respecto a la Historia de México se enseñaba en primero y segundo grado. La organización del trabajo pedagógico

²³ Jesús Nieto, op. cit. p. 18

fue por asignaturas, lo cual fue cuestionado por algunos funcionarios de la SEP, quienes argumentaban la falta de vinculación de los contenidos con la realidad social, la fragmentación del conocimiento histórico y la existencia de una concepción mecánica del proceso de aprendizaje. Como alternativa propusieron cambiar el trabajo educativo de asignaturas por el de áreas de aprendizaje, esto generó otro cambio curricular.

La nueva reforma educativa (1975), surge para superar la visión tradicional con que se había venido trabajando en la mayoría de los anteriores planes de estudio cuyo énfasis radicaba en un dominio del conocimiento por parte del docente y del alumno. El docente concebido como el poseedor del conocimiento y el alumno el receptor, que se articulaban con un tipo de historia que privilegiaba la narración y la memorización de fechas, de personajes y lugares; en este sentido sostiene Margarita Pansza:

“La enseñanza de la historia en esta perspectiva, suele centrarse en la prepotencia de las figuras históricas, el problema de la ideología no es abordado, por lo cual se suele fortalecer la concepción de neutralidad. Apuntala el dogmatismo en el docente y privilegia la memorización en los alumnos, la historia se enseña como una crónica de hechos, personajes y fechas.”²⁴

- El décimo Plan de Estudios aplicado entre 1974 - 1992 (que es el antecedente del actual), establece la enseñanza por áreas de aprendizaje con base en una programación por objetivos. Este diseño curricular sustenta una orientación teórico metodológica conocida como la tecnología educativa que se caracteriza por una visión instrumental del hacer pedagógico, además promueve una imagen

²⁴ Margarita Pansza, “La enseñanza de la historia y las corrientes educativas contemporáneas”, en: Victoria Lerner (compiladora), *La enseñanza de Clío, prácticas y propuestas para una didáctica de la historia*, México, Publicaciones CISE, 1990, p. 399

Prof. preparados para enseñar cada asignatura ahora enseñar varias materias (algunos de estudio por área?)

pasiva del docente, cuya acción es la instrumentación de planes y programas de estudio. Hubo quienes plantearon el rechazo a esta reforma por considerarla como una modalidad pragmática norteamericana, que era una medida económica para ahorrar en salarios de los docentes al atender varias materias con un sólo maestro, (Ciencias Sociales como ya se mencionó incluye a: Historia, Geografía y Civismo) cuya preparación fue por asignaturas y además se desatendían los niveles académicos al diluir el tratamiento particular de cada disciplina.

El anterior panorama acerca del tratamiento que ha tenido la historia, nos permite reconocer los cambios curriculares en la asignatura de historia, respecto al tiempo asignado el cual fue incrementándose de manera gradual, así como la separación en abordar la historia general y/o universal de la historia de México, cuyos antecedentes tienen relación con la reforma educativa actual.

La oposición y resistencia a esta reforma educativa fue principalmente por parte del magisterio del Distrito Federal (D.F.) y de acuerdo con Jesús Nieto cuando señala que las autoridades de la Secretaría de Educación Pública (SEP) realizaron una consulta al magisterio de secundarias en el D. F., para conocer la opinión acerca de la pertinencia o no del trabajo académico por asignaturas o áreas. El resultado de la consulta fue que de 178 escuelas secundarias consultadas, solamente tres consideraban conveniente el trabajo por áreas y las 175 escuelas restantes opinaron más pertinente el trabajo académico por asignaturas. Contradictoriamente a esta situación, la SEP implementó el trabajo por áreas en las escuelas secundarias de nueva creación para concretar su proyecto educativo en el D.F. Este movimiento magisterial opositor y la implementación de una nueva reforma curricular son elementos que también cruzan la formación profesional del docente en servicio en un tiempo y espacio histórico que influyen de manera significativa en la formación y práctica cotidiana del docente de historia.

En el D. F. la oposición al trabajo académico por áreas fue mayor y en menor proporción en provincia. Una maestra opina en relación con esta organización de contenidos lo siguiente:

“en las áreas, desgraciadamente divagábamos porque no somos especialistas en todo, entonces se pretende retomar lo que con la experiencia dio resultado y resultados buenos porque el que era maestro en matemáticas, el alumno en matemáticas proyectaba su trabajo en matemáticas, en historia, en civismo andaba mucho perdiéndose sobre todo los valores (...) en historia era como darles una pasadita de una cosa, otra pasadita de otra, y pues desgraciadamente los grupos salían así, el nivel siguiente era en asignaturas y el muchacho encontraba deficiencias tremendas”.²⁵

Una de las argumentaciones para rechazar el enfoque pedagógico por áreas, lo planteó Jesús Nieto al manifestar:

“Que son simples agrupamientos artificiales de algunos temas de disciplinas afines; que se reducen los contenidos; que el adolescente ya rebasó la etapa sincrética de percepción; que son una modalidad implantada originalmente en las escuelas de los Estados Unidos que pretendió generalizarse en América Latina; que su objetivo es meramente pragmático, pues se trata de servir varias materias con un solo maestro, ahorrando salarios, instalaciones y material didáctico; que su implantación es improcedente en nuestro país ya que la planta docente fue preparada por asignaturas; que desaparecerían varias materias, que rebajan los niveles académicos ya que suprimen temas y empobrecen las instalaciones (laboratorios); que no tienen coherencia científica alguna; y que en general se ha desplomado el nivel académico.”²⁶

²⁵ RFPDH, op. cit. p. 262

²⁶ Jesús Nieto op. cit. p. 18 - 19

En esta investigación se considera que abordar los contenidos organizados en una asignatura implica profundizar y delimitarlos sin perder de vista que están relacionados con el resto de otros conocimientos y problemas. Agruparlos así es una cuestión metodológica de procedimiento para su estudio, la realidad que estudian y expresan es una totalidad en donde ningún fenómeno, objeto o proceso se encuentra aislado de los demás componentes.

El abordar los contenidos organizados en áreas es reconocer de entrada que las parcelas en que se ha agrupado el conocimiento son interdisciplinarias; en el caso de las Ciencias Sociales significó darle mayor importancia a las asignaturas de historia y geografía en menoscabo del civismo. Estudiar la historia organizada en asignatura o en área requiere en cualquier caso ubicarla en una relación interdisciplinar para permitir al alumno la visión de totalidad de los procesos históricos. Sobre este debate: disciplinariedad o globalización, Ramón López Facal lo plantea como un falso dilema:

“Los aspectos disciplinares que aportan el necesario rigor conceptual y unos procedimientos explicativos se deben combinar con el conocimiento global -pasados o presentes- que exceden el marco de las disciplinas pero tienen relevancia social y son enriquecedores individualmente. Por lo demás la globalización es asumida por la historiografía contemporánea como elemento organizador del conocimiento histórico y se da por sentada que no se puede estudiar un hecho social de forma aislada sin integrarlo en el marco general de su época” (...)

“Disciplinariedad o globalización: un falso dilema

Se puede mantener el equilibrio entre planteamientos disciplinares y globalizadores. La globalización es adecuada. La globalización es adecuada para abordar algunos problemas (como los ya citados conflictos sociales de actualidad) o para los primeros cursos, mientras que en cursos superiores se debe acentuar más la formación disciplinar sin renunciar a

desarrollar globalmente la investigación y debate de algún problema relevante.

Globalizar no significa enseñar de forma superficial, sino explicar áreas, temas y problemas importantes que se encuentran más allá de las asignaturas...²⁷

Por otra parte, para un docente de educación secundaria que tuviera tiempo completo (42 hrs.) en el campo de lo social, el trabajo por asignaturas (historia, geografía y civismo) le implica atender doce o catorce grupos de estudiantes lo que representa una fuerte carga académica laboral, (para historia en primero y segundo grados de secundaria el plan de estudio señala tres horas a la semana y para el tercer grado le corresponden dos horas a la semana). El docente en servicio reciente los cambios de la reforma educativa de 1992 al comparar su trabajo con el esfuerzo realizado antes de ésta:

O. (Suenan el timbre. Platicamos algunas cosas relacionadas como el número de grupos que atiende y me dice)

MAS "Mira atiende 14 grupos: 12 en el matutino y 2 en el vespertino. Tengo tiempo completo.

O La carga laboral es muy fuerte

MAS Claro, mira a diferencia con las áreas atendía 5 grupos y ahora fijate". (Sonríe).²⁸

Esta carga académica es uno de los elementos que repercute en el nivel de profundidad del tratamiento de los contenidos curriculares, porque constituye una carga laboral excesiva para atender catorce grupos, lo cual implica interactuar con 460 alumnos, para revisar y realizar la evaluación a cada uno de ellos es muy agobiante. A diferencia en el trabajo por áreas, el docente que contaba con tiempo

²⁷ Ramón López y Xosé Armas, "¿Ciencias sociales o geografía e historia", en: Cuadernos de Pedagogía No. 172, Chile. Chile, ICE - Universidad de Santiago de Chile. (s.f.) pp 38 - 41

²⁸ RFPDH, op. cit. p. 94

completo en Ciencias Sociales le implicaba atender siete u ocho grupos porque el diseño curricular establecía siete horas a la semana en ésta área de primero a tercer grado.

Cuando se implementó la reforma de 1974-1992 que pretendía trabajar por áreas, no logró descartar por completo el trabajo por asignaturas, finalmente coexistieron las dos modalidades la de áreas y asignaturas. Además cabe señalar que en el estado de Hidalgo, la Escuela Secundaria General "Justo Sierra", de Ixmiquilpan y la Secundaria Técnica # 1 de Pachuca, son algunas de las instituciones educativas que trabajaron por asignaturas durante este período, con el reconocimiento oficial. También en el D.F. continuaron el trabajo pedagógico por asignaturas, pero cada vez fueron menos las escuelas secundarias que poco a poco fueron "convencidas" para trabajar por áreas.

Respecto a las escuelas normales superiores, como instituciones formadoras de docentes de educación media, asumieron el trabajo por áreas, en 1975. La reforma educativa se impuso primero en el nivel de educación primaria y después a secundaria, en las instituciones formadoras de docentes de educación normal básica y superior. La excepción fue la Escuela Normal Superior de México, institución en la cual, tanto los docentes como los estudiantes organizaron un movimiento de oposición y resistencia a la reforma educativa por áreas, pero después de algunos años de lucha magisterial articulada con la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación que aglutinaba el movimiento del magisterio nacional por reivindicaciones económicas, laborales, asistenciales y sindicales, institución que en 1982 fue reprimida y descentralizada en cuatro sedes que fueron ubicadas en provincia según los acuerdos 101 y 102 de la SEP. En la sede del D.F.,²⁹ se implantó una reforma a los planes y programas de estudio por áreas a partir de 1983.

²⁹ Esta Sede se cambió en 1983, de la calle Fresno #15, Col. Santa María la Riverca al Fraccionamiento del Rosario, D.F.

- El onceavo Plan de Estudios vigente en la actualidad a partir de 1993, con el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, nuevamente se reformulan los planes y programas de estudio en la educación básica (preescolar, primaria y secundaria). Esta “modernización educativa”, restablece la enseñanza por asignaturas, cuya problemática identificada la expresa de la siguiente manera:

“... en relación con la educación secundaria, hubo coincidencia que uno de sus problemas organizativos más serio radica en la coexistencia de dos estructuras académicas distintas: una por asignaturas y otra por áreas , agrupando en estas últimas los conocimientos de Historia, Geografía y civismo y los de Física, Química y Biología en la de Ciencias Naturales. Al respecto, se expresó una opinión mayoritaria en el sentido de que la organización por áreas ha contribuido a la insuficiencia y escasa sistematización en la adquisición de una formación disciplinaria y ordenada y sólida por parte de los estudiantes.”³⁰

Sin embargo, la justificación que plantea la Secretaría de Educación Pública en el sentido de que “la organización por áreas ha contribuido a la *insuficiencia y escasa sistematización* en la adquisición de una formación disciplinaria y ordenada y sólida por parte de los estudiantes”, consideramos que hay ausencia de una evaluación curricular al trabajo por áreas que permita sustentar lo señalado.

La Modernización Educativa se ubica en un contexto de grandes cambios económicos, sociales y políticos en el ámbito nacional y mundial. Sin embargo, los cambios realizados a planes y programas de estudios en la educación básica pretenden operativizarse con un importante porcentaje de docentes cuyos antecedentes de formación académica fueron por áreas de aprendizaje. El plan y

³⁰ Secretaría de Educación Pública, *Plan y Programas de estudios de la educación secundaria*, México, Fernández Editores, 1993, p. 11

programa de estudio de educación secundaria al restablecer la asignatura de historia justifica la organización en asignaturas, señala en el enfoque:

“...como asignatura específica permite organizar el estudio continuo y ordenado de las grandes épocas del desarrollo de la humanidad, los procesos de cambios en la vida material, las manifestaciones culturales y la organización social y política, de tal forma que los alumnos comprendan que las formas de vida actual, sus ventajas y problemas son producto de largos y variados procesos transcurridos desde la aparición del hombre.”³¹

La historicidad de las reformas educativas, nos ayuda actualmente a dar cuenta de los antecedentes de la diversidad de las prácticas cotidianas de los docentes en la educación secundaria y suponen el papel que debe tener el sistema educativo en el desarrollo económico político, social y cultural en un momento histórico. El papel de la educación se potencia de acuerdo a las necesidades de las formas de vida, en la manera de producir, de organizarse y de prepararse para ejercer una labor, esas necesidades demandan el tipo de formación, de los trabajadores, docentes y de los alumnos y se expresan en los planes de estudio de determinada época.

Además es necesario reconocer que en la práctica cotidiana del docente de historia influyen elementos de distintas tradiciones pedagógicas, así como la incorporación de valores que tienen relación con la trayectoria histórica de la escuela y de los maestros. La práctica del docente sintetiza entre uno de sus elementos la historicidad que en materia de cambios curriculares con sus respectivas orientaciones ha vivido nuestro país. Este panorama acerca de los planes de estudio está expresado en el cuadro No. 1, “La historia en los planes de estudio en secundaria”³², donde se muestra una tendencia a incrementar el tiempo para el tratamiento de la historia.

³¹ Secretaría de Educación Pública, **Plan y Programas de estudios de la educación secundaria**, op. cit. p. 99

³² Ver cuadro No. 1. “La historia en los planes de estudio en secundaria”, p. 47

Cuadro No. 1

LA HISTORIA EN LOS PLANES DE ESTUDIO DE SECUNDARIA ³³				
Sesiones Semanarias de Clase				
Planes de estudio		Primer Grado	Segundo Grado	Tercer Grado
1926-1931	Historia General Historia de México			3 hrs. 3 hrs.
1932-1935	Historia Universal Historia de México			3 hrs. 3 hrs.
1936-1940	Historia Universal Historia de México		3 hrs.	3 hrs.
1941-1944	Historia	2 hrs.	3 hrs.	3 hrs.
1945-1946	Historia Universal Historia de México	3 hrs.	2 hrs. 2 hrs.	3 hrs.
1947-1952	Historia Universal Historia de México	3 hrs.	2 hrs. 2 hrs.	3 hrs.
1953-1955	Historia Universal Historia de México	3 hrs.	2 hrs. 2 hrs.	3 hrs.
1956-1959	Historia Universal Historia de México	2 hrs.	2 hrs. 2 hrs.	2 hrs.
1960-1974	Historia	3 hrs.	3 hrs.	2 ³⁴ hrs.
1975-1992	Historia	3 hrs.	3 hrs.	2 ³⁵ hrs.
1993..... ³⁶	Historia Universal Historia de México	3 hrs.	3 hrs.	3 hrs.

³³ Fuente: Nicto J. de Jesús (1992). *La enseñanza de la historia*. México. Editorial Quinto Sol

³⁴ El tercer grado de Historia se convirtió en actividad (seminario)

³⁵ A partir de 1975 coexistieron las áreas y las asignaturas

³⁶ Es un agregado mío.

B. La formación académica en la Escuela Normal Superior

a. Plan y programas de estudios en la asignatura de historia, de la Escuela Normal Superior de México

La estructura curricular del plan de estudios en la especialidad (léase asignatura) de historia en la Escuela Normal Superior de México que estuvo vigente en el período comprendido entre 1969 - 1982, fue la siguiente:

Mapa curricular

Primer año	Segundo año	Tercer año	Cuarto año	Quinto año	Sexto año
Conocimiento de los adolescentes	Educación de los adolescentes	Lengua Extranjera primer curso	Lengua Extranjera segundo curso	Problemas Contemporáneos de la Ciencia y la Filosofía	Política Educativa de México
Psicotécnica Pedagógica	Didáctica General	Didáctica de la especialidad primer curso	Didáctica de la especialidad segundo curso	Materia pedagógica optativa	Materia optativa de la especialidad
Arqueología de la América Media	Segundo curso de Historia General	Tercer curso de Historia General	Cuarto curso de Historia General	Historia de América	Materia optativa de la especialidad
Primer curso de Historia General	Primer curso de Historia de México	Segundo curso de Historia de México	Tercer curso de Historia de México	Historia de la Cultura Española	Seminario De Tesis ³⁷

Materias optativas de la especialidad

- ⇒ Técnica de la investigación social
- ⇒ Filosofía de la historia
- ⇒ Historia contemporánea
- ⇒ Historia del arte
- ⇒ Historia general de la economía

³⁷ El Seminario de Tesis se lleva desde cuarto año en Cursos Intensivos

Para los alumnos que ingresaron con antecedentes de bachillerato, cursaban primero un año de nivelación pedagógica, sin la cual no podían pasar al primer año de la carrera.

Materias de Nivelación Pedagógica

- * Introducción a la Ciencia de la Educación
- * Historia de la Educación en México
- * Historia General de la Educación
- * Psicología de la Educación

Como podemos darnos cuenta, la especialidad de historia en la Escuela Normal Superior de México, terminaba normalmente en seis años, a través de cursos intensivos de verano y cuatro años en cursos ordinarios. Además, con haber cubierto doce créditos (tercer semestre) era factible obtener una plaza de secundaria, lo cual el docente tenía la posibilidad de articular dialécticamente la práctica con la teoría.

Respecto a los programas de formación docente de la educación media básica en nuestro país, nos permite identificar algunas características importantes acerca del mexicano que desea formarse. En este sentido en un sistema educativo nacional la formación de los docentes tiene una estrecha relación con el Estado y su programa social, con los saberes y valores que deben ser mostrados a los ciudadanos. Respecto a esto Ferry señala que:

“... *formarse* no puede ser más que un trabajo sobre sí mismo, libremente imaginado, deseado y perseguido, realizado a través de medios que se ofrecen o que uno mismo se procura.”³⁸

³⁸ Ferry, Gilles, op. cit, p. 43.

Es decir, que en la formación docente se conjugan varios elementos entre los que destacan la escolarización y la experiencia de los sujetos.

Ángel Pérez, considera como una alternativa viable para la formación docente la perspectiva de “reflexión en la práctica para la reconstrucción social”. En su enfoque de “Crítica y Reconstrucción Social” señala:

“En contraposición al resto de planteamientos que defienden que los profesores/as deben mantener una nítida neutralidad política, dentro de este enfoque se considera que tanto la intervención del docente en el aula, como en los programas de formación del profesorado sostienen posiciones políticas, explícitas o implícitas respecto a la institución escolar y al contexto social de la escuela. Por ello es más honesto hacer explícitos tales supuestos, trabajarlos y someterlos a crítica y escrutinio público, que mantener una ficticia y engañosa neutralidad aparente.”³⁹

Consideramos que los maestros de Hidalgo tuvieron cierta inclinación para realizar sus estudios en la Escuela Normal Superior de México. Una característica de esta escuela normal en la especialidad de historia fue la tendencia a privilegiar el dato, la memorización de fechas, etc.; en tanto que la interpretación del mismo quedaba muy limitado. No obstante, en los últimos años en la Escuela Normal Superior de México (en la calle de Fresno # 15, en el Distrito Federal), la situación fue a la inversa en su tratamiento de algunos maestros quienes sostenían una posición académica política de orientación marxista, quienes privilegiaban la interpretación del dato histórico.

Uno de los problemas curriculares fue que mientras en la mayoría de las escuelas

³⁹ Ángel Pérez, “Capítulo XI: La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas”, en: Gimeno Sacristán y Ángel Pérez *Comprender y transformar la enseñanza*, Madrid España, ediciones Morata, 1995, pp. 423 - 424

secundarias oficiales de nuestro país laboraban por áreas (Ciencias Sociales, de 1975 a 1992) en la Escuela Normal Superior de México se continuó hasta 1982, formando docentes por asignaturas (Historia, Geografía, Civismo, etc.). Actualmente, con la reforma educativa a planes y programas de estudio (1993) en los cuales las áreas fueron sustituidas por las asignaturas, significa un reencuentro académico para los docentes que recibieron una formación académica por asignaturas y quizá un desencuentro con quienes se formaron como licenciados en áreas académicas.

b. Plan y programas de estudios de la Licenciatura en Ciencias Sociales, Escuela Normal Superior de Hidalgo

A continuación se presentan algunas características de la licenciatura en educación media del plan de estudios 1983 en el área de Ciencias Sociales, poniendo atención en diez programas de estudio: Introducción al estudio de las Ciencias Sociales, Historia de México I y II, Historia de América I y II, y Laboratorio de Docencia I, II, III, IV y V.

Estos programas de estudio fueron proporcionados por la Escuela Normal Superior de Hidalgo, A. C., particular e incorporada, es la una institución educativa formadora de docentes como Licenciados en Educación Media ubicada en el Estado de Hidalgo con reconocimiento oficial según el acuerdo SEP - Gobierno del Estado de Hidalgo, con fecha 14 de septiembre de 1985⁴⁰. Además es necesario señalar que de esta institución educativa egresan un importante número de docentes que se incorporan a la educación básica secundaria en la entidad, con el antecedente de una formación académica de normal básica y estar en servicio. Actualmente, esta institución educativa inscribe a estudiantes egresados de algún bachillerato para cursar cualquier especialidad de las que ahí se ofrecen. Esta nueva situación

⁴⁰ Actualmente también funcionan otras dos escuelas normales superiores, una en Progreso de Obregón y otra en Tulancingo, Hidalgo.

proyecta otro tipo de prácticas en las escuelas secundarias que las que realizan quienes tienen en lugar de bachillerato, los estudios de normal básica.

Al realizar el análisis de diez programas de estudio del área de formación específica de la Licenciatura en Educación Media de Ciencias Sociales, que enfatiza en el análisis de la *práctica docente* como un aspecto básico en estos programas de formación docente, el plan hace énfasis en cinco programas denominados: Laboratorio de Docencia I, II, III, IV y V. El programa de Laboratorio de Docencia V sintetiza los propósitos de los cuatro anteriores y lo expresa de la siguiente manera:

“...pretende sistematizar como un producto de análisis, investigación, discusión, confrontación. Reflexión, vinculación, teoría y práctica, aplicación de conocimiento teórico metodológico y práctico del recorrido de las propuestas plasmados en los Laboratorios de Docencia antecedentes y de otros cursos de la Licenciatura en Ciencias Sociales, como también la práctica docente de los profesores. De tal manera se hace necesario que evidencien los aprendizajes teórico metodológicos y prácticos del futuro docente en Ciencias Sociales. En el programa de Laboratorio de Docencia se espera que el profesor alumno proponga estrategias, teórico metodológicas y didácticas para operar los programas de Ciencias Sociales de la Educación Media Básica”.⁴¹

Con relación a la idea de “aplicación de conocimiento teórico metodológico y práctico...”, se ve desde una perspectiva de la racionalidad técnica, en la que supone al docente como un sujeto instrumentador de programas. Esto representa una dificultad para el análisis de la realidad histórico social con un sentido de totalidad, es decir el “todo” expresa una exigencia de totalizar lo que aparece como aislado en la realidad social, en este sentido Zemelman nos plantea que:

⁴¹ Secretaría de Educación Pública, *Plan y programa de Laboratorio de Docencia V*, México, 1983, p. 9

“...la totalidad no es todos los hechos, sino que es una óptica epistemológica desde la que se delimitan campos de observación de la realidad, los cuales permitan reconocer la articulación en que los hechos asumen una significación específica. (...) Es un modo de organizar la apertura hacia la realidad que no se ciñe a permanecer dentro de determinados límites teóricos, pues se fundamenta en un concepto de lo real como articulación compleja de procesos y exige que cada uno de estos sea analizado en términos de sus relaciones con otros (aunque no sea cada uno objeto de análisis como tal.⁴²

Conceptualizar a la teoría como guía para la acción, significa que el saber está en la teoría y la acción carece de contenido teórico, esta es una característica de la visión positivista que se expresa en la perspectiva de la racionalidad técnica, la cual privilegia un saber técnico tendiente a la alineación de los individuos.

La imagen de docente que proyectan los programas, de la Escuela Normal Superior de Hidalgo es la de un agente que cumple una misión social y el de un instrumentador de planes y programas de estudio. Frente a esta problemática compleja hay un planteamiento distinto que supone al docente como sujeto reflexivo y crítico, que analiza las contradicciones de los medios y fines educativos, el que conceptualiza su papel como creador de las condiciones que faciliten el aprendizaje de los estudiantes.

La conceptualización de *práctica docente* a la que hacen referencia los programas, con una idea de “*aplicación*” inscribe en los planteamientos de la racionalidad técnica, tendencia en la que podemos inscribir el Plan y Programas de Educación Media de 1983, la cual conceptualiza a la práctica docente en términos de aplicación. El saber hacer del docente, no puede reducirse a un saber sólo técnico, la

⁴² Hugo Zermelman, “Introducción” y “El análisis social del presente”, en: *Uso Crítico de la teoría*, México, UNU - Colegio de México, p. 3

reflexión sobre su materia de trabajo, sobre el qué enseñar también forma parte de la problemática de su formación. En el presente y de acuerdo con Ángel Pérez la perspectiva técnica enfatiza en la aplicación, en los medios, las formas de enseñanza, ser eficaz es decir, en el cómo enseñar y descuida el qué enseñar, los contenidos y fines de la educación. En este sentido, la perspectiva técnica no ha sido superada por completo en la práctica del docente, su formación no ha sido del todo transformada con sólo cambiar los enfoques de los programas.

A continuación se muestra el cuadro No. 2, la estructura curricular del plan de estudios 1983, de la Escuela Normal Superior en Hidalgo, que estuvo vigente hasta 1992, lo cual nos permite ubicar los antecedentes de formación académica de los docentes que actualmente atienden la asignatura de historia en la escuela secundaria.

El mapa curricular de la licenciatura en ciencias sociales está organizada en ocho semestres, con una modalidad semiescolarizada. Tiene cuarenta y ocho espacios curriculares, de los cuales veintidós son dedicados al tratamiento de las ciencias sociales, de estos espacios, cinco abordan una introducción a las ciencias sociales. Además, resalta en seis cursos su tratamiento temático a partir de la historia de nuestro país, ello contradice en cierta forma la lógica de abordar las Ciencias Sociales en una perspectiva de totalidad. También se observa un espacio limitado para la historia universal.

Es importante señalar que la perspectiva teórica que subyace en la estructura curricular, es la tecnología educativa, que privilegia la técnica, el dato que se presenta como neutral, ahistórico y su preocupación es el logro de objetivos conductuales, en los procesos de enseñanza - aprendizaje de los hechos histórico sociales. El mapa curricular valora el laboratorio de docencia, la formación del docente con este plan se centra en el cómo debe enseñar, el problema que el tratará

MAPA CURRICULAR DEL PLAN DE ESTUDIOS DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN MEDIA 1983

PRIMER SEMESTRE	SEGUNDO SEMESTRE	TERCERO SEMESTRE	CUARTO SEMESTRE	QUINTO SEMESTRE	SEXTO SEMESTRE	SÉPTIMO SEMESTRE	OCTAVO SEMESTRE
TALLER DE LECTURA Y REDACCION I	TALLER DE LECTURA Y REDACCION II	INTRODUCCION A LAS TECNICAS DE INVESTIGACION EDUCATIVA	ANÁLISIS DEL SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL	SEMINARIO: PEDAGOGÍA COMPARADA I	SEMINARIO: PEDAGOGÍA COMPARADA II	SEMINARIO: APORTES DE LA EDUC. MEX. A LA PEDAGOGÍA EDUCATIVOS CONTEMPORÁNEOS	LABORATORIO DE DOCENCIA III
TALLER DE ESTADÍSTICA APLICADA A LA EDUCACIÓN I	TALLER DE ESTADÍSTICA APLICADA A LA EDUCACIÓN II	DIDÁCTICA GENERAL	TECNOLOGÍA EDUCATIVA	EVALUACIÓN EDUCATIVA	DISEÑO CURRICULAR	LABORATORIO DE DOCENCIA II	LABORATORIO DE DOCENCIA V
COMUNICACIÓN EDUCATIVA I	COMUNICACIÓN EDUCATIVA II	CONOCIMIENTO DEL EDUCANDO ADOLESCENTE	FORMACIÓN DEL EDUCANDO ADOLESCENTE	TÉCNICAS DE ACERCAMIENTO A LOS PROBLEMAS DE LOS EDUCANDOS	LABORATORIO DE DOCENCIA I	LABORATORIO DE DOCENCIA III	SEMINARIO: EVOLUCION DEL CONOCIMIENTO DEL ÁREA
PSICOLOGÍA EDUCATIVA	PSICOLOGÍA DEL APRENDIZAJE	SOCIOLOGÍA	TÉCNICAS DE PROYECCIÓN DE LA ESCUELA A LA COMUNIDAD	DEMOGRAFÍA Y EDUCACIÓN	CIENCIA POLÍTICA	HISTORIA DE AMÉRICA I	HISTORIA DE AMÉRICA Y SUS LUCHAS DE LIBERACIÓN II
HISTORIA CONTEMPORÁNEA DE MÉXICO	EL ESTADO MEXICANO Y LA EDUCACIÓN	EL MEDIO GEOGRÁFICO	ANTROPOLOGÍA	DERECHO CONSTITUCIONAL	HISTORIA DEL PENSAMIENTO ECONOMICO SOCIAL Y POLITICO	TEORÍA ECONOMICA	PROBLEMAS ECONOMICOS Y POLITICOS DE MÉXICO
INTRODUCCIÓN AL ESTUDIO DE LAS CIENCIAS SOCIALES	HISTORIA DE MÉXICO	HISTORIA ECONOMICA SOCIAL Y POLITICA I	HISTORIA ECONOMICA SOCIAL Y POLITICA II	GEOGRAFÍA HUMANA Y ECONOMICA DEL MUNDO	GEOGRAFÍA HUMANA Y ECONOMICA DE MÉXICO	PROBLEMAS ECONOMICOS Y POLITICOS DEL MUNDO CONTEMPORANEO	GEOGRAFÍA HISTÓRICA Y POLÍTICA DE MÉXICO



157883

de enfrentar se reduce a un problema tecnológico sin importar la heterogeneidad, el contexto, qué contenidos se movilizan en la enseñanza de la historia y para qué. En el cuarto semestre se aborda un curso de “Tecnología educativa” y otro de “Técnicas de Proyección de la escuela a la comunidad”.

El maestro adquiere en su formación contenidos en el desarrollo de sus saberes y su experiencia profesional, en un proceso que se concibe en lo académico y también en su práctica cotidiana. Con relación a su formación académica, la investigación permitió apreciar los planes de estudio con los que han sido preparados para el desempeño de su función como docentes en la asignatura de historia en educación secundaria, los cuales son: Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Media 1983 y el Plan de Estudios en la Escuela Normal Superior de México, que estuvo vigente en el período comprendido entre 1969 – 1982.

Por otra parte, las instituciones recurrentes en las que han adquirido su formación académica los profesores de secundaria de Hidalgo, entre otras, son las siguientes: Escuela Normal Superior de México, Escuela Normal Superior de Hidalgo, Escuela Normal Superior de Puebla; todas éstas inscritas en una estructura normativa y curricular.

Al pensar históricamente cuáles han sido las diferentes propuestas curriculares implementadas en nuestro país para la formación docente, nos permite tener elementos de análisis para comprender los problemas de la formación expresados en la práctica del docente.

CAPÍTULO III

LA PRÁCTICA DEL DOCENTE DE HISTORIA

La práctica del docente es una actividad social en la que el profesor interactúa con los alumnos, con el contenido y con el método mediado por las condiciones institucionales y sociales, para ejercer su profesión, es decir, enseñar diversos conocimientos, valores y actitudes, etc. En el momento de implementar las diversas estrategias para la construcción del conocimiento el docente aprende también al momento de enseñar.

Algunos autores conceptualizan a la práctica docente, como una práctica social y política que incluye la interacción de los sujetos. En este sentido una aportación interesante es la de Ángel Pérez cuando señala:

“... la práctica profesional del docente es considerada como una práctica intelectual y autónoma, no meramente técnica, es un proceso de acción y reflexión, de indagación y experimentación, donde el profesor aprende al enseñar y enseña porque aprende, interviene para facilitar y no imponer ni sustituir la comprensión de los alumnos/as. La reconstrucción de su conocimiento experiencial; y al reflexionar sobre su intervención ejerce y desarrolla su propia comprensión”.⁴³

Es de suma importancia documentar la práctica docente cotidiana para dar cuenta de lo que acontece en el aula de clases, de cómo los protagonistas construyen y reconstruyen el conocimiento histórico social. En su práctica los docentes de secundaria (observados) emplean diversas actividades para enseñar los contenidos de historia; en el tiempo académico el profesor va a optar por ciertas actividades y

⁴³ Ángel Pérez, op. cit., p. 429

conocimientos de acuerdo con las nociones que le orientan para decidir qué es importante enseñar y cómo hacerlo.

A. Significación del tiempo académico por el docente de historia

El docente de historia le otorga una significación muy particular (que es siempre ligada al contexto social e institucional) de acuerdo con su experiencia y sus saberes (su formación) a las formas de utilizar el tiempo académico, y al contenido que le imprime como relevante en las diversas actividades de diseño que organiza para propiciar la reconstrucción del conocimiento histórico. Él, le otorga al tiempo escolar un significado, determinadas formas preferenciales de emplearlo, tiene un sentido y una forma de pensarlo que ha ido construyendo durante un proceso, el proceso de su formación. Ha adquirido un saber que pone en juego al pensar por cuál discurso optar, qué contenido llevar al aula, es decir, al imprimir ciertas opciones y no otras en las actividades.

En la escuela secundaria, la distribución y el uso del tiempo influyen de manera importante en los diversos procesos escolares; y tienen diferentes significaciones para los sujetos que actúan en la institución escolar (Directivos, prefectos, docentes, administrativos y personal de apoyo), considerando un estilo y una formación específica del docente.

Para las autoridades de la institución escolar, esta distribución del tiempo significa el cumplimiento de la norma oficial, los horarios de trabajo en el aula y el desarrollo de los programas académicos, cívicos y socioculturales. El director de la escuela secundaria es el representante de las autoridades educativas y está encargado de autorizar o no los permisos a los trabajadores con base en un Reglamento General de las Condiciones de Trabajo. Para él tiene sentido hacer cumplir el desarrollo de los programas por parte de los docentes y propiciar el aprendizaje del curriculum básico en el nivel de secundaria; esto y otras actitudes tienen que ver con un estilo de

liderazgo específico para dirigir a la institución escolar, Stephen Ball, dice: “Un estilo es una forma de realizar un modo particular de comprender y aplicar la autoridad de la dirección...”⁴⁴

La distribución del tiempo para el Prefecto⁴⁵, cobra significado realizarlo de manera puntual. Este sujeto entre otras de sus funciones, participa marcando los tiempos de trabajo académico que se han instituido en la escuela. El trabajo del docente no siempre se implementa mecánicamente, pues en ocasiones hay retrasos que son alterados por el cambio de salón, por la plática con sus compañeros en los pasillos o en la sala de maestros o también por algún retraso a la hora de llegada y otros aspectos.

Para los docentes de educación secundaria, la distribución y uso del tiempo tiene diversas significaciones. En el aspecto salarial implica (para gran parte de ellos) tratar de obtener más horas clase y de preferencia tiempo completo con 42 horas. Esto significa obtener un mayor ingreso salarial que le permita sobrevivir; ya que, en las condiciones económicas actuales, rara vez alcanza para satisfacer el presupuesto familiar con el salario de 20 horas, o el equivalente a una plaza.

El trabajo por hora – semana - mes del docente, tiene gran semejanza por ejemplo, con el trabajo a destajo que realiza un albañil, quien obtiene una percepción económica en relación con los metros de muro, aplanado o colado que logre realizar de manera cotidiana. El docente de educación secundaria es un trabajador asalariado, cuya labor pedagógica es importante, pero al desempeñar socialmente su trabajo en el ámbito de las actividades terciarias (las de servicios), y de manera específica en el ámbito educativo, él se coloca en determinadas relaciones laborales,

⁴⁴ Stephen Ball, *La micropolítica y la escuela*, España, Ediciones Morata 1969, p. 94

⁴⁵ El prefecto de la escuela secundaria es un trabajador que cotidianamente hace sonar el timbre cada cincuenta minutos para cada sesión de trabajo y los 20 minutos de receso.

entre sus compañeros y con los otros trabajadores que participan en el desarrollo económico, educativo, o social del país, con ello el docente participa de los problemas tanto académicos como laborales. En este sentido, Justa Ezpeleta nos dice:

“La apertura a múltiples determinaciones que conforman al maestro posibilita integrar conceptualmente un elemento olvidado por la teoría pedagógica y por tanto escindido de las exigencias que formula para el ejercicio docente; su carácter de trabajador. La inserción del maestro en la escuela reconoce una doble e inseparable vinculación pedagógica y laboral. Esa doble condición de profesional y asalariado...”⁴⁶

Es necesario comprenderlo como un profesional, pero también como un hombre o una mujer que vive los problemas de un trabajador en una sociedad concreta; el desgaste físico y mental del docente de secundaria es fuerte, la distribución de su tiempo académico implica entre otras cosas, llegar puntualmente a las siete de mañana, atender hasta doce o quince grupos distintos (en el caso de que tenga tiempo completo), asistir a reuniones de academia, sindicales, administrativas, atender a los padres de familia, preparar clase y calificar exámenes para poder comunicar calificaciones en forma bimensual a la dirección de la escuela y a los padres de familia. Si es asesor de un grupo, será responsable de los problemas que enfrenta el grupo asignado (la conducta de los alumnos, los problemas de éstos con los profesores de otras asignaturas) y de las comisiones que de ello deriven (participación en los homenajes, programas cívico – sociales, y otras) y además si trabaja en otra escuela, tendrá que hacer gala de su creatividad e ingenio para intentar cumplir en ambas. En la investigación se encontró el caso de un profesor que trabaja tiempo completo en la escuela secundaria general oficial se desempeña con

⁴⁶ Justa Ezpeleta, *Escuelas y maestros. Condiciones del trabajo docente en Argentina*, Santiago de Chile, UNESCO, OREALC, 1989, p. 10

42 horas y además labora otro medio tiempo (21 horas) en otra escuela particular, él comenta:

O “¿Profe es la última semana de trabajo?” (le pregunto)

P “No lo sé, pero probablemente trabajamos hasta antes de receso el viernes. Fíjese, yo estoy desde las 7 en otra escuela (una particular) y aquí tengo tiempo completo y salgo a las 7, estoy de 7 a 7”.⁴⁷

Son diversos los usos del tiempo, que hace el docente en la escuela secundaria, lo cual influye de manera importante en las formas y contenidos en qué diseña el trabajo académico. Una muestra de ello consiste en que el docente tiene que regular el tono de voz, de tal manera que pueda resistir las 7 u 8 horas (las horas que tenga asignadas o como el profesor que trabaja 12 grupos) de clases diarias de 50 minutos cada una, con grupos formados por 40 o 45 alumnos; si hablara constantemente o si realizara un esfuerzo por hablar fuerte durante toda la sesión, se enfrentaría a serios problemas de salud.

Además de su experiencia y sus saberes, la carga de trabajo también influye para significar de diversas maneras el tiempo; el docente en el proceso cotidiano prioriza determinadas actividades y relega otras; esto significa imprimirle características particulares a su práctica docente. En esta investigación se encontraron diversas formas de significar el tiempo entre los profesores; en algunos casos encontramos que **priorizan la narración**.

1. La narración: “Personajes de primera: Hidalgo, Abasolo y Jiménez”

Para el docente de secundaria ha sido importante emplear el tiempo académico en la enseñanza de la historia a través de la narración. En el proceso de formación del

⁴⁷ RFPDH, op. cit., p. 193

profesor ha sido significativo transmitir el conocimiento histórico social por medio de relatos de los acontecimientos del desarrollo social. En una clase narra la Guerra de Independencia de México con alumnos de tercer grado de secundaria, donde enfatiza el papel protagónico de los héroes como: Miguel Hidalgo, Morelos, Mariano Abasolo, Jiménez, Galeana, Nicolás Bravo, Francisco Javier Mina, Vicente Guerrero, Iturbide y fechas de los acontecimientos de esta etapa de la historia de México:

“Ya rodeando a la ciudad de México, el 22 de diciembre de 1815, aquí cerquita del puente negro de Pachuca, hay un pequeño monumento donde fue fusilado Morelos. Los hermanos Bravo, Galeana se distinguieron en la lucha.

Tenemos dos etapas importantes: iniciación y organización (de la guerra de independencia). **Personajes de primera: Hidalgo, Abasolo, Jiménez.** En la segunda los hermanos Bravo, Galeana.

Miren llevamos cinco años y tenemos varios acontecimientos importantes. Antes del Presidente Salinas, Miguel de la Madrid Hurtado quien inicia su campaña en Apatzingán y señala que en 1814 se promulgó la Constitución y dijo que aquí inicia su campaña donde empezaría con la ley, fue una cuestión política, hace 12 o 13 años fue esto.

Algunos historiadores no consideran este hecho, porque la constitución no se puso en práctica. Ahora ya muertos sus dos caudillos podía apagarse la flama.

Otro personaje llega de Europa, Don Francisco Javier Mina, hoy los funcionarios aceptan los cargos más por beneficios económicos, pero Mina fue idealista, toma las armas en favor de la lucha. Pedro Moreno en el bajío”.

O (En este momento suena el timbre, que indica cambio de hora. El maestro continúa)

MAS “Para este tiempo el ejército estaba bien reforzado. La etapa de la resistencia, cuando hay carencia de todo, aparece Vicente Guerrero.

Miren la Iniciación, Organización y Resistencia. Para 1820 había hecho su aparición en el sur del estado de Guerrero, combate al ejército realista. Hubo reuniones entre el clero, el ejército colonial analizan todo va bien (niño afuera por la ventana grita: "tío Miguel, chamacos groseros", el maestro continúa)

Entre criollos, mestizos e indígenas. En estos tiempos Agustín de Iturbide, la clase política, los peninsulares se reúnen con Vicente Guerrero, además Iturbide no pudo derrotar a Guerrero. Firman los Acuerdos de Córdoba Iturbide y Guerrero y en Acatempan con el abrazo termina la guerra. Fue un pacto que hacen la separación y por la conveniencia de los peninsulares.

El 27 de septiembre de 1821 entran juntos los tres ejércitos la libertad, la religión y la independencia, después de 11 años de enfrentamiento.⁴⁸

Para el profesor es relevante hacer uso de la duración del tiempo académico mediante la narración verbal, incluso más allá de su horario. Concibe que él es quien posee el conocimiento, por tanto para que lo aprendan los alumnos, hay que darles la explicación o el tema, él asume que su función en el aula es llevarle el conocimiento histórico que considera correcto, que parte generalmente de lo que dice el texto.

La manera de transmitir la información de un tema de historia es a través de la narración, en este caso tiene la característica de que el profesor habla y el alumno escucha, puede observarse una dirección unilateral de la autoridad académica, del que sabe al que no sabe, aquí al alumno no se le presentó la opción de participar. Quizá también para poder hacerlo hubiera sido necesario que él leyera también acerca de la Guerra de Independencia de México, que contara con textos que le dieran varias perspectivas, y se le problematizara para contestar sus dudas o exponerlas ante el grupo y construir grupalmente el conocimiento. Pero en la

⁴⁸ RFPDH, op. cit., pp. 92 y 92 Ay B

práctica del profesor lo que se manifestó fue una formación tradicional, que entiende su papel como el intelectual en el aula, el que sabe.

Los datos que se tratan al “inicio y organización” de la guerra de independencia, aunque también abordan la consumación cuando refiere a la firma de los “Tratados de Córdoba” presentan el contenido por medio del relato, en él resalta a los personajes como Hidalgo, Morelos, Abasolo, Aldama en la primera etapa de la Independencia, así como del fusilamiento de Morelos, (ubica el lugar donde se fusiló tratando de situar al alumno en un lugar conocido para él: el “Puente Negro”; en la segunda etapa cita a los hermanos Bravo, Galeana. Explica que al morir los “caudillos” podía apagarse la flama, pero entonces se refiere a la lucha que emprendió Francisco Javier Mina, como un idealista que tomó las armas y a él le sigue en el bajío Pedro Moreno. En este desarrollo el profesor va narrando más que presentar las fuerzas sociales que existían en ese movimiento social, se crea un conocimiento que reconoce al heroísmo de los caudillos como las causa que propician la guerra de independencia.

Por otra parte la práctica del docente no es pura, ya que no existe únicamente la tendencia tradicionalista, a la exposición de temas por parte del maestro, aunque en mínima parte siguiendo su narración, el profesor trata de vincular el hecho (la guerra de independencia) realizado en el pasado con acontecimientos actuales cuando explica lo referente a la Constitución de 1814; pues se esfuerza por hacer una empatía con los acontecimientos del presente. Refiriéndose al lugar donde se promulgó esa constitución, señala que allí inició su campaña Miguel de la Madrid hace 12 o 13 años, para basar su gobierno en “la ley”.

Otro momento de la explicación donde se observa esta intención del profesor es cuando menciona a Mina; lo exalta diciendo que luchó por un ideal, por la independencia de la Nueva España, a diferencia de los funcionarios actuales que

trabajan por intereses económicos. Esta concepción de historia que analiza el problema desde la realidad se identifica más con la historia social. El problema está en que es un análisis entrecortado, sólo en algunos aspectos le busca relación, no a todo el proceso; también sigue siendo un análisis presentado por el profesor. Tendría que conflictuarse al alumno con preguntas que lo hicieran pensar, ¿Explicar qué tipo de independencia tiene México en la actualidad, política, económica, social? u otras preguntas que considerara pertinentes.

Observamos que han sufrido cambios los programas, pero la formación del docente no se ha transformado al presentarle otro enfoque. Él continúa haciendo narraciones con los hechos, los años, los personajes, como crónicas de acontecimientos políticos que no dan cuenta del proceso social, de su dinamismo, de la complejidad. Las características de la práctica de este docente se cruzan en esta actividad con la escuela tradicional, que como dice Margarita Panza, suele:

“centrarse en la prepotencia de figuras históricas, los grandes héroes y los mitos alrededor de los prohombres. El problema de la ideología no es abordado, por lo cual se suele fortalecer la concepción de neutralidad. Apuntala el dogmatismo en el docente y privilegia la memorización en los alumnos. La historia se enseña como una crónica de hechos, personajes y fechas.”⁴⁹

2. El dictado: “una historia de lágrimas”

Un maestro al abordar un contenido de historia en tercer grado de secundaria, acerca de las primeras décadas de vida independiente de México, 1821 – 1854 y en particular la separación de Texas, considera importante utilizar el tiempo destinado a la asignatura de la historia y realizar **actividades de dictado** con la intención de que

⁴⁹ Margarita Pansa, op. cit., p. 399

los alumnos se apropien de los conocimientos de este tema. Les dicta a los alumnos los acontecimientos más sobresalientes y da alguna explicación sobre estos.

J. "Texas se separó de México. México era grande recuerden que Yucatán se separó en el período de Bustamante, por el pretexto de los altos impuestos que cobraban, hasta por los perros. (Inicia el dictado al indicarles) Ponen punto y seguido, con negro (se refiere a tinta de color negro), Estados Unidos inicia provocaciones en contra de México, con negro, el 13 de mayo de 1846 nos declaran la guerra. (Cuando termina de dictar este párrafo, les explica lo siguiente:) **Prepárense para una historia de lágrimas**, saquen su pañuelo (un alumno saca su pañuelo y se lo lleva a los ojos), Payaso. Voy a poner como ejemplo que en Trabajo Social, llega Reni, (alumna que sonríe) me peleé con mi compañera por el novio. Así había unas cantinas por el lado de Laredo. Hay mexicanos que se enojan cuando se les quedan viendo, algunos del norte. Llegan unos soldados norteamericanos les van a dar en la torre los mexicanos, primero llegan muy salsas, unos soldados resultan muertos, otros heridos. Los soldados heridos van a darle la queja a su presidente, este le reclama al presidente de México, le reclama curitas, sobarle los chichones, izar su bandera en el zócalo, pero al no satisfacer sus demandas el 13 de mayo de 1846, llega un sobre de declaratoria de guerra".⁵⁰

En la práctica del maestro al enseñar, se observa que considera a la historia de México como "una historia de lagrimas", que significa representar a los procesos sociales como acontecimientos militares, donde se derrama sangre, hay muertos y heridos, donde hay conflictos, quejas y reclamos, dolor y provocaciones; además para lograr la empatía con los intereses del alumno les ejemplifica con los problemas de las estudiantes por el novio.

⁵⁰ RFPDH, op. cit., pp119 - 120

Además de esta empatía, generalmente los alumnos cuentan con su libro de texto, pero en este caso ni siquiera tienen ese auxiliar, por eso el maestro ha considerado importante presentar estos contenidos por medio del dictado complementado con una explicación, porque constituye una estrategia didáctica alternativa para sustituir el uso del libro de texto, con el argumento de que los alumnos carecen de recursos económicos para sufragar los gastos que representa obtener un libro de texto (requieren entre ocho o nueve libros). Estas condiciones del contexto, como la economía de los estudiantes que asisten a esta escuela secundaria, ubicada en una colonia marginal de la ciudad de Pachuca, Hidalgo.

Se observan esfuerzos, por parte del maestro, para acercar el conocimiento de la historia, usando ejemplos propios de problemas de los muchachos de secundaria; pero el contenido se presenta resaltando la fecha de la declaratoria de guerra, de Estados Unidos a México, el papel del ejército; sus causas se presentan de manera limitada, las características del tiempo histórico se reducen a una fecha, no se amplía sobre los problemas característicos de México y las colonias que recién habían logrado su independencia y el deseo expansionista de Estados Unidos al quedar en una correlación de fuerzas en ventaja sobre otros países a partir de resultar ganador en la Segunda Guerra Mundial. El maestro deja ver aquí los saberes de su formación que concuerda con la presentación de los contenidos en el libro texto; transmite e instrumenta la forma en que considera que el alumno va a retener mejor los datos, a veces dicta, explica o les pone ejemplos cotidianos. Sus experiencias, saberes y las limitaciones económicas del contexto llevan a ser él quien presenta el conocimiento y puede apreciarse el diseño de actividades para enseñar en la que el alumno no es quien indaga o problematiza, no es explicitado claramente, porque una práctica crítica implica clarificar al grupo escolar las contradicciones económicas, sociales, políticas y culturales de una sociedad e identificar los problemas del presente en nuestra sociedad.

Este énfasis en los problemas sin llegar a profundizar en las causas, contradicciones, los intereses de los diferentes grupos sociales, porque se explica que hay una declaratoria de guerra pero no el porqué Estados Unidos interviene a México ni el dinamismo que se ha presentado en las relaciones diplomáticas, económicas y políticas, es una forma positivista en presentar la realidad social, se inscribe en una visión ahistórica de la misma, como si la sociedad fuera permanente; donde el cambio, el continuo desarrollo y el tiempo histórico inherente a los procesos sociales queda relegado. Margarita Pansza expresa como una de las características de la enseñanza de la historia basada en la corriente de la tecnología educativa, al modelo que acompañó los procesos de modernización en América Latina y que influyó en todos los niveles de educación, se caracteriza por ser ahistórico, formalista y cientificista, reduciendo la educación a un problema técnico.⁵¹ En este caso el maestro tiene una preocupación de cómo hacerse entender ante alumnos adolescentes, por eso les ejemplifica con los problemas propios de su edad.

3. El cuestionario: “Nombres de líderes, dioses y lugares”

La práctica del docente expresa o reproduce en su quehacer cotidiano los elementos de la formación que ha recibido. Una evidencia empírica muestra esta situación, en la cual enfatiza datos acerca de líderes toltecas, centros ceremoniales, dioses mayas y que se le acercan al alumno cuando él resuelve un cuestionario, como el siguiente:

M. “... toman una hojita por favor, de desecho, de la que ya no les sirva.

Alumnos: Noooooh (En coro, pero es un código que los alumnos entienden, significa que tendrán examen)

M 1 ¿Qué significa tolteca y en qué estado de la república alcanzaron su máximo florecimiento? (la maestra empieza a dictar el cuestionario examen)

⁵¹ Margarita Pansza, “La enseñanza de la historia y las corrientes educativas contemporáneas”, en: Victoria Lerner, compiladora. *La enseñanza de Clío*, México, CISE, 1990, p. 399

- 2.- Nombres de tres líderes toltecas.
- 3.- Tres centros ceremoniales mayas... es idéntico a Tula
- 4.- ¿Qué centro ceremonial maya es idéntico a Tula?
5. Al desintegrarse la cultura tolteca, después de Topiltzin ¿a dónde emigraron?
6. Quetzalcoatl entre los mayas es...
7. Los mayas se dividieron o se dividen culturalmente en dos grandes periodos
8. Centros ceremoniales sin importar la época. (Vale cuatro)
9. Lugar de origen del pueblo maya
10. Dos grandes aportaciones culturales de los mayas que proyectaron al mundo. (Vale dos)
11. ¿Qué fueron los cenotes?
12. Dos dioses mayas y dos expresiones de belleza corporal⁵²

En este caso el cuestionario tiene la función de un examen parcial, pero este tipo de cuestionario no es del agrado de los estudiantes, porque son varias las culturas las que abordan y si de cada cultura hay que aprender este tipo de datos y si consideramos que hay otras ocho asignaturas y cada una tienen sus exigencias.

“Aunque la enseñanza de la historia en una preocupación constante de algunos historiadores y pedagogos en los últimos tiempos, la verdad es que la mayoría de las escuelas primarias y secundarias se sigue martirizando y aburriendo a niños y adolescentes con un ejercicio de memorización de fechas, acontecimientos y nombres de próceres ilustres, por lo común totalmente ajenos a ellos”⁵³

Es relevante el tiempo académico que se dedica en esta asignatura a la resolución de cuestionarios, donde se preguntan nombres de líderes toltecas, de dioses mayas y

⁵² RFPDH, op. cit., p. 59

⁵³ Hilda Iparraguirre, “Nuevos cauces en la enseñanza de la historia”, en: **Revista Cero en Conducta No. 28, La enseñanza de las Ciencias Sociales, Año 6, Noviembre-diciembre 1991**, México, Editorial Educación y Cambio, A.C., 1991, p. 71

algunas aportaciones culturales de los pueblos que se estudian. La maestra pretende con esta práctica que los alumnos identifiquen cuales son los conocimientos que tienen importancia y que deberán aprenderse.

Para concretar el actual enfoque del Plan y Programas de Historia, que pretende la comprensión de los procesos histórico sociales, se han implementado cursos de actualización⁵⁴ para los docentes de secundaria en la especialidad de historia, sin embargo, esto no ha resuelto para la transformación del enfoque memorista, ya que al maestro en el aula recurre a las prácticas que comúnmente “le han dado resultado”, por eso dedica buena parte de su tiempo a la resolución de cuestionarios.

En otros casos, el tiempo para el docente tiene relevancia para promover la participación de los alumnos, tratando con esto de hacer dinámica la clase mediante la **exposición de temas en equipo**.

4. Exposición en equipo: “fechas y cambios de mentalidad con los avances de la imprenta”

Una estrategia didáctica recurrente es el trabajo por equipos, donde se organizan de cinco o seis alumnos, y realizan una exposición de un tema, apoyándose en la lectura de sus notas que enfatizan fechas, dando respuesta a preguntas, pero el docente es quien define la dinámica de trabajo grupal, exposición del equipo, sesión de preguntas, el equipo pregunta y la evaluación colectiva, tenemos lo siguiente:

JC “Buenos días. Se integran por equipos por favor (alumnos se organizan en 7 equipos, haciendo mucho ruido al arrastrar las butacas, forman círculos). Equipo que le toca exponer pase al frente. (Pasa al

⁵⁴ El Instituto Hidalguense de Educación implementa cursos de actualización o academias, por cada asignatura o especialidad para docentes de secundaria en el primer trimestre del curso escolar, con una duración de dos a cuatro días.

frente el equipo pegan sus dos láminas en el pizarrón). Les voy a pedir silencio para empezar.

Voy a ser claro en la dinámica: **Expone el equipo**, luego sesión de preguntas, en caso de que el equipo no responda, cualquiera de ustedes levanta la mano, luego el equipo pregunta, finalmente la evaluación y cada equipo tendrá que fundamentarla”.

A (El alumno hace la presentación del equipo) “Bueno el equipo está integrado por (... nombra a sus compañeros) nos corresponde exponer el tema **LOS AVANCES DE LA IMPRENTA...**”

A (Empieza a leer las notas de su cuaderno, los siguientes cuatro alumnos leen sus notas).

JC “Es todo el comentario, no quisieron aprovechar sus láminas” (Expresa el profesor)

A (El alumno lee su lámina) “La edad de oro de la prensa comienza a finales del siglo XIX, todos los países como Japón, China, los Estados Unidos (...)”

JC “Vamos a la sesión de preguntas (...) Comenzamos aquí con el compañero Marcos”.

A “¿Cuándo nació la prensa?”

A “En el siglo XIX” (...)

Itzel “En qué año se publicó la gaceta en Madrid?”

A “El 13 de octubre de 1772” (Contesta la alumna)

Itzel “No, fue en 1761” (ya sabía la respuesta. En realidad no es una duda, la pregunta fue para interrogar al equipo expositor) (...)

A “En ¿qué favoreció la revolución industrial?”

A “Ayudó a mecanizar la imprenta” (...)

A “En México proliferaban folletos, ¿cómo el?”

A “El fistol del diablo?”

A “Los bandidos de Río Frío”

JC “¿Qué cambios hubo en la población. Algún equipo quiere participar?”

A “Hubo cambios de mentalidad”

- **JC** “Si hubo cambios. Por ejemplo la escuela primaria surge en el siglo XIX, empieza a hacerse gratuita, mayor cantidad saben leer, surgen nuevas ciudades, como ahora es Tizayuca, una ciudad industrial, crecen las ciudades y se vende más la prensa. Ahora el equipo expositor va a plantear preguntas.”⁵⁵

Después de la exposición del equipo el tiempo se usa con preguntas y respuestas cerradas: ¿en qué siglo?, ¿en qué año?, ¿qué folleto?. El esfuerzo de la actividad tiende a reforzar estos datos para que el alumno los asimile. La dinámica del docente consiste en la exposición del equipo, seguida de una sesión de preguntas. Después, se continúa con la evaluación de carácter colectivo cuando se pide que cada equipo fundamente la evaluación que otorgue. Para el profesor cobra significado la evaluación que realicen los equipos, porque es una forma de interesar a los alumnos, a los que exponen para realizar su mejor esfuerzo al saberse evaluados y a los que escuchan a poner atención para darles bases a su fundamentación.

El conocimiento histórico es presentado por los alumnos como dado, sin cuestionarlo, comentarlo o propiciar la comprensión con preguntas abiertas que conflictúan al alumno. El programa es resignificado con otro matiz diferente al que prescribe.

5. Revisión de tareas: “el alumno tiene que aprender de su libreta”

Otros docentes al utilizar el tiempo dan **prioridad a la revisión de tareas para evaluar**, para el profesor es significativo que el estudiante sienta la necesidad de cumplir con todas sus tareas, tener presentable la libreta y lista para cuando él la solicite, con esta actividad considera que se aprovecha el tiempo, que el alumno aprende los contenidos del programa de historia. Él expresa:

⁵⁵ RFPDH, op. cit., pp 113 - 115

“El alumno tiene que aprender de su libreta, considero que para evaluarlo tomar en cuenta la libreta, la prueba, las tareas, la conducta y trabajos extras. Ellos saben quien sacan diez en el examen se le consideran tres puntos, el que saque nueve y ocho, son dos puntos y el de siete y seis un puntos y los demás cinco, cuatro o tres son cero puntos. La tabla que utilizo para evaluar es la siguiente:”

CUADRO QUE UTILIZA PARA EVALUAR

	Libreta	prueba	tarea	conducta	Extra	Total
Muy bueno	3	3	2	1	1	10
Regular	2					
Malo	1					
Muy malo	0					

“Voy a revisar tarea; los que están sentados estudien para el examen del viernes. Número uno (va llamando a los alumnos en orden de lista, para que le muestren el trabajo). El dos (un alumno se acerca al maestro). Este mapa no se parece en nada (tono de enojo). Cuatro (pasa el cuatro) (...) El diecisiete (parece que le explica al maestro que se le olvidó el trabajo, quien le dice) como voy a creer que se les olvidó, sino lo entregan el viernes...”(la mayoría de alumnos platican, otros revisan su libreta, un alumno del grupo se pone de pie y se asoma a la puerta y el maestro le llama la atención en tono enérgico).⁵⁶

En este caso el docente para evaluar considera la libreta del trabajo diario, donde el alumno realiza cuestionarios, resúmenes, dictados, anotaciones en clase, mapas, etc. Una forma de valorar el aprendizaje del alumno es revisando su libreta, que contenga todos los temas hasta el que se ha visto. Sin embargo el cuadro que le sirve de base para evaluar da cuenta de un proceso formativo en la enseñanza de la historia, se

⁵⁶ RFPDH, op. cit., pp 150 - 157

valora el conocimiento en el examen (tres puntos), los hábitos de cumplimiento en el trabajo con la presentación de la libreta (tres puntos) y la tarea (dos puntos) y actitudes de respeto y gusto por el trabajo al otorgarles un punto a la conducta y otro a la elaboración de un trabajo extra, en el caso de que se desee hacerlo (por ejemplo quien sabe que no lleva muy buena puntuación). Estos aspectos que considera en su cuadro muestran lo que el considera relevante y en primera instancia el examen pero en igualdad de importancia se encuentra la libreta.

El cuaderno es significativo para el maestro, el cree que “la libreta es buena porque en ella estudia el alumno para el examen, *considero que allí está lo mío*, y también desde luego en el libro”⁵⁷ está el sello personal de su práctica, es decir el programa señala cierto enfoque, pueden estudiar el libro de texto que se ajusta a la norma académica, pero él le ofrece todo ello al alumno con un matiz como a él le agrada de acuerdo con su formación.

El docente, más que hacer una revisión cualitativa del trabajo del alumno cuando revisa los cuadernos en clase, controla que se presenten los temas y trabajos desarrollados en el periodo, pues en los cincuenta minutos revisa a los cuarenta y dos alumnos del grupo. Lo realiza de ésta forma también por la carga académica de su labor, pues si intenta llevarse las libretas a su casa teniendo asignado tiempo completo en su plaza, implica la atención a catorce grupos, que representa aproximadamente quinientos sesenta alumnos. Si él está la mayor parte del día en la escuela y la mayor parte de su tiempo laboral frente a grupo, considera importante evaluar, valorar si el alumno cumple con sus trabajos en clase, aunque esa mirada rápida en ocasiones no le permite apoyar un desarrollo cognitivo del alumno. Donde se percatará qué escribe, qué no entiende, en qué hay que orientarlo, pues el desarrollo de cada alumno no es homogéneo.

⁵⁷ RFPDH, op. cit., p. 160.

En este problema del uso del tiempo influye la carga académica tanto para el docente como para el alumno, así como la formación del primero que propicia el control del trabajo. Sus observaciones se enfocan sobre lo que ve rápidamente, como en el caso que le indica al alumno que el mapa que realizó no se parece. La otra parte que forma parte de la evaluación: la recogida de datos cualitativos para valorar y tomar decisiones sobre el proceso de enseñanza aprendizaje quedan relegadas. Sin embargo, él se orienta por un tipo de evaluación formativa, en el sentido de considerar no únicamente el examen bimensual para asignar una calificación que representa su juicio sobre lo que aprendió o dejó de aprender el alumno. Trata de formarse ese juicio durante el proceso, considerando diferentes aspectos para no reducir la evaluación al examen bimensual o final "...tomo en cuenta las asistencias porque aquí se brincan mucho los alumnos (faltan a clases, porque se saltan la barda) y la conducta también porque hay "chavos" ¡que bárbaros llegan a faltar el respeto!".⁵⁸ El profesor pide respeto de parte de sus alumnos, ello puede darse dentro de un tipo de relaciones maestro - alumno, que en este caso no son precisamente de horizontalidad. En este sentido cuenta la mirada de los otros docentes hacia él; el maestro de educación física le pregunta en tono de reclamo:

Maestro Oye ¿te ejecutaste a estos alumnos?, son de la selección (le explica), ante esto el profesor le contesta

H Mira no hay problema, pero hazles un papelito.

Maestro Está bien."⁵⁹

Esta situación permite observar que al interactuar el profesor con los alumnos se establecen ciertas relaciones, él tiene la autoridad para llamarles la atención, bajarles, puntos, ponerles inasistencia, lo que puede ser en este caso "ejecutarlos". Las relaciones que el profesor tiende a reproducir en el aula no suelen estar ajenas

⁵⁸ RFPDH, op. cit., p. 153.

⁵⁹ RFPDH, op. cit., p. 153.

del contexto de relaciones sociales que privan en la sociedad en este momento o que han caracterizado desde hace varios siglos el tipo de relaciones que expresan una desigualdad social.

6. El tiempo académico en historia: una perspectiva valoral y dinámica

Al emplear de diversas formas el tiempo el docente considera *lo establecido curricularmente; la importancia que representa la asignatura para él y las condiciones de la institución donde labora*. Estos tres elementos, dan lugar a un proceso dinámico en el uso del tiempo real en el aula que se dedica a la construcción del conocimiento histórico. La formación que posee el docente influye en la forma de resignificar el tiempo instituido para la enseñanza de la historia, por ello cada profesor le otorga diferente importancia y lo emplea de diversas formas y con ciertos contenidos; además las exigencias laborales que prevalecen en los centros de trabajo condicionan también su uso. Este proceso dinámico en el empleo del tiempo se cruza con el valor que la sociedad le asigna desde sus instituciones educativas a la necesidad de que los alumnos como futuros ciudadanos adquieran un conocimiento histórico. Una sociedad que valora ante todo el desarrollo económico basado en la tecnología, difícilmente valorará el desarrollo de conocimientos relacionados con los procesos sociales. Porque los intereses estarán puestos en desarrollar otro tipo de conocimientos científicos y tecnológicos.

El término tiempo está empleado aquí como la dimensión que representa los ritmos del trabajo académico en una temporalidad dedicado a la historia, el cual es asignado al docente por las autoridades educativas de la institución y por la norma académica en un determinado horario para laborar con esta materia. Se observa un valor instituido de cómo se advierte por parte de la Secretaría de Educación Pública la necesidad de ofrecer un tiempo para la enseñanza - aprendizaje del conocimiento histórico. Está cruzado como el problema del tiempo asignado oficialmente a esta

asignatura con el desarrollo que se pretende formar en el alumno de manera preferencial. Se valora más las matemáticas y el español, después las ciencias naturales y en un tercer término las ciencias sociales, esto constituye parte del contexto que limita el tratamiento del conocimiento histórico. Una maestra expresa:

“Considero que falta más tiempo para el tratamiento de historia en la escuela secundaria, porque realmente es muy poco el tiempo que se les está dando a los muchachos historia, ...creo que deberían (se refiere a las autoridades) otorgar un poco más de tiempo para la materia de historia.”⁶⁰

Se propicia el desarrollo de conocimientos que permitan una comunicación, un entendimiento (el conocimiento de la lengua); la necesidad de resolver problemas, el desarrollo del conocimiento lógico, (como las matemáticas), la necesidad de participar en el desarrollo tecnológico, transformando, innovando (como las ciencias naturales).

En la asignatura de historia también se le proporciona al alumno herramientas para analizar el presente, se le ofrece una forma de entender los cambios en la sociedad y de ver los problemas sociales. Entonces de acuerdo a lo que se demanda desde lo económico, cruzado con lo político, lo cultural y lo social, se diseña entre arenas de poder el curriculum y en éste, el tiempo designado a las diversas asignaturas; es decir, desde el diseño de la política educativa expresada en la norma académica hay ciertas preferencias en la temporalidad, en el tiempo que debe emplearse a uno u otro conocimiento de la realidad que se estudia.

Esta duración del tiempo presenta ciertas características en cada institución, en cada aula y resignificado por el docente de educación secundaria, en este caso en la

⁶⁰ RFPDH, op.cit., p 252.

asignatura de historia. Enfocar al uso del tiempo en una dimensión dinámica, permite comprender no sólo a la norma, lo instituido, por el curriculum y la institución escolar, sino también cómo es resignificada ésta por el docente, en qué emplea esos cincuenta minutos de tiempo clase, ya sea tratando de alargar la sesión, incluso después del toque de la chicharra; intentando sacar el mayor provecho al tiempo disponible; seleccionando lo más relevante de los contenidos; ofreciendo a los alumnos los datos básicos de los hechos históricos. Todo lo anterior lo obliga a dejar de lado, otras actividades que inciden en una construcción del conocimiento en el alumno ligada a la comprensión, la problematización y la investigación en otros textos, etc. Este uso que realiza el profesor de manera cotidiana considerando las condiciones de la institución en la que trabaja y mediado por su estilo, imprimen una dinámica institucional de lo que representa hacer uso del tiempo.

El profesor de educación secundaria significa el uso del tiempo con ciertos contenidos y formas de enseñanza que dejan ver qué formación profesional posee, sus concepciones de historia y sus concepciones del quehacer pedagógico cotidiano. En este sentido, durante el tiempo de 50 minutos establecidos para la sesión de trabajo de la asignatura de historia, el docente prioriza determinadas actividades en el aula, como son la narración, el dictado, la resolución de cuestionarios, el trabajo de equipos y la revisión de tareas, estas actividades se ligan a una historia donde se habla de acontecimientos militares, políticos, culturales, fechas, lugares y líderes donde generalmente se memorizan los datos o también en algunas ocasiones intentos de analizar de manera crítica los procesos histórico sociales, analizando por ejemplo los cambios que sufre la población, en su industria y en las mentalidades.

CAPÍTULO IV

RELACIÓN ENTRE LA FORMACIÓN Y LA PRÁCTICA DEL DOCENTE DE HISTORIA

Algunos problemas de la formación docente se expresan en la práctica de los maestros como las concepciones de historia, educación, enseñanza, aprendizaje, rol e imagen del docente que se aspira ser, la ubicación como sujeto en los problemas sociales, la visión del mundo y de la vida. Por tanto los saberes que el profesor demanda en su formación para saber enseñar, no deben ser reducidos a aspectos técnicos, sino como una actividad de reflexión inscrita en la dimensión social, donde el ámbito de lo educativo constituye sólo uno de los aspectos de la realidad y por tanto se encuentra interrelacionado con todos los problemas y componentes de la sociedad en que se desarrolla. Para comprender la práctica del docente es necesario considerar entre otros elementos el contexto social, el normativo y curricular con que se encuentra articulada.

A. Estructura normativa y curricular actual en educación secundaria, que pauta la formación y práctica del docente

Es pertinente ubicar cuál es la estructura normativa y curricular⁶¹ que rige actualmente al nivel de secundaria, para identificar aquellos elementos involucrados en el contexto y en el desempeño de la práctica del docente de historia, tales como: el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, la Ley General de Educación y el Plan y Programa de Estudio de 1993 vigentes. También en este capítulo se ha considerado de interés saber cómo resignifica el docente la reforma curricular actual; por ello se ha dedicado un espacio a tratar esta dimensión de la

⁶¹ Por estructura normativa y curricular se entiende al sistema de preceptos, reglas y disposiciones establecidos por la Secretaría de Educación Pública para regir y orientar el funcionamiento de la vida en el ámbito educativo en nuestro país.

problemática porque consideramos importante de cómo la dimensión curricular pauta la práctica del docente de historia.

1. El Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica.

El Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), firmado el 18 de mayo de 1992, plantea como estrategia fundamental la modernización de la educación básica; reconoce a la educación como un importante campo de alta prioridad en la asignación del gasto público; considera la urgencia de atender a la educación básica con cobertura suficiente y con calidad adecuada. En este sentido se identifican tres líneas fundamentales. *La reorganización del sistema educativo; la reformulación de contenidos y materiales educativos y la revaloración de la función magisterial.*

Para la reorganización del sistema educativo, y con base en el federalismo educativo: el gobierno federal traspasa y el gobierno estatal recibe los establecimientos escolares y los recursos financieros utilizados para su funcionamiento, así cada gobierno estatal es el responsable de la conducción y operación de la educación básica y de educación normal. Esta descentralización educativa no fue una demanda de los principales actores sociales, hubo expresiones de rechazo por considerar que afectaba determinados intereses, en este sentido el ANMEB significa un nuevo pacto político de las nuevas relaciones entre el SNTE y el gobierno federal, además refuncionalizan al sindicalismo corporativista a las nuevas condiciones políticas, intentando dejar atrás las viejas prácticas sindicales de cacicazgo que estaba propiciando un alto costo político.

La reformulación de contenidos y materiales educativos implicó la renovación de los planes y programas de estudio de educación básica y educación normal; se restablece el estudio por asignaturas, que sustituye al de áreas y la lectura, la

escritura y las matemáticas son consideradas como contenidos básicos y prioritarios de aprendizaje, lo cual se articula con la tendencia de una política educativa que en el ámbito internacional expresa la orientación que plantea la Conferencia Mundial de la UNESCO celebrada en Jomtien Tailandia.⁶²

Este contexto normativo considera las condiciones en que deberá desarrollarse la profesión del docente, se reconoce los cambios a partir del federalismo educativo, la reformulación a planes y programas de estudio, las condiciones que propician para revalorar la función magisterial. Para el propósito del presente estudio se recupera de manera específica *la revaloración de la función magisterial*, en la cual se sustenta que:

“El protagonista de la transformación educativa de México debe ser el maestro. Es el maestro quien trasmite los conocimientos, fomenta la curiosidad intelectual y debe ser ejemplo de superación personal. Es él quien mejor conoce las virtudes y debilidades educativas. Sin su compromiso decidido, cualquier intento de reforma se vería frustrado. Por ello uno de los objetivos centrales de la transformación educativa es revalorar la función del maestro”. (...) “Es preciso llevar a cabo especial (mente) para motivar al maestro a lograr una actualización permanente y dotarlo de las condiciones adecuadas que requiere su importante actividad.

En virtud de que apremia su *actualización de conocimientos del magisterio*, se conviene el establecimiento de un *Programa Emergente de Actualización del Maestro* con miras a fortalecer, en el corto plazo, los conocimientos de los maestros y de coadyuvar así a que desempeñen mejor su función...”⁶³

⁶² La Conferencia Mundial de la UNESCO celebrada en Jomtien, Tailandia define como aprendizajes básicos a la lectura, escritura y resolución de problemas.

⁶³ Secretaría de Educación Pública, *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica*, op. cit., p. 7

Se enfatiza el papel protagónico del docente con la intención de mejorar la calidad de la educación básica en nuestro país, incorporando otros elementos importantes para alcanzar la revaloración magisterial como:

- La formación del maestro
- Actualización, capacitación y superación del maestro en ejercicio
- Salario profesional
- Vivienda
- Carrera magisterial
- El nuevo aprecio social hacia el maestro

El ANMEB sostiene la necesidad de revalorar al profesor, entre otras cosas, mediante su preparación y actualización; en este sentido, la propuesta curricular que se presenta en el capítulo quinto, que pretende contribuir a la formación del maestro en la docencia, en su actualización, capacitación y superación profesional. Además, plantea que en cada entidad federativa coordinen esfuerzos las diferentes instancias formadoras de docentes para lograr la meta de crear el sistema de formación de docentes en el estado.

2. El Artículo 3o. Constitucional y la Ley General de Educación

El artículo tercero constitucional fue reformado (el 4 de marzo de 1993), estableciendo el carácter obligatorio de la educación secundaria en México, medida de trascendencia histórica que fue incorporada también a la nueva Ley General de Educación, (promulgada el 12 de julio de 1993). El reto de hacer efectiva la obligatoriedad de la educación secundaria en el Estado de Hidalgo, significa fortalecer las condiciones sociales y pedagógicas para que haya la viabilidad de alcanzar la meta propuesta.

El nuevo marco jurídico reconoce la necesidad de apoyar los esfuerzos en los ámbitos de formación inicial, actualización, capacitación, superación e investigación de los docentes en la docencia. De manera particular la Ley General de Educación en la Sección 2: *Los servicios educativos*, señala lo siguiente:

“ARTÍCULO 20. Las autoridades educativas, en sus respectivos ámbitos de competencia, constituirán el sistema nacional de formación, actualización, capacitación y superación profesional para maestros, que tendrá las finalidades siguientes:

I. La formación, con nivel de licenciatura, de maestros de educación inicial, básica incluyendo la de aquéllos para la atención en la educación indígena- especial y de educación física;

II. La actualización de conocimientos y superación docente de los maestros en servicio, citados en la fracción anterior;

III. La realización de programas de especialización, maestría y doctorado, adecuados a las necesidades y recursos de la entidad, y

IV. El desarrollo de la investigación pedagógica y la difusión de la cultura educativa:

Las autoridades educativas locales podrán coordinarse para llevar a cabo actividades relativas a las finalidades previstas en este artículo, cuando la calidad de los servicios o la naturaleza de las necesidades hagan recomendables proyectos regionales.

ARTÍCULO 21. El educador es promotor, coordinador y agente directo del proceso educativo. **Deben proporcionársele los medios que le**

permitan realizar eficazmente su labor y que contribuyan a su constante perfeccionamiento...'⁶⁴

Para lograr concretar estos lineamientos jurídicos importantes, es necesario abrir espacios institucionales adecuados, uno de ellos que constituye un punto nodal es la descarga de tiempo laboral de los docentes en servicio con la finalidad de que puedan estudiar y superarse profesionalmente en el nivel educativo en que laboran.

3. Plan y programas de estudio en la educación básica secundaria de 1993

Otro aspecto importante que pauta en el desarrollo de la práctica profesional es el nuevo plan y programas de estudio en la educación básica de 1993, tiene como uno de sus propósitos contribuir a elevar la calidad de la educación básica, pretende una congruencia y continuidad del aprendizaje entre la educación primaria y la secundaria para que haya una educación básica de nueve grados.

El programa de estudios de historia en educación secundaria, con las otras dos asignaturas de Geografía y Civismo sustituyen al área de Ciencias Sociales y respecto al enfoque que plantea el nuevo plan y programa de estudios señala:

“... debe permitir la profundización del desarrollo de habilidades intelectuales y nociones que los alumnos han ejercitado durante la educación primaria y que son útiles no sólo para el estudio del pasado, sino para analizar los procesos sociales actuales: manejo, selección e interpretación de información; ubicación en el tiempo histórico y el espacio geográfico; identificación de cambios, continuidad y ruptura en los procesos históricos, sus causas y consecuencias; valoración de la influencia de hombres y mujeres, grupos y sociedades, así como de los

⁶⁴ Secretaría de Educación Pública, *Ley General de Educación*, México, Talleres Populibros, 1993, pp 60 - 61

factores del devenir histórico; identificación de relaciones de interdependencia, influencia mutua y dominación.

De esta forma, el enfoque para el estudio de la historia busca evitar que la memorización de datos de los eventos históricos “destacados” sea el objetivo principal de esta asignatura. Es preferible aprovechar la estancia en la secundaria para estimular en los adolescentes la curiosidad por la historia y el descubrimiento de que sus contenidos tienen relación con los procesos del mundo que viven. Si estas finalidades se logran, se propiciará la formación de individuos con capacidad para analizar los procesos sociales y de lectores frecuentes de historia que tendrán la posibilidad de construir una visión ordenada y comprensiva sobre la historia de la humanidad”.⁶⁵

Resulta interesante el enfoque actual para el tratamiento de la historia en educación secundaria, porque explicita la intención de promover la comprensión de los procesos histórico sociales en los estudiantes, sin embargo para lograr esto, es fundamental que los docentes de historia tengan una sólida preparación profesional sobre el desarrollo económico, político, social y cultural de las sociedades. Los propósitos que desde el marco académico se establecen para la enseñanza de la historia en la escuela secundaria son:

- Que los alumnos identifiquen los rasgos principales de las grandes épocas del desarrollo de la humanidad y las principales transformaciones que han transcurrido en la vida material, en las manifestaciones culturales. En la organización social y política y en el desarrollo del pensamiento científico y tecnológico.
- Que los alumnos, en el momento de estudiar los procesos sociales de las grandes épocas que han marcado el desarrollo de la humanidad y algunas formaciones sociales específicas, desarrollen y adquieran la capacidad para identificar los procesos sus causas, antecedentes y consecuencias así como la

⁶⁵ Secretaría de Educación Pública, *Plan y Programas de estudios de educación secundaria*, op. cit., p. 99

influencia que los individuos y las sociedades y el entorno natural ejercen en el devenir histórico.

• Que, a partir del estudio de la historia, los alumnos desarrollen habilidades intelectuales y nociones que les permitan comprender la vida social actual. En especial los alumnos deben saber:

- a) Utilizar los términos de medición empleados en el estudio de la historia (siglos, etapas, períodos, épocas) aplicándolos a diversas situaciones específicas del desarrollo de la humanidad.
- b) Identificar la influencia del entorno geográfico en el desarrollo de la humanidad y las transformaciones que el hombre ha realizado en el mismo a lo largo de su historia.
- c) Identificar y analizar procesos de cambio, continuidad y ruptura en el desarrollo de la humanidad, así como distinguir los cambios que han sido duraderos y de amplia influencia, de aquellos cuya influencia ha sido efímera en el tiempo y restringida en el espacio.
- d) Identificar, seleccionar e interpretar, de manera inicial, las diversas fuentes para el estudio de la historia”.⁶⁶

En dichos propósitos, se tiene la intención de plantear una reordenación en el enfoque de la enseñanza de la historia porque el programa de historia en educación secundaria organiza los temas de estudio con base en la secuencia cronológica del desarrollo histórico social a partir de las grandes épocas de importantes transformaciones sociales, culturales, económicas y demográficas y una menor atención a aquellas de relativa estabilidad por ejemplo:

“se propone un estudio detallado del período comprendido entre finales del siglo XV y todo el siglo XVI, y del que va de mediados del siglo XVIII y las primeras décadas del siglo XIX, en tanto que la baja Edad Media y el siglo XVII recibe un tratamiento menos detallado”. (...) “tiempo histórico, causalidad, proceso,

⁶⁶ Secretaría de Educación Pública, **Plan y Programas de estudios de educación secundaria**, op. cit. p. 100

influencia mutua, herencia, cambio, continuidad, ruptura, sujetos de la historia, diversidad y globalidad del proceso histórico".⁶⁷

Considera importante la comprensión de nociones sobre la historia y pretende superar la visión del eurocentrismo característico del anterior programa, en esa perspectiva consiste en considerar como centro fundamental a Europa para explicar los procesos históricos sociales del mundo. Los propósitos actuales pretenden superar el anterior enfoque informativo que conducía a la memorización de datos como: fechas, nombres y lugares, contrario a la comprensión de los procesos históricos y a un mayor interés en los estudiantes.

El programa de historia contiene dos cursos de Historia Universal para estudiarse en primero y segundo grados, y otro de Historia de México asignado para el tercer grado. Al referirse a los dos primeros cursos se observa el concepto de "universal", que supone al universo, entonces se considera más adecuado hablar de una Historia General o Mundial que hace referencia al mundo en que vivimos y no extiende su campo de estudio más allá de lo que realmente se conoce hasta el momento. Las unidades temáticas, se supone que hacen referencia a las grandes épocas del desarrollo histórico de la humanidad.

En el *primer grado* de educación secundaria, el programa de historia universal, se divide en ocho unidades temáticas que abarcan desde la Prehistoria hasta el Descubrimiento de América, son las siguientes.

1. La prehistoria de la humanidad
2. Las grandes civilizaciones agrícolas
3. Las civilizaciones del Mediterráneo
4. El pueblo judío y el cristianismo

⁶⁷ Secretaría de Educación Pública, op. cit., pp. 101 - 102

5. Los bárbaros, Bizancio y el Islam
6. Mundos separados: Europa y Oriente
7. Las revoluciones de la Era del Renacimiento
8. Recapitulación y ordenamiento

Las Unidades Temáticas de *segundo grado* de secundaria tienen los siguientes contenidos:

1. Los imperios europeos y el absolutismo
2. La Ilustración y las revoluciones liberales
3. El apogeo de los imperios coloniales, las nuevas potencias y el mundo colonial
4. Las grandes transformaciones del siglo XIX
5. La Primera Guerra Mundial y las revoluciones sociales
6. La Segunda Guerra Mundial
7. Las transformaciones de la época actual
8. Los cambios económicos, tecnológicos y culturales
9. Recapitulación y ordenamiento

Las unidades temáticas hacen referencia a las grandes épocas del desarrollo de la humanidad, suponen un orden cronológico, realizan recortes en el tiempo. Para ello utilizan criterios económicos, culturales, políticos y militares. Esta forma por periodizar el tiempo histórico a partir de Edades: Edad Antigua, Edad Media, Edad Moderna, Edad Contemporánea, implica considerar hechos históricos relevantes como puntos de referencia.

Las unidades temáticas de *tercer grado* tienen los siguientes contenidos:

1. Las civilizaciones prehispánicas y su herencia histórica
2. La conquista y la Colonia

3. La Independencia de México
4. Las primeras décadas de vida independiente, 1821-1824
5. Los gobiernos liberales y la defensa de la soberanía nacional, 1854-1875
6. México durante el Porfiriato
7. La Revolución Mexicana y su impacto en la transformación del país, 1910-1940
8. El desarrollo del México contemporáneo, 1940-1990

Realizar el tratamiento por un lado de dos cursos de historia universal y por otro, un curso de historia de México tiene algunas implicaciones que al no articularse adecuadamente la historia de México con el desarrollo mundial, se corre el riesgo de considerar un proceso aislado, lo cual sería inadecuado no reconocer el contexto internacional de los procesos histórico sociales.

En la práctica profesional del docente en servicio de historia influye la propuesta curricular vigente, porque señala un tiempo curricular asignado a cada asignatura, un enfoque para el tratamiento de determinados contenidos, pero es importante reconocer que acontece en la práctica de los docentes, cómo resignifican el plan y programas de estudio, en este sentido una maestra, expresa:

“un programa bastante amplio en donde uno se ve como maestro en momentos muy carrereado como que quisiera uno volar sobre algunos puntos y temas, ¡pero no se puede, no se puede no se puede! Yo considero que la historia es bien importante en todos los niveles y pues esto acrecienta la cultura de las personas porque mucha gente dice bueno la historia es una materia de relleno, yo considero que no porque los grandes matemáticos están en la historia, los grandes científicos están en la historia y todos los procesos están en la historia o sea todos los cambios están en la historia y es lo que comentaba con los muchachos.”⁶⁸

⁶⁸ RFPDH, op. cit., p. 269

Para el docente constituye una seria dificultad desarrollar un programa de historia en secundaria con un tiempo curricular de tres horas a la semana asignado a la asignatura de historia, por eso considera que el programa referido es muy amplio, además reconoce la importancia de la historia en la formación de los estudiantes.

4. *La estructura curricular del plan de estudios 1993*

Uno de los cambios que presenta el nuevo plan de estudios es la enseñanza por asignaturas en lugar de áreas, es decir los contenidos curriculares han sido dispuestos por materias específicas, (las asignaturas de historia, geografía y civismo sustituyen al área de ciencias sociales).

Otro cambio en el plan de estudios vigente es su transformación de un enfoque memorista (desde el marco normativo académico) por un enfoque formativo que enfatiza la comprensión del conocimiento; este cambio es el que más conflicto crea en el docente de secundaria, que al no contar con una formación que le posibilite propiciar el entendimiento, la complejidad del proceso social, una visión total, social del desarrollo de la humanidad, siga en lo general manteniendo concepciones de la historia positivista y ello lo lleve a implementar una práctica rutinaria, diseñando actividades y formas de evaluación que privilegian la memorización y el aspecto instrumental en la enseñanza.

En la estructura curricular del plan de estudio de 1993⁶⁹, podemos observar que cada grado tiene un total de 35 horas a la semana, de las cuales 28 horas corresponden a las asignaturas académicas y 7 horas a la semana a las actividades de desarrollo (expresión y apreciación artísticas, educación física y educación tecnológica). En cuanto a Español y Matemáticas, cada una tiene asignado un tiempo de 5 horas a la semana. En el caso de historia le corresponde un tiempo de 3 horas a la semana que

⁶⁹ Ver mapa curricular vigente del plan de estudios para alumnos en el nivel de secundaria general, p. 68

Cuadro de Materias del Plan de Estudios en Educación Secundaria Vigente⁷⁰

Cuadro No. 2

	PRIMERO	SEGUNDO	TERCERO
Asignaturas académicas	Español 5 hrs. semanales	Español 5 h hrs. Semanales	Español 5 h hrs. semanales
	Matemáticas 5 hrs. semanales	Matemáticas 5 h hrs. semanales	Matemáticas 5 h hrs. semanales
	Historia Universal I 3 hrs. semanales	Historia Universal II 3 h hrs. Semanales	Historia de México 3 h hrs. Semanales
	Geografía General 3 hrs. semanales	Geografía de México 2 hrs. semanales	Orientación Educativa 3 hrs. semanales
	Civismo 3 h semanales	Civismo 2 h rs. Semanales	Civismo 3 h rs. semanales
	Biología 3 hrs. semanales	Biología 2 hrs. semanales	Física 3 hrs. semanales
	Introducción a la Física y a la Química 3 hrs. semanales	Física 3 hrs. semanales	Química 3 hrs. semanales
	Lengua Extranjera 3 hrs. semanales	Química 3 hrs. semanales	Lengua Extranjera 3 hrs. semanales
		Lengua Extranjera 3 hrs. semanales	Asignatura opcional decidida en cada entidad 3 hrs. semanales
	Actividades de desarrollo	Expresión y Apreciación Artísticas 2 hrs. Semanales	Expresión y Apreciación Artísticas 2 hrs. Semanales
Educación Física 2 hrs. Semanales		Educación Física 2 hrs. Semanales	Educación Física 2 hrs. Semanales
Educación Tecnológica 3 hrs. Semanales		Educación Tecnológica 3 hrs. Semanales	Educación Tecnológica 3 hrs. Semanales
Totales	35 hrs. semanales	35 hrs. Semanales	35 hrs. semanales

⁷⁰ Secretaría de Educación Pública, Planes y Programas de Estudio. Educación Básica Secundaria, México, Editorial Offset, S. A. De C. V., 1993, p. 15.

representa un 10.5 % del total de horas; es decir curricularmente, este conocimiento que tiende a formar los valores, la reflexión y el análisis de los problemas actuales, tiene menor jerarquía que Español y Matemáticas, que pueden ser en un momento conocimientos que centran más su atención en lo instrumental. Sin embargo, el tiempo asignado a historia es semejante a las asignaturas de Física y Química. Para comprender los problemas que existen en la formación de docentes es necesario además de conocer el marco curricular vigente, investigar cómo se lleva a cabo su implementación, cómo es resignificado por el docente, por ello se considera necesario analizar el empleo del tiempo académico en la enseñanza de la historia.

C. Problemas de formación docente identificados en su práctica

1. Reconocer el contexto social como una dimensión en la formación del docente

El contexto social constituye una dimensión importante en el proceso de formación profesional del docente de historia, porque en ella se ubica el conjunto de elementos extrínsecos al objeto de estudio más específico de investigación, que es indispensable para comprenderlo, describirlo y explicar sus efectos sobre otras variables en un proceso dinámico.⁷¹

¿Cuál es la preocupación que desde el ámbito social se pretende resolver con la formación de los docentes?, ¿cuál es la función que deben cumplir?, ¿en qué proyecto de país se inserta la formación docente?, estas son algunas de las interrogantes a considerar en los problemas de la formación docente para no limitarla a una visión académica desligada de las características sociales en que se desarrolla.

⁷¹ Esta noción de contexto es recuperada de Oscar Oszlak y Guillermo O'Donnell **Estado y políticas estatales en América Latina: hacia una estrategia de investigación**. Documento CEDES/G.E. CLACSO/4. Buenos Aires, pp. 40-46

La práctica del docente da cuenta de varios elementos, entre ellos las concepciones que le orientan para enseñar el conocimiento histórico, se observó que los problemas que enfrenta su trabajo en el aula, algunos están relacionados con el proceso de formación docente a que ha estado expuesto que responde a un contexto social determinado.

El profesor que se encuentra en la actualidad en servicio al enseñar historia lo hace a partir de los saberes y experiencias que adquirió en su formación inicial la cual fue en el mejor de los casos (si se formó como docente) mediante los planes de estudio que estuvieron vigentes en 1974 y los de 1983, que no se reformularon sino hasta mediados de esta década y en los cuales prevaleció la perspectiva tecnológica; pretendían la racionalización de la práctica, existía la inquietud de prever mediante la planeación todos los incidentes del aula, con el énfasis en el logro de objetivos conductuales; “desde su origen la planeación educativa estuvo determinada por los proyectos del Estado y los Planes de Desarrollo que buscaron hacer corresponder los sistemas de formación de recursos humanos con la producción, el mercado de trabajo y la política social y económica.”⁷² Sin embargo si el docente no contó con esa formación y ejerce como profesor de secundaria en la especialidad de historia gracias a su título en otra licenciatura (como el caso del Licenciado en Derecho,⁷³ va a enseñar recurriendo las ideas y nociones de los maestros que tuvo en esa licenciatura, o como se ha visto en la práctica resignificando en gran medida los contenidos que el programa y el libro de texto plantean.

Las experiencias que va adquiriendo durante su práctica sobre las estrategias de cómo enseñar constituyen otro de los aspectos que dan lugar a la formación

⁷² Pablo González citado por René García Zenteno “Ideología y planeación educativa”, en: *Revista Foro Universitario* No. 50, México, STUNAM, pp. 37 - 49

⁷³ RFPDH, op. cit., p. 249

docente. Estas experiencias se van validando en el centro de trabajo donde desempeña su labor, entre otras cosas al ver los resultados en las evaluaciones, al mirarse el profesor a si mismo considerando a los otros; “mira, aquí veo que son muy benignos con la calificación, la regalan y nos dicen en la subdirección (se refiere al subdirector de la escuela secundaria) que no quieren reprobados, pero tanto afecta al alumno como al profesor.”⁷⁴ En este sentido el profesor piensa que él es mejor que los demás porque no “regala la calificación”, aún cuando las autoridades de su centro de trabajo le pidan que no haya reprobados. El proceso al que somete al alumno para obtener la calificación (considerando tareas, examen, conducta, asistencia, libreta y un trabajo extra) para él es bastante válido, ya que cuenta con esa experiencia que obtuvo al ponerla en práctica en otra escuela; “...la utilicé en Tulancingo... aquí mi forma de evaluar quisieron echármela para abajo, pero tuve que defenderla y me la respetaron.”⁷⁵

Estas experiencias de cómo evaluar están relacionadas con el qué enseñar que le permiten al profesor construir juicios, ideas, nociones sobre su quehacer profesional y son elementos de la formación docente. El caso de este profesor exige la libreta donde se retoman los conocimientos que él ha valorado en interacción con los materiales curriculares, el libro de texto, el programa, con su situación en las relaciones sociales, etc. Estos materiales a su vez son la expresión de un proceso social de lucha por el poder del conocimiento, que suele presentarse entre profesionales, especialistas en la materia, grupos sindicales, políticos, económicos y otros; “...la historia se emplea de manera sistemática como uno de los instrumentos de mayor eficacia para crear las condiciones ideológico culturales que facilitan el mantenimiento de las relaciones de dominación.”⁷⁶

⁷⁴ RFPDH, op. cit., p. 153.

⁷⁵ Ibid., p. 153.

⁷⁶ Carlos Percyra, et al., *Historia para qué*, México, Siglo XXI, 1991, p. 23

Generalmente se piensa que con la enseñanza de la historia el dominio ideológico sólo se presenta cuando se dice explícitamente una versión del pasado histórico en función de los requerimientos del presente pero esta función ideológico cultural se cumple también cuando son silenciadas y se omiten deliberadamente información total o parcial de las realidades históricas; en este caso en la enseñanza de la historia no se plantea que la intervención de Estados Unidos obedece a una política de expansión que no es coyuntural que ha tenido una trascendencia histórica hasta el presente y que en este contexto es importante ubicar las intervenciones norteamericanas de dominación económica y política. Esta dominación económica política bien no puede requerir del uso de una fuerza armada, porque consigue el flujo de ganancias a través de los Tratados de Libre Comercio, de préstamos económicos del Fondo Monetario Internacional que implican adquirir compromisos en la adopción de ciertas políticas económicas, sociales, culturales. Esta realidad del presente es la que influye para ocultar el dinamismo de las relaciones actuales con el vecino país del norte. Aquí radica la función ideológica del Estado; “no hay tales aparatos ideológicos porque la real eficacia en la persuasión colectiva no reside tanto en el manejo de información codificada sino simplemente en el ocultamiento de realidades. El mecanismo consiste en mostrar una sola realidad que, por falta de opciones termina por ser aceptada.”⁷⁷

Así enseña el docente al alumno un conocimiento histórico ya elaborado, en el que muestra una sola visión de la realidad social y se ocultan otras realidades que están dándose en el presente. Porque en su formación le fueron dado así los conocimientos y parte de la premisa que no deben ser cuestionados, es decir, el saber ha sido creado por los especialistas y el profesor lo transmite a través de su práctica con los

⁷⁷ La función ideológica por parte del Estado, se cumple también cuando oculta las diferentes situaciones de la realidad y la presenta de manera homogénea, propiciando sujetos que piensen desde una sola perspectiva la realidad con una información descontextualizada que cumple la función de una sistematización de la desinformación a través de la información. Estas ideas son retomadas de Agnes Heller y desarrolladas por Hugo Zemelman, *Sobre la importancia de las realidades que se ocultan*, Simposio Subjetividad y Procesos Sociales, México, UAM, 1996, pp. 15-16

cuestionarios, el dictado, la narración, o los alumnos se los transmiten a sus propios compañeros no como fruto de una investigación de diferentes perspectivas sino retomando el texto. Cuando el docente no es el transmisor, se usan otras dinámicas: de alumno a alumno en la exposición de temas en equipo, en el momento de contestar las cuestiones del libro, o en las sesiones de preguntas de los equipos; sin embargo la característica que está presente en esas formas de enseñanza son un conocimiento aceptado como válido sin problemas en su construcción, sin aparente conflicto. Así las actividades empleadas en la práctica de los docentes (investigados) se relacionan con una manera de presentar la realidad histórica como única, estos dos aspectos el cómo y el qué de la formación del docente están relacionados con problemas generales del contexto social donde pretende presentar sólo la realidad que se requiere desde el proyecto de vida del presente delineado por los grupos sociales hegemónicos, quienes han influido en gran medida en la elaboración del currículo de historia.

En este sentido al pensar los problemas de la formación docente nos lleva a considerar que uno de ellos es: **ubicarlos en una problemática de un contexto social determinado**. De acuerdo con la situación actual (problemas sociales, culturales, económicos y otros) en el país y en el estado de Hidalgo, ¿cómo pensar la formación del docente?. Es ineludible que la formación del profesional en historia implícita o explícitamente asume una posición frente a la realidad y al conocimiento histórico, como pasivo o dialéctico, como dado o en construcción, sin conflicto o en contradicciones, desde una sola perspectiva o heterogénea.

2. El docente como técnico

Cabe señalar que otro de los problemas de formación docente es la concepción que el profesor posee como un instrumentador, busca técnicas, las dinámicas que le ofrecen mejores condiciones en la transmisión del conocimiento; "Voy a ser claro en

la dinámica: expone el equipo, luego sesión de preguntas, en caso de que el equipo no responda cualquiera de ustedes levanta la mano, luego el equipo pregunta, finalmente la evaluación y cada equipo tendrá que fundamentarla,⁷⁸ más que una preocupación por el qué está aprendiendo y para qué, su problema lo ubica en la dinámica, es la que trata de dejar lo suficientemente clara.

Otra preocupación del docente centrada en el cómo se observa cuando al hablar de la intervención norteamericana de 1847, hace una analogía de este hecho histórico con una historia de lágrimas, que para el profesor significa hacer entendible el conocimiento al alumno, simulando una situación donde Reni se pelea por el novio con otras de sus compañeras y que por causas que resultan finalmente insignificantes las alumnas se baten a golpes. En este tenor sin que haya causas justificadas Estados Unidos le declara la guerra a México.⁷⁹ Todas estas formas de trabajar en el aula dan cuenta de la preocupación que ha sido significativa en la formación del docente, crear las condiciones de cómo transmitir el conocimiento.

¿Qué es lo que preocupa en la formación de docentes?, que el maestro tenga los elementos para cómo enseñar historia o enseñar a historiar, es decir solamente lo instrumental, lo técnico o qué contenido acercarle al docente, inclinarse por una u otra es fragmentar la visión de los problemas en la formación de los docentes, porque debe contar con herramientas conceptuales que le orienten en el saber de qué enseña y en la metodología que emplea. Valdeón concluye: “qué es una falsa disyuntiva porque no hay una enseñanza de la historia “sin competencia en la disciplina” y sin un profesor “con capacidad pedagógica que la explique.”⁸⁰

⁷⁸ FPDH, op. cit., p. 112.

⁷⁹ Las características de esta práctica han sido mostradas con mayor amplitud en las pp 77-78 de este trabajo.

⁸⁰ Valdeón citado por Hilda Iparraquirre, op. cit., p72

Una estrategia didáctica a la cual los docentes de secundaria recurren con gran frecuencia para la enseñanza de la historia es la serie de preguntas y respuestas: del profesor a los alumnos, entre los alumnos cuando éstos exponen por equipos, o del libro de texto a los alumnos. Esta manera de hacer un tratamiento de la historia, significa la preocupación por el cómo de la enseñanza, está relacionada con la práctica de cuestionarios que los alumnos deberán resolver:

“...Ayer vimos la guerra de 1847, nos invaden por mar y tierra. Por favor rapidito escriban:

1. General que dirigió al invasor ejército norteamericano.
2. ¿En qué Estado está Palo Alto.?
- 3- ¿Quiénes eran los polkos?.

Dejen de hablar. La invasión llega a Veracruz. Santana no hace nada, dio vacaciones al ejército. Los invasores llegan a Churubusco:

4. ¿Quién defendía el Convento de Churubusco?
5. Nombre de dos de los niños héroes.

 Pasen a recogerlo rápido.” (alumnos que se sientan adelante de cada una de las 5 filas recogen la libreta de sus compañeros y se la llevan al escritorio. El maestro califica, una alumna anota la calificación.).⁸¹

Al centrar la atención en actividades que posibiliten la adquisición de datos, se expresa de manera constante resolver cuestionarios cuyo contenido es retomado de los textos oficiales para la educación secundaria, donde el profesor supone que se encuentra la información validada, la presenta en ese mismo sentido al alumno, sin propiciar el análisis; su práctica enfatiza el formular preguntas con opciones cerradas y el rol del alumno por tanto no es construir el conocimiento por una necesidad de comprender el proceso histórico como lo señala el enfoque actual del

⁸¹ RFPDH, op. cit., p. 124

programa, si no que se limita a memorizar nombres de personajes, fechas y lugares donde ocurrieron los hechos.

La complejidad de lo social se ve limitada para enfatizar la aceptación acrítica de un conocimiento que no está acabado y se encuentra inmerso en una gran diversidad de relaciones y contradicciones. **La influencia de la perspectiva tecnológica, prevalece todavía en gran parte de los docentes**, quienes asumen el papel de distribuidores y consumidores de conocimientos elaborados por otros “especialistas”, conciben a su materia de trabajo como algo “dado” donde el problema es como transmitirla. Para Furlán y Remedi esta perspectiva se caracteriza porque en el discurso educativo “elimina la meditación sociohistórica”, hay ausencia de reflexión sobre los fines de la institución.⁸² Son muy pocos los que crean las condiciones para facilitar el aprendizaje de los propios alumnos, proporcionándoles las herramientas para analizar los procesos histórico sociales, que permitan desarrollar el pensamiento reflexivo acerca de su presente y para construir y reconstruir el saber histórico social, de tal manera que se posibilite estructurar una visión del mundo sobre la base de la comprensión de la realidad social en que vive. Estos problemas en el tratamiento de la historia en la escuela secundaria permite identificar una línea para la formación que considere la necesidad de fortalecer los elementos teórico metodológicos para su desempeño profesional.

3. Falta de correspondencia entre la formación del docente y los planes y programas de estudio

Otra situación que significa un problema en la formación de docentes es la falta de correspondencia entre los planes y programas de estudio organizados en asignaturas, y la formación de los docentes en servicio; la mayoría de ellos formados

⁸² Furlán y Remedi, citados por Patricia Ducoing, et. al. “Tendencias de la formación”, en: **Formación de docentes y profesionales de la educación**, México, Estados de Conocimiento No 4, 1993, pp 25-34.

académicamente por áreas de aprendizaje (ciencias sociales), donde el enfoque tenía la característica de ser informativo y en la actualidad la preocupación hace énfasis en la formación sujetos capaces de analizar los procesos sociales. En esta lógica el profesor reconoce que es una necesidad la superación profesional y la actualización permanente para un buen desarrollo del curriculum escolar que les permita comprender los nuevos lineamientos, en esos espacios señalan: “nos dan las normas, las nuevas normas que debemos acatar de la Secretaría de Educación, nos enseñan los nuevos métodos técnicas para la enseñanza.”⁸³

El profesor en este caso se da cuenta que al existir una reforma educativa, (la de 1992) requiere de espacios que le permitan compenetrarse de las transformaciones en materia de política educativa y el sustento pedagógico actual, que para él es recibir actualización en la normatividad, en los nuevos métodos de enseñanza, que en nuestro estado los ofrece el Instituto Hidalguense de Educación en algunos casos apoyándose en las academias; ésta instancia es considerada institucionalmente como una estrategia que tiene como propósito ofrecer el espacio académico de actualización profesional de los maestros en servicio que trabajan en secundarias, aunque en realidad se trata de una reunión pedagógica de docentes en servicio de ese nivel. Es convocada una o dos veces por cada curso escolar y generalmente tiene una duración de un día con una sesión de cuatro o cinco horas y de manera excepcional es de cuatro días. Cabría reflexionar ¿es suficiente un taller o una academia para cambiar el enfoque de su práctica?

“La brevedad de los cursos (20 a 30 horas), impide muchas veces al maestro apropiarse de los conocimientos trabajados y por ende iniciar un proceso propio de reelaboración que pueda discutirse colectivamente. Generalmente lo que ocurre es un proceso de asimilación, pero que no acaba de fraguar durante el evento. Iniciándose posteriormente ya sea un

⁸³ Furlán y Rcmodi, citados por Patricia Ducoing, ct. al., op. cit., p. 250

trabajo individual, dado el interés manifestado por el tema, pero que no logra ser analizado con el grupo, o bien dirigirse por el camino del olvido”⁸⁴



Las academias o cursos de actualización son generalmente de cuatro a ocho horas por curso escolar, en realidad son cápsulas que muestran pequeños recortes de la disciplina. Al pasar por alto, un diagnóstico de las necesidades reales de los docentes de historia que enfrentan cotidianamente en el salón de clase y en la escuela, se corre el riesgo de promover un modelo de docencia a partir del “deber ser”. Constituye un reto promover un proceso de formación profesional que permita a los sujetos una apropiación y reconstrucción del conocimiento histórico social, para superar la visión de organizar los datos solamente con fines de transmisión.

Al observar el docente el desarrollo de las academias o de los cursos de actualización que han sido ofrecidos considera que éstos no reúnen las características de un espacio profesional vinculado a sus necesidades no han sido significativos por lo menos en el área de Ciencias Sociales, al no ofrecer avances y lejos de considerar a la academia como un ámbito de formación le representa pérdida de tiempo: “... en lo que es en las de Ciencias Sociales de Historia nos han dejado muy abandonados ves?, ¿por qué? pues porque no se nos da lo que nosotros pretendemos que nos dé, eehhh ... hace tiempo ya, bueno ya tiene bastante tiempo que voy a las academias, pensábamos que era pérdida de tiempo francamente. Porque llegaba, el maestro que iba a darnos la academia nada más se limitaba a quejarse de que, ...pues de que no tenía material, ... de que no pudo sacar copias, porque no tenía dinero y nos dejaban salir antes no.” Sólo en los últimos años se ha iniciado un cambio en el desarrollo de éstas, cuando el Instituto se auxilia de las editoriales para ofrecer las perspectivas actuales en la enseñanza de la historia, pero no dejan de tener limitantes ante el reto

⁸⁴ Mirtha L. Abraham, “Problemática del modelo de formación docente”, en: **Desarrollo y contradicciones del hacer docente (el caso del Colegio de Bachilleres)**, Tesis de Maestría, México, 1990, pp. 163-176

de la actualización del docente: “Ahora pues poco a poco se va, bueno pues ya tiene unos tres años que ya se contrata gente de mejor calidad, se ve la manera de que lo que es la academia suba de nivel, sin embargo todavía como que siento que, el objetivo principal de lo que es la actualización del maestro no se cumple totalmente.”⁸⁵ Solamente una profesora, consideró que las academias le han servido como apoyo, quizá porque su preparación académica universitaria como Licenciada en Derecho, resulta insuficiente para la docencia, los elementos con que cuenta para realizar un análisis de la materia que imparte presenta todavía mayores limitantes que las que podría presentar en lo general un profesor que ha cursado la especialidad. Para ella el texto oficial significa un fuerte potencial de formación, considera que le sirve en su práctica, señala lo siguiente:

“...las academias me parecieron muy buenas, muy acertadas, estuve a gusto, trabajamos a gusto, algo muy bueno que nos dan material últimamente las editoriales, nos han estado regalando material didáctico, los libros y este pues la verdad muy buenos porque esto a nosotros nos sirve”.⁸⁶

Mientras que para la maestra que no cuenta con una formación académica en la docencia es significativa la academia para gran parte de los profesores en servicio (investigados) esa instancia no ha significado un espacio alternativo de superación profesional porque aún cuando hablan de reformas le ven limitantes y no les brindan los elementos formativos que requieren como opciones para resolver problemas de su práctica. Un profesor Expresa:

“Yo la verdad mire sin temor a equivocarme ni estar en contra de ellas, yo considero que en muchas de ellas uno no aprende nada, de un tiempo acá que serán un año, año y medio, han sido las editoriales los que editan los libros, los autores de los libros los que se han preocupado de darnos a los maestros a

⁸⁵ RFPDH, op. cit., p. 272

⁸⁶ Ibid., p. 250

nivel secundaria la oportunidad de ver otra opción porque en las academias en verdad de las que coordina educación (se refiere al Consejo Técnico de Secundarias) realmente no se aprende nada y no porque menosprecie uno la calidad del compañero maestro que está al frente si no que siempre es lo mismo, hablan siempre de reformas, hablan siempre de cambios y en verdad la mentalidad del que dirige, del que aporta, del que va tener la oportunidad en sus manos de dar algo nuevo al maestro no le da nada...⁸⁷

Algunas academias conducidas por los asesores del Consejo Técnico Estatal de secundarias generales, son cuestionadas por no constituir un verdadero apoyo para la actualización de los docentes de historia. Sin embargo, reconocen un avance cuando las academias son atendidas por los autores de libros para la educación secundaria, quienes muestran un dominio del contenido de la asignatura y los métodos de enseñanza.⁸⁸

El docente visualiza que quedan aspectos en su formación profesional que no se satisfacen con el desarrollo de los cursos porque “faltan detalles, faltan cosas, faltan cosas que el Instituto ha pretendido pues no se evitar, tal vez porque no quiere, invertir mucho dinero en nosotros creo yo.”⁸⁹ Estos aspectos que le faltan son los que nos dan la oportunidad de problematizar sobre qué es lo que no ha adquirido el docente en su formación. ¿Es suficiente con la presentación del dato y en el mejor de los casos con la interpretación?, ¿Es suficiente que el profesor comprenda los procesos sociales desde diferentes perspectivas y sepa cómo enseñarlos?; si a esto nos remite una óptima formación del docente, la respuesta a los detalles y a las cosas que el docente siente que faltan será propiciar una excelente formación en términos de teoría y de métodos, pero dónde queda el análisis del

⁸⁷ RFPDH, op. cit., pp. 260 - 261

⁸⁸ En estos casos las editoriales formulan un convenio con el Instituto Hidalguense de Educación, para que a la vez que se promueve una visión institucional de los cambios en los planes y programas se ofrece también la venta de libros, que tienen la aprobación y son considerados los textos oficiales por estar apegados a los programas vigentes.

⁸⁹ Ibid., p. 272

profesor y el alumno como sujetos sociales inmersos en una problemática, en un contexto histórico.

En este sentido es necesario reflexionar en el para qué se forma al docente en historia ¿para que propicie en los alumnos una actitud pasiva ante su presente, para que lo visualice sin contradicciones? O que visualice en la historia el conocimiento que le permite ir más allá de la comprensión de lo social, la herramienta que le posibilite analizar los problemas de su entorno y considerar diferentes opciones de intervenir en ese devenir de la historia. “Al situar la relación colectiva con el pasado como base del conocimiento histórico, se invierte radicalmente la relación presente-pasado. Ya no es el pasado el que está en el puesto de mando, el que da lecciones... Es el presente el que plantea las cuestiones y hace las conminaciones... No se trata únicamente de “vivir el presente” mejor, como se contentaba Lucien Febvre, sino de cambiarlo (o defenderlo).”⁹⁰ Las cosas y detalles que faltan en la formación del docente de historia puede ser no sólo la preocupación por el dominio de su materia, y la forma de transmitirla, puede ser también un involucramiento mayor en la responsabilidad de asumir qué requieren la organización y formas de vida del presente, ¿cambiarlos o defenderlos?; qué tipo de sujetos se pretende formar en los alumnos y el para qué se les enseña historia en el nivel de secundaria, pues la enseñanza siempre se hace con ciertos fines y en el desarrollo de ciertos problemas sociales característicos de el momento histórico.

En este contexto se ubican las academias realizadas con motivo de la Modernización Educativa que contienen una política educativa que se inserta en un proyecto un socioeconómico que ha venido cobrando vida en el país en las últimas décadas: el neoliberal que se caracteriza por pretender la globalización comercial, económica, para lo cual requiere de ciertas coincidencias en el ámbito cultural, con sujetos con

⁹⁰ Jean Chcsncaux, op. cit., p.24

un mínimo de capacidades básicas. En este renglón la UNESCO ha recomendado a los países afiliados a este organismo que consideren la necesidad de diversificar los contenidos de enseñanza en el nivel de secundaria, preocuparse por una enseñanza que prepare para la vida en un mundo cambiante, sometido a la tecnología en donde los alumnos asuman a la educación como un proceso permanente que debe proseguir a lo largo de toda la vida en el que:

“...la educación básica, sea cual fuere su duración debe tener por objeto responder a necesidades que el conjunto de la población comparte, la enseñanza secundaria debería ser el período en el que se revelasen y cuajasen los elementos más variados. Los elementos del tronco común (lenguas, ciencias y cultura general) deberían ser enriquecidos y actualizados, a fin de que correspondiesen a la globalización cada vez mayor de los fenómenos, la necesidad de un entendimiento intercultural y el uso de la ciencia al servicio de un desarrollo humano sostenible.”⁹¹

Esto implica formación de docentes cuya tarea es la educación formal y la preparación de los recursos humanos relacionados con el desarrollo de habilidades científicas tecnológicas tendientes a la competencia en un mundo de convivencia intercultural. Que en lo que se refiere a historia desde el ámbito institucional es en este contexto donde surge la demanda del docente que maneje los contenidos pertinentes, las formas así como los fines de su enseñanza. A la luz de estos requerimientos puede pensarse la actual reforma de modernización educativa., los problemas y necesidades en la formación del docente de historia, es decir una propuesta curricular.

⁹¹ (WCEFA) PNUD, UNESCO, UNICEF, BANCO MUNDIAL. NUEVA. “Satisfacción de las Necesidades básicas de Aprendizaje” y “Estrategias para el decenio de 1990” **Declaración Mundial sobre Educación para todos en: Comisión Interinstitucional de la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos.** Nueva York, 1990, pp. 139-140

CAPÍTULO V

PROPUESTA CURRICULAR DE FORMACIÓN PROFESIONAL

Uno de los propósitos de la investigación fue ubicar los problemas que enfrenta el docente en su práctica, comprender las concepciones que le subyacen y ubicar los problemas de formación que presentan los profesores en servicio, con el fin de elaborar una propuesta innovadora de formación docente en la asignatura de historia en la educación secundaria; la cual constituya una alternativa a la concepción del profesional que se preocupa solamente en transmitir los datos o conocimientos histórico sociales e instrumentar teorías, técnicas, planes y programas que otras personas elaboran.

La propuesta requiere partir de una concepción que visualice al profesor profesionalmente competente para promover la reconstrucción del conocimiento histórico social con sus alumnos en la educación secundaria. Además, ser un docente con un pensamiento reflexivo de su propia práctica, que analice de manera crítica sus creencias y acciones, con la disposición de incorporar elementos fundamentales que intervienen en la educación como los de carácter social, político y cultural; que se cuestione sobre los problemas fundamentales de su labor: para qué enseña historia y qué tipo de sujetos pretende formar.

La propuesta considera los problemas de la formación de los docentes de historia, que responda a las expectativas de la problemática que enfrentan de manera cotidiana en el espacio escolar, ante la reforma al plan y programas de estudio de la asignatura de historia.

1. Problemas en la formación del docente de historia

Los problemas identificados tienen un doble carácter de *formación e información* de elementos teórico metodológicos para la enseñanza de la historia. Es decir que, por un lado se ubica el problema de información, en la cual el docente requiere un manejo puntual e interpretación de la disciplina, conocer sus problemas y perspectivas históricas; y por el otro un tratamiento didáctico y psicopedagógico en la enseñanza de la historia. Los problemas detectados en la formación y práctica de los docentes en ejercicio profesional presentan las siguientes características:

“Es importantísima (la necesidad de actualización) porque bueno yo, siempre he tenido un miedo y no sé si todos los demás maestros lo tengan; yo tengo miedo a cumplir 30 años (se refiere al servicio) y verme en el espejo como los viejitos maestros que yo tuve, que ya este hablaban de un México en donde los... pus ya los señores andaban con Don Porfirio Díaz, o sea quedaron atados a un recuerdo, se quedaron atados a un pasado y allí siguen, vamos como que había un divorcio entre nosotros, porque nosotros éramos jóvenes teníamos otra mentalidad y ellos se quedaron allá en su época, entonces yo no se que va a pasar cuando yo tenga ya 50 o 60 años y no sepa comprender a mis alumnos.”⁹²

El profesor expresa que no quiere verse atado a un recuerdo en los datos del conocimiento histórico, como lo hicieron sus “maestros viejitos” que se quedaron atados a un recuerdo y que su enseñanza se remitía a contarles historias de los señores que andaban con Porfirio Díaz, entonces para él es importante seguirse formando con una historia vista desde el presente que le permita hablarle a sus alumnos, formarlos en los problemas actuales y este entendimiento de las realidades de su entorno le posibiliten comprender a sus alumnos; expresa también la necesidad de ubicar a la formación docente en un momento histórico; sin quedarse “atado a los

⁹² RFPDH, op. cit., p. 271

recuerdos de un pasado,” de otro momento histórico. En estas palabras el profesor comunica su pretensión de seguirse preparando para tener datos frescos para contar con el ámbito informativo en la enseñanza de la historia que en ningún momento se desliga del aspecto formativo, constituye un elemento de la problemática en la formación del docente.

El aspecto formativo representa la dimensión en la que se abordan las teorías de aprendizaje y de enseñanza en la construcción del conocimiento histórico, relacionadas también con los fines, el para qué enseñar historia. En este sentido el maestro expresa de la siguiente manera sus problemas.

“... para mi es más importante lo que es la **Didáctica de la Historia** primero antes que nada eso no; hay veces que te paras en un grupo y das tu clase o pretendes darla, das un tema, oohh ... desarrollas un tema no, los muchachos no te entendieron para nada, entonces uno les echa la culpa a los alumnos porque son tontos, porque no te entienden, por lo que sea no y en las juntas así lo oyes tú: pues es que los muchachos no aprenden, pus es que no han comido, es que son muy pobres, pues es que están pensando en otras cosas, o sea le echamos la culpa a medio mundo, a las butacas porque están muy duras no...”⁹³

El profesor expresa el problema de saber cómo hacerse entender por los alumnos, pues ha observado que a veces se da un tema y el alumno al no entenderlo es fácil decir que es por otras causas que no competen al docente: por su situación económica, por el nivel de desarrollo conceptual de los alumno, que no son listos, otros, sin embargo en éste caso la falta de entendimiento del alumno, lo ubica en el problema de “**la didáctica**, y si te das cuenta casi las academias no se han enfocado a la didáctica se han enfocado al contenido de los programas, a la dosificación; incluso la última academia lo que vino a hacer el que la dio fue a exponernos un libro, decimos que viene ese libro elaborado al estilo de los cuadernillos Rius con

⁹³ RFPDH, op. cit., p. 273

figuritas, con recortitos, muñequitos y prácticamente eso fue de lo que se trató la academia.”⁹⁴

Es importante reconocer como el docente construye un concepto de formación en el que además de requerir de la información disciplinaria, de las teorías y métodos en la enseñanza se inclina también por “el campo de **la investigación** por un lado, por otro tener la oportunidad de estar más cerca de toda esa gente que tiene los medios para ayudarlo a uno, para ubicarlo a uno dentro de **la metodología** que es importante y no la tenemos. En los cursos de las academias pedimos pero desgraciadamente el nivel de preparación y de proyección que tienen los compañeros pues limita, no hace nada, no crecemos.”⁹⁵ . La investigación que el docente pueda desarrollar en su ámbito profesional puede contribuir trascendentalmente en su formación, este es uno de los aspectos que poco se ha trabajado en los planes y programas de estudio diseñados para su preparación y que podría ser otra dimensión para abordar el problema de formación de docentes en nuestra entidad.

El aspecto formativo de la propuesta también requiere de ofrecer herramientas que permitan ver como un todo el problema de la teoría y el método, para que el docente al remitirse a los problemas de la enseñanza de la historia no limite sus necesidades sólo a la metodología, a la didáctica y llegue a las bases del problema: las concepciones de historia y de enseñanza que orientan su labor.

A partir de lo expresado por los profesores se identifican algunos problemas básicos: **el dominio del conocimiento en la perspectiva de los problemas de su contexto en el presente, la didáctica de la historia, y la investigación.** Respecto a la preocupación sobre didáctica de la historia, parece sumamente interesante

⁹⁴ RFPDH, op. cit., p. 240 - 241

⁹⁵ Ibid p. 261

profundizar en el análisis de esta temática. Sin embargo pudiera reducirse el problema de la didáctica a un ámbito técnico instrumental, en este sentido coincidimos con Mirtha Abraham, cuando señala:

“... el interés marcado en los eventos especialmente en la primera etapa institucional, por proporcionar al profesor herramientas técnicas, dinámicas grupales, métodos de enseñanza y modelos sobre el hacer docente, que pudieran aplicarse en la situación áulica. Dejando generalmente de lado, cuestionamientos acerca de la relación educación - sociedad, sobre el papel social de la escuela, acerca de quien es el docente y el alumno, que tipo de relación se establece entre ambos, qué características sociales, psicológicas, académicas y laborales poseen y se traducen en su trabajo, en que institución realiza el maestro su quehacer, qué vínculos se establecen con las autoridades escolares, con sus compañeros, etc.”⁹⁶

Los problemas de la formación de los docentes en servicio que enseñan historia en la escuela secundaria en la región estudiada en el estado de Hidalgo en el sentido formativo, expresan ausencias o limitaciones importantes acerca del proceso de construcción de la historia, porque hay dificultades para reflexionar cómo se construye la historia conocimiento, cuáles son los principales problemas de ésta disciplina, de dónde son seleccionados los contenidos y qué es lo que se pretende con su enseñanza a los estudiantes de educación secundaria.

Respecto a los problemas de tipo informativo, son aquellos que expresan las limitaciones o ausencias por parte de los docentes que enseñan historia en el manejo puntual del dato histórico, la comprensión de los procesos histórico sociales, cómo se relaciona el docente en su práctica con los contenidos. Las necesidades ponen al centro del debate la poca comprensión de las causas, las interrelaciones de los problemas sociales, las contradicciones y el desarrollo de los conflictos; de ahí que

⁹⁶ Abraham, Nazif Mirtha, op. cit., 163-176

al no tener elementos de formación teórico metodológicos que le permitan ofrecer alternativas ante el texto oficial, no se promueva en el alumno aprendizajes significativos y la forma de adquirirlo se centre en resignificar, dar importancia a lo que dice el texto y propiciar que el alumno lo reciba en los cuestionarios, dictados, resúmenes, tareas que lo llevan a memorizar. Elaborar una propuesta de formación alternativa lleva a considerar los problemas expresados por ellos, los que son relevantes en su práctica, las carencias que presentan en los planes de estudio al considerar un concepto de docente como instrumentador; otro aspecto digno de considerar habla de la necesidad de considerar como punto de partida los sujetos a quienes se dirige la propuesta de posgrado.

Los docentes que laboran en el nivel de secundaria reúnen ciertos rasgos en su formación y en el desempeño de su labor que los diferencia en la educación básica de los docentes que laboran en el nivel de primaria o preescolar. En la escuela secundaria el saber especializado constituye un elemento central en el quehacer del docente, así encontramos al maestro de Historia, Geografía, Español, Química, etc., en este sentido es característico que cada maestro considere a su asignatura como la más importante para la formación de los estudiantes. En este nivel educativo actualmente se cursan en primer y tercer grado 11 asignaturas (11 maestros) y en segundo grado 12 asignaturas con igual número de maestros. Esta situación es diferente con los maestros de educación primaria quienes no son ubicados directamente con un saber especializado, si no que el profesor se encarga de atender todas las asignaturas de un grado.

Los docentes que aspiran a trabajar en secundaria acuden a la Escuela Normal Superior para adquirir la formación académica institucional que los prepare en un saber especializado. De esta manera, en este nivel de educación básica, el docente es considerado como un especialista que se identifica con un campo disciplinario, su relación con el conocimiento que enseña atañe a un saber específico. La

característica del docente de secundaria que se forma, supera o actualiza es la de pertenecer a una especialidad, ya sea la de Historia, Geografía, Civismo, Matemáticas, etc. En este sentido fue necesario abordar la reforma educativa realizada en 1983 al Plan y Programas de Estudio de las Escuelas Normales Superiores, institución en la cual se establece el grado académico de Licenciado en Educación Media, lo que permite reconocer la formación académica institucional con un saber especializado en una asignatura específica.

2. Perfiles de ingreso

La propuesta curricular que se plantea sobre la enseñanza de la historia, está dirigida a docentes en servicio en educación secundaria, que estén interesados en:

- ⇒ la superación profesional.
- ⇒ mejorar los procesos de enseñanza en el aula.
- ⇒ Estudiar, comprender y reflexionar acerca de los paradigmas histórico sociales.
- ⇒ Analizar el plan y programas de estudios en historia de educación secundaria.

El maestro de historia al que hacemos referencia en este estudio es el que pertenece a aquellos docentes en servicio en educación secundaria, de una región del estado de Hidalgo y que generalmente:

- ⇒ Realiza tareas de docencia, técnicas pedagógicas, administrativas y de apoyo en la escuela pública de educación secundaria, de una región que tiene un medio urbano.
- ⇒ Además de la asignatura de historia, atiende otras como Geografía, Civismo en el mejor de los casos o atiende otras asignaturas académicas o actividades de desarrollo como educación física, taller de electricidad, etc.

⇒ Realiza su trabajo docente con estilos distintos, apoyado en sus antecedentes de formación académica (Normal Superior, u otros estudios universitarios en Ciencias Sociales) y no académica (social y política).

⇒ Emplea sus saberes y habilidades en forma diferente para la realización de su trabajo pedagógico,

⇒ Tiene escasos hábitos de estudio y conocimientos, lo cual tiene que ver con el modelo de formación institucional vigente en el sistema educativo nacional.

3. Perfiles de egreso

El docente egresado con esta propuesta curricular en la enseñanza de historia:

⇒ Será un profesional en educación secundaria que reflexione, transforme e innove su práctica docente.

⇒ Desarrollará un sentido crítico y autocrítico de su práctica docente para formular propuestas de innovación educativa.

⇒ Planteará alternativas psicopedagógicas y metodológicas para el estudio de historia en educación secundaria.

⇒ Promoverá nuevas prácticas pedagógicas acordes a los problemas sociales y regionales de los estudiantes en educación secundaria.

B. Caracterización de la propuesta curricular

Una vez expresadas las características de los sujetos a los que se dirige el Posgrado y como producto de comprender los problemas identificados en su práctica en el presente estudio, permite asumir decisiones curriculares en la definición y formulación de la propuesta curricular para profesores de historia en la docencia. La alternativa consiste en un Posgrado, (Especialización en la Enseñanza de la Historia) y se conceptualiza como el espacio académico de superación profesional para docentes en servicio que permite abordar el estudio y análisis del problema de la enseñanza de la historia, con relación a la teoría y práctica en la educación secundaria. En este sentido se coincide con la Universidad Pedagógica Nacional, cuando en su programa institucional de Posgrado define a la especialización como el espacio que:

“... tiene como objeto formar al profesional de la educación en el estudio y tratamiento de un problema específico en el ámbito educativo; tiene un carácter eminentemente aplicativo, a la vez que constituye una oportunidad de profundizar en el conocimiento de algún aspecto del campo educativo.”⁹⁷

La orientación que sustenta esta propuesta curricular, pretende que el docente analice y problematice sobre su práctica en historia en la perspectiva de que fortalezca su formación al construir alternativas en el proceso de enseñanza - aprendizaje de la historia. Tiene un doble carácter: atender los problemas de tipo *formativo e informativo*; el carácter *formativo* permite que el maestro de historia recupere diversas herramientas teórico conceptuales y habilidades para analizar, reflexionar y transformar su práctica docente considerando al alumno como un sujeto que aprende en atención no sólo a procesos externos, sino como producto de transformaciones cognitivas internas. Es preciso señalar que el docente en servicio

⁹⁷ Universidad Pedagógica Nacional, *Proyecto Académico*, México, p. 10

ya posee un proceso de formación que ha adquirido a través de varios elementos como son: su historia académica, personal, la adquirida por la influencia de planes y programas y los saberes obtenidos mediante su práctica docente. La especialización parte de considerar esta formación previa para enriquecerla e incida en la transformación de su labor en el aula.

El carácter *informativo*, proporciona al docente de historia en educación secundaria la posibilidad de construir conocimientos en relación con los elementos didácticos de la historia y con las temáticas claves en el desarrollo de la historia de la humanidad, lo cual permite una aplicación analítica y teórica en los procesos históricos que se estudian en el nivel de secundaria. Esto permite desarrollar en el docente de historia, por una parte la habilidad de un manejo puntual del dato histórico; y por la otra la interpretación del mismo con la intención de construir y reconstruir de manera crítica el tratamiento de los procesos histórico sociales, articulando en un todo el dominio del conocimiento y la comprensión del mismo al entablar una empatía de los problemas del presente con los abordados en el pasado. Se coincide con Teresa Poncelis cuando señala:

“En razón de la capacitación que se daría al futuro historiador, tanto en el aspecto formativo como informativo, podríamos asegurar que la tarea prioritaria de su quehacer profesional consistiría en investigar y exponer crítica y comprometidamente los hechos que se registraron en el pasado, con el fin de propiciar, una toma de conciencia, respecto a la realidad que se vive.(...)”

En pocas palabras, el historiador, tanto en el campo de la investigación como en el de la docencia, deberá ser aquel profesional que con ciencia y conciencia nos ponga frente al pasado; no reduciendo su trabajo a la mera evidencia, es decir a la simple descripción del hecho histórico, sino que su labor deberá llegar a la inferencia, a la reflexión crítica, a la interpretación del proceso histórico.

Si hemos partido de la necesidad de formar profesionales de la historia, críticos, conscientes y responsables de su papel como docentes o investigadores, es lógico suponer que pondríamos ante nosotros a un profesional con sólida preparación e información histórica, con una metodología apropiada para la investigación y, sobre todo, con un método para la enseñanza de esta disciplina...⁹⁸

La naturaleza y propósito de la especialización en historia, atiende a los problemas de formación docente identificados en el proceso de la investigación educativa realizada. A partir de esta indagación, se ubican tres líneas de formación docente en la propuesta curricular en historia, que se articulan y complementan para promover una formación interdisciplinaria: *la metodológica, la historiográfica y la psicopedagógica.*

1. Justificación

La propuesta curricular: “La enseñanza de la historia en educación secundaria”, tiene como propósito contribuir a la actualización y superación profesional de los docentes en servicio en este nivel educativo, en lo relacionado a los aspectos teóricos, metodológicos psicopedagógicos y de innovación educativa.

Este Posgrado de Especialización en la Enseñanza de Historia, reconoce como problemas de la formación y superación profesional de los docentes en ejercicio académico, la formación e información en el tratamiento de la historia como disciplina. Además, considera que las academias o cursos implementados para la actualización docente, han sido insuficientes para lograr o fortalecer este propósito. Así mismo, la formación académica que ofrece la Escuela Normal Superior en

⁹⁸ Ma. Teresa de Jesús Ponclis La docencia: una alternativa en la formación profesional del historiador. (s.f.). México. Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, p. 154

Hidalgo, particularmente ha contribuido muy poco a cubrir el problema de la formación. Además es necesario señalar que, hasta el momento, ninguna de las instituciones de educación superior en Hidalgo, ha ofrecido un posgrado que posibilite la actualización de los docentes para su especialización en la enseñanza de la historia en educación secundaria⁹⁹.

2. *Propósitos*

- Contribuir a la superación de los problemas de *formación e información* de los maestros de historia en la docencia.
- Crear o fortalecer un marco teórico conceptual con los docentes en educación secundaria para el estudio de historia.
- Proporcionar elementos teórico didácticos para el tratamiento multireferencial de la historia.
- Posibilitar la actualización y superación profesional con base en teorías y métodos en la enseñanza de la historia.

3. *Metas*

- ✓ Cubrir las ausencias de formación e información de los maestros de historia en la docencia.
- ✓ Dotar a los docentes de historia en ejercicio profesional de elementos teórico metodológicos para la enseñanza comprensiva de la historia en la escuela secundaria.
- ✓ Preparar a los docentes en educación secundaria como profesionales en la enseñanza de la historia.

⁹⁹ La Universidad Pedagógica Nacional – Hidalgo inició a partir de marzo de 1997, el desarrollo de la especialización de La enseñanza de la historia en educación básica, considerando la propuesta curricular que presenta en este trabajo (enriquecida por el equipo académico).

Mapa curricular

4. *LÍNEAS DE FORMACIÓN DOCENTE*

METODOLÓGICA	HISTORIOGRÁFICA	PSICOPEDAGÓGICA
TEORÍA DE LA HISTORIA	HISTORIA GENERAL Y NACIONAL	PERSPECTIVAS EN LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE
<i>CRÉDITOS</i> 8 <i>HORAS / SEMANA</i> 4	<i>CRÉDITOS</i> 8 <i>HORAS / SEMANA</i> 4	<i>CRÉDITOS</i> 8 <i>HORAS / SEMANA</i> 4
PERSPECTIVAS EN HISTORIA	HISTORIA GENERAL Y NACIONAL	DIDÁCTICA DE LA HISTORIA
<i>CRÉDITOS</i> 8 <i>HORAS / SEMANA</i> 4	<i>CRÉDITOS</i> 8 <i>HORAS / SEMANA</i> 4	<i>CRÉDITOS</i> 8 <i>HORAS / SEMANA</i> 4

CONCEPTOS	CRÉDITOS
CURSOS	48
TRABAJO FINAL	8
TOTAL	56

C. Criterios del diseño curricular

1. *Fundamentación de las líneas de formación docente*

El diseño curricular de la propuesta sobre la enseñanza de la historia recupera las nociones de líneas de formación, porque:

⇒ Promueven el análisis, la problematización, la reflexión crítica, la innovación en la práctica docente, a partir de la vinculación de práctica teoría, teoría práctica.

⇒ Se ajustan y corresponden a los problemas de formación de los maestros en la docencia de historia en educación secundaria.

⇒ Posibilita la organización de los contenidos por núcleos problemáticos, lo cual permite un tratamiento multidisciplinario.

A partir de los problemas de formación e información, las líneas de la propuesta curricular en historia que fueron identificadas como resultado del proceso de investigación de la formación y práctica docente en la escuela secundaria son las siguientes:

1. Línea de formación: *metodológica*
2. Línea de formación: *historiográfica*
3. Línea de formación: *psicopedagógica*

2. *Línea de formación docente: metodológica*

Esta línea de formación docente, pretende analizar de manera multidisciplinaria, el problema de las teorías y los métodos de la historia, ofreciendo diversas perspectivas

para el análisis e incida en la formación del docente. Además, busca integrar una visión panorámica de los principales problemas y perspectivas que están en la mesa del debate historiográfico en nuestros días.

Al abordar los problemas historiográficos básicos, se requiere el apoyo de ciertos conceptos que estarán presentes en el tratamiento teórico a lo largo del estudio en sus tres líneas como son: *tiempo histórico, relación pasado – presente - futuro, espacio, método, objeto, proceso social, cambio, etc.*

Se recupera la máxima hegeliana de que “el problema de la historia es (en realidad), la historia del problema”. Uno de los problemas para la construcción de la historia como conocimiento es la de plantear de manera rigurosa y coherente cuál ha sido la historia del problema, el proceso, las contradicciones y los vaivenes que le son característicos al desarrollo social de los pueblos. Tanto para el historiador y en este caso para el docente es necesario tener herramientas teórico metodológicas que le permitan analizar como se ha intentado explicar el hombre el desarrollo de la humanidad, con base en teorías producto de contextos y momentos históricos que expresan el nivel del desarrollo del pensamiento en este tema.

Así puede comprenderse que **el positivismo** es una perspectiva cumple una función importante al debatir con el método metafísico y teológico, basado principalmente en la subjetividad. Al respecto Topolski aporta lo siguiente:

“En la segunda mitad del siglo XIX, la historiografía tenía la influencia predominante del positivismo, la corriente que rechazando la metafísica y exigiendo un examen apasionado de los hechos, consiguió dominar el pensamiento filosófico y científico y entró profundamente en los modos cotidianos de pensamiento. Pero, al exigir al exigir que los historiadores se atuvieran a los hechos y no fueran más allá de los datos basados en

fuentes, el positivismo consolidó la tendencia erudita en la ciencia histórica y le dio unos fundamentos más modernos”¹⁰⁰

Esta forma de explicar el proceso social si bien fue una alternativa ante los métodos metafísicos, y contribuyó al estudio sistemático de la historia como ciencia, en la actualidad los métodos positivistas presenta algunos límites ya que mantienen una visión pasiva de los procesos sociales; el historiador en esta perspectiva se asume con una actitud neutral donde su función es remitirse a las fuentes, “los historiadores obtuvieron una claridad mayor en el establecimiento de los hechos, pero retrocedieron en el camino hacia una mejor comprensión de las categorías de cambio y desarrollo, categorías que son esenciales para toda reflexión sobre el curso de la historia.”¹⁰¹ Es necesario reconocer los aportes del positivismo como los alcances que tiene en la construcción y estudio del conocimiento histórico en el presente por los neopositivistas.

El punto de partida en la línea metodológica es por un lado, la crisis generalizada del siglo XX que analiza los cimientos filosóficos y científicos de la modernidad ilustrada y, por otro el modelo de la ciencia neopositivista aplicado a la historia. El **neopositivismo** tiene como una de sus principales características criticar al historicismo porque considera que es erróneo su punto de partida y falaz en sus implicaciones: la certeza de que la evolución humana puede ser objeto de predicción mediante el descubrimiento de ritos, modelos, leyes o tendencias que supuestamente gobernarían su curso. Dado que la historia humana está decisivamente influida por el conocimiento, y dado también que no debemos anticipar hoy lo que sabremos mañana, la pretensión de predecir el futuro carece de todo fundamento científico y el conocimiento de la historia pertenece al campo de la superstición.¹⁰² Para Karl R.

¹⁰⁰ Jerzy Topolsky, “Las peculiaridades de las reflexiones positivistas sobre la historia” en *Metodología de la historia*, España, Ediciones Cátedra, 1982, p. 104-105.

¹⁰¹ *Ibid.* pp 104-105

¹⁰² Karl R. Popper, *La miseria del historicismo*, Madrid, España, Alianza Taurus, 1994, pp. 15-176

Popper la equivocación central del historicismo “...son sus <<leyes de desarrollo>> *resultan ser tendencias absolutas*; tendencias que, como las leyes, no dependen de condiciones iniciales y que nos llevan irresistiblemente en una cierta dirección hacia el futuro. Son la base de *profecías incondicionales*, como opuestas a las *predicciones* condiciones científicas.”¹⁰³

El tratamiento de una historia que depende casi de manera exclusiva del estudio por el pasado mismo, y no por una historia cruzada por las teorías y los engranajes sociales del presente, desde donde es casi imposible preguntarse por el futuro. Así planteada la problemática, resulta difícil esquivar la noción de futuro, elemento perturbador en la tarea del historiador cuando centra su análisis en el pasado. Por otra parte, el poder decidir si la historia, es o no ciencia, o está en vías de serlo, es función directa de la concepción que se tenga sobre el futuro. Este debate se relaciona con el problema de la objetividad en la historia con la cuestión de hay o no leyes en el devenir histórico y en los aspectos fundamentales de los procedimientos básicos de la lógica de la investigación histórica.

Además del positivismo y el neopositivismo otro de los métodos que es pertinente analizar con el estudio de esta línea de formación es el **materialismo histórico**, cuyas bases surgen de la dialéctica materialista que concibe el desarrollo natural producto de contradicciones y al movimiento como cambio perpetuo. Es una teoría que permite explicar el desarrollo y evolución de la humanidad en autodinamismo y es un método que permite investigar e interpretar la naturaleza, la sociedad y el pensamiento.

“El método de la dialéctica materialista, aplicado al estudio de la historia social, dio lugar al métodos y al materialismo histórico. Al referimos al

¹⁰³ Karl R. Popper, op. cit., p. 143

materialismo histórico como teoría queremos decir la serie de afirmaciones generales sobre los hechos pasados, afirmaciones que explican el movimiento y el desarrollo en la sociedad, y al referimos al materialismo histórico como método queremos decir la serie de líneas maestras de investigación que forman un modelo específico de explicación del pasado.”¹⁰⁴

De esta forma, se analizan las posibles alternativas teóricas provenientes de la tradición marxista, que en este marco teórico conceptual de la historia, la línea metodológica pretende aportar conocimientos y desarrolla habilidades para fortalecer el análisis de las otras dos líneas de formación docente la historiográfica y la psicopedagógica con las que se articula horizontalmente y al mismo tiempo integra verticalmente los niveles de complejidad y concreción de esta línea.

3. Línea de formación docente: historiográfica

La línea *historiográfica*, centra su atención en aportar elementos al docente para el quehacer pedagógico como profesional competente en su materia de trabajo en la enseñanza de historia en educación secundaria; es decir, pretende que el docente posea un conocimiento puntual de la temática de la historia en el nivel educativo correspondiente al ejercicio profesional.

Además es pertinente aclarar, que no se trata de reeditar todo el proceso de la formación académica en la Escuela Normal Superior. El planteamiento consiste en un tratamiento en dos cursos: de historia general y nacional I y II, a partir de temas eje.

Los temas eje han sido seleccionados, como los elementos clave para abordar el

¹⁰⁴ Jcsy Topolsky, op. cit., p. 167

desarrollo de los procesos histórico sociales, es decir son aquellos procesos que se les reconocen por su trascendencia generaron cambios sociales, económicos, políticos y culturales.

Los cursos de *Historia General y Nacional*, abordan los procesos históricos más representativos de la historia de la humanidad y realiza un tratamiento de los procesos histórico sociales más relevantes de la historia de México, sin perder de vista el tiempo histórico de su desarrollo. En un primer momento se analiza el período comprendido de la prehistoria a la revolución francesa, en un segundo momento se estudia de la revolución industrial al momento actual del neoliberalismo.

El análisis crítico del dato histórico y su vinculación con la perspectiva de abordar la historia son dos elementos que se articulan y complementan. Abordar solo uno de ellos, limita una visión global del proceso histórico social y es fundamental la comprensión del mismo.

4. Línea de formación: psicopedagógica

La línea psicopedagógica, es el espacio curricular que analiza y articula los elementos conceptuales y metodológicos sobre teorías de aprendizaje ligadas a las teorías de enseñanza como parte de un proceso indisoluble que concurren en la formación de un concepto de docente. En esta línea se visualiza el desarrollo de dos módulos el de *perspectivas en la enseñanza y aprendizaje* y el módulo de *Didáctica de la Historia*.

El módulo de *perspectivas en la enseñanza y aprendizaje* aborda algunas corrientes representativas en el debate actual sobre aprendizaje las que se apoyan en el desarrollo de reforzadores del medio ambiente para el logro de determinadas

conductas, y las que a partir de los esquemas de conocimientos previos de los alumnos pretenden desarrollar el raciocinio cognitivo, a partir de la resolución de problemas, de cuestionamientos. “El énfasis en el descubrimiento ciertamente ayuda al niño a aprender las diversas formas de resolver problemas, de transformar la información para usarla mejor; le ayuda a aprender cómo proceder en la labor misma de aprender.”¹⁰⁵

En la enseñanza de la historia es necesario considerar los conocimientos previos que los alumnos tienen, ya que los niños no llegan vacíos al aula, tienen concepciones de lo social, que no se limita a repetir lo que escuchan de los adultos, existe construcción y originalidad en sus ideas, “el mundo social no es una copia de la realidad, sino que supone un trabajo intelectual en relación con ella.”¹⁰⁶ Sirve como un marco asimilador a partir del cual puede otorgar significado a los nuevos conocimientos, de ahí que el docente al diseñar las actividades de enseñanza considere que “estos conocimientos constituyen el marco asimilador desde el cual los alumnos otorgarán significado a los contenidos escolares.”¹⁰⁷

A partir de conceptualizar el aprendizaje, implica entender como construye el conocimiento histórico el alumno, visualizar cuál es el papel del docente como promotor del proceso enseñanza-aprendizaje y el diseño de las estrategias didácticas a partir de una concepción de historia y de enseñanza que lo oriente en su práctica. En éste módulo se ofrecen alternativas para la planeación instrumentación y evaluación en la enseñanza de la historia, al actualizar al docente sobre las diferentes teorías de aprendizaje contemporáneas; también se pretende realizar un análisis

¹⁰⁵ Jerome Bruner, “El acto del descubrimiento” en. *El proceso mental en el aprendizaje*, Madrid, Narcea, 1979, pp. 109-129

¹⁰⁶ Beatriz Aisenberg, “Para qué y como trabajar en el aula con los conocimientos previos de los alumnos: un aporte de la psicología genética a la didáctica de los estudios sociales para la escuela primaria,” en: Aisenberg Beatriz y Alderoqui Silvia (compiladores) *Didáctica de las ciencias sociales. Aportes y reflexiones*, Buenos Aires. Paidós, 1994, p. 143

¹⁰⁷ *Ibid.*, p. 138

curricular para comprender la estructura lógica del plan y programas de estudio de historia con la intención de reconocer los supuestos que implícita o explícitamente posee sobre historia, enseñanza, aprendizaje y los fines que se persiguen con el desarrollo de ese curriculum. Análisis y reflexión que se pretende lograr a partir de la recuperación de experiencias previas que poseen los docentes en educación secundaria.

El módulo de *Didáctica de la Historia* realiza un tratamiento específico de la enseñanza y aprendizaje del conocimiento histórico social, plantea la necesidad de clarificar que el empleo de determinada metodología se encuentra articulada a una concepción y perspectiva de historia. El acercamiento a este debate permite identificar diversas posibilidades de enseñanza por parte del docente de historia y de aprendizaje por parte de los estudiantes de secundaria. Los contenidos que posibilitan el desarrollo de las tres líneas se presentan en el siguiente apartado.

D. Contenidos sintéticos

1. Línea de formación: metodológica

a. Curso: Teoría de la Historia

⇒ Conceptualización de categorías en la historia:

- * tiempo histórico
- * periodización
- * espacio
- * ciencia
- * pasado presente y futuro
- * método
- * objeto

- * sujeto
- * sociedad
- * cambio
- * clase social

b. Curso: Perspectivas en el estudio de Historia

- * Positivismo y Neopositivismo
- * Marxismo
 - La tradición marxista e historia social inglesa
- * Historia Social
- * Nueva Historia
- * La historia en la historia
- * Crisis de la razón histórica europea (occidental)
- * Modelo neopositivista
- * La escuela de los Anales (tres generaciones)
- * Historicismo, Hermeneútica y escuela de Frankfurt

2. Línea de formación: historiográfica

a. Curso: Historia General y Nacional I

- * La prehistoria
 - Paleolítico - Neolítico
- * La caída del imperio romano de occidente
- * Teotihuacan y toltecas
- * Feudalismo (Edad Media)
- * Mexicas
- * Descubrimiento de América

- * La conquista española
- * Revolución Francesa

b. Curso: Historia General y Nacional II

- * Revolución Industrial
- * La constitución de 1857
- * La revolución mexicana
- * Revolución Socialista Rusa
- * Primera Guerra Mundial
- * El cardenismo
- * Segunda Guerra Mundial
- * Problemática social y política de los setentas
- * Neoliberalismo

3. Línea de formación: Psicopedagógica

a. Curso: Perspectivas en la enseñanza y aprendizaje

Teorías de aprendizaje

- * Conductismo
- * Aprendizaje significativo (Ausubel)
- * Aprendizaje por descubrimiento (Bruner)
- * Constructivismo (Piaget)
- * Sociolingüística. (Vigostky)

Análisis curricular del nuevo plan de estudios de educación secundaria 1993

- ✓ Planeación de la práctica docente

✓ Evaluación escolar

b. Curso: Didáctica de la Historia

- Conceptualización de: enseñanza, aprendizaje, docente, alumno
- La enseñanza de la historia
- Método (s) histórico (s)
- Estrategias didácticas
- Recursos didácticos

E. Criterios de evaluación

a. Del plan de estudios

En el desarrollo de la propuesta curricular del Posgrado se considera a la evaluación como elemento básico, un proceso permanente de seguimiento para la valoración de las actividades que realizan los sujetos participantes en la especialización y además asumir decisiones adecuadas para mejorar su operación.

Los aspectos que se consideran necesarios para evaluar son los siguientes: Diseño, Estructura y Desarrollo Curricular, Programa – contenidos, Trabajo de los asesores, Trayectoria del estudiante – maestro, y condiciones de apoyo institucional

b. Evaluación y acreditación

La evaluación se conceptualiza como un proceso permanente de valoración y construcción de juicios del proceso enseñanza-aprendizaje realizado a lo largo del Posgrado, es decir, se plantea una evaluación de corte cualitativo y no solo como producto, porque las diversas actividades a realizarse en el transcurso de la especialización están interrelacionadas.

Otro elemento del proceso de evaluación es considerar que la construcción del conocimiento es social, lo cual implica involucrarse en una participación individual, de equipo y grupal en el quehacer académico cotidiano, que requiere el estudio, análisis y discusión de los materiales necesarios para abordar las temáticas de las tres líneas de formación docente.

La evaluación también se llevará a cabo con fines de acreditación, tendrá como base la comprensión y el análisis de los contenidos señalados en el programa de cada curso realizado durante el Posgrado. Los instrumentos seleccionados serán planteados en cada uno de los programas, los cuales serán pertinentes con la naturaleza y propósito de cada curso.

Es pertinente señalar que los criterios y el mapa del diseño curricular propuestos en este trabajo para el Posgrado son recuperados en su totalidad y complementados con algunas sugerencias para su implementación en dos sedes de la Universidad pedagógica Nacional - Hidalgo como se describe a continuación.

F. Génesis de la Especialización de Historia

Este apartado tiene el propósito de dar cuenta de manera breve de cómo surge y se implementa el Posgrado: La enseñanza de la historia en educación básica en la Universidad Pedagógica Nacional - Hidalgo en las sedes de Ixmiquilpan y Pachuca. Ante el interés de que la propuesta de formación docente construida mediante dos investigaciones, se sometió al proceso de dictaminación en el Área de Especializaciones, de la Universidad Pedagógica Nacional, instancia que a través de una comisión se encarga de hacer el análisis correspondiente para determinar si es pertinente y cumple con los requisitos el plan de estudios que se oferta para las especializaciones que se desean llevar a cabo.

A principios de 1996 se inician los trámites educativos de validación y se obtiene respuesta favorable para su implementación en julio del mismo año. Es necesario precisar que la propuesta curricular producto de esta investigación se recupera en su totalidad y sirve de base para la construcción de los criterios y mapa curricular del plan de estudios de la Especialización: La enseñanza de la historia en educación básica, primera promoción para el estado de Hidalgo, ciclo escolar 1997-98, que es enriquecida por un equipo de docentes que en ese momento laboraban en la UPN-Hidalgo: Fernando Cuatpotzo Costeira, Elvia Vega Monter, María Angélica Galicia Gordillo, Sergio Sánchez Vázquez y Manuel Toledano Pérez. (Ver el anexo en la página 152).

Los elementos que permitieron enriquecer la propuesta de formación de superación profesional se centraron en agregar o complementar aspectos de diagnóstico, los objetivos, las metas y en ampliar la cobertura de atención no sólo a docentes de secundaria en servicio, pues se consideró pertinente convocar a su estudio a profesores de los niveles de preescolar y primaria.

A través de una convocatoria publicada en el Sol de Hidalgo en el mes de agosto se invitó a los docentes en servicio de educación básica a participar en este posgrado, la respuesta por parte de los profesores no tuvo el eco que se esperaba porque paralelamente se convocó a otras tres especializaciones: La enseñanza del español, Gestión Escolar y la de Planeación Desarrollo y Evaluación de la Práctica Docente. Fue hasta una segunda convocatoria cuando tuvo mayor demanda este curso. Los profesores aspirantes fueron sometidos a un proceso de selección, se integraron dos grupos uno con sede en Ixmiquilpan integrado por 15 miembros y otro con sede en la ciudad de Pachuca, con 18 elementos.

El trabajo académico de la especialización se inicia en febrero de 1997 y concluye en febrero de 1998, con la participación de los asesores académicos citados anteriormente en el diseño curricular y para su implementación contribuyeron: Araceli Olvera Ávila y Artemio Arroyo Mosqueda. Es necesario destacar la valiosa participación con su asesoría y dirección permanente del Profr. Fernando Cuatepotzo Costeira, en el desarrollo de la investigación, diseño, planeación y desarrollo de este Posgrado.

La organización académica fue en dos semestres, con tres sesiones de cuatro horas a la semana. Respecto a la línea de formación historiográfica fue considerada como la columna vertebral de la especialización, por la relación en el estudio de las otras dos líneas : la metodológica y la psicopedagógica. El tratamiento de los temas eje fue importante porque permitió centrar la atención en aquellos procesos histórico sociales relevantes, sin embargo se considera necesario ajustar y precisar mejor los temas eje.

En relación a la línea de formación metodológica, fue integrada por dos cursos: Teoría de la Historia y Perspectivas en Historia, con la finalidad de que el profesor estudiante recuperara categorías básicas para el análisis de los problemas historiográficos actuales. El estudio de esta línea de formación presentó ciertas dificultades para su comprensión por parte de los participantes, ocasionado por la limitación en su proceso de formación; aunque fue muy interesante en la apropiación de las herramientas para el análisis histórico social articulando el pasado con el presente y potenciando un futuro, esta relación dialéctica fue muy valiosa.

Respecto a la línea de formación psicopedagógica fueron diseñados dos cursos: Perspectivas en la enseñanza y aprendizaje y el de Didáctica de la Historia; en este espacio curricular fue realizado un tratamiento acerca del debate actual sobre corrientes de aprendizaje y enseñanza, además en el segundo semestre se trabajo

como curso taller, con el propósito de diseñar estrategias de innovación para la enseñanza de la historia. Particularmente en esta línea se considera que hubo un exceso de lecturas para su estudio, sería recomendable hacer un ajuste de las mismas.

Los alcances y limitaciones de la Especialización: la enseñanza de la historia en educación básica pueden resumirse en las siguientes líneas: constituyó una experiencia académica muy interesante y de gran aceptación por parte de los profesores estudiantes, porque les permitió recuperar elementos teórico metodológicos para la enseñanza de la historia en el nivel educativo en que laboran.

Respecto a la elaboración de la tesina, documento final para concluir el proceso de la especialización, parte de reconocer y estudiar un problema de su práctica docente, en relación a la enseñanza de la historia y proponer alternativas de innovación. La tesina pretende también la recuperación de elementos teóricos metodológicos de las tres líneas interdisciplinarias del Posgrado, esta tarea a pesar de los esfuerzos realizados durante el desarrollo de la especialización sigue pendiente; sin embargo es conveniente precisar que en la sede de Ixmiquilpan los profesores estudiantes cuentan ya con la primera versión de su tesina que fue considerada como objeto de acreditación final del segundo y último semestre. En el caso de Pachuca existe un trabajo final de cada línea y se requiere de integrar o reestructurar esos productos finales para conformar la tesina solicitada.

CONCLUSIONES

En este apartado se presentan algunas reflexiones como resultado del proceso de investigación, que consideró como eje central analizar la problemática de la formación del docente en servicio y cómo se articula con la práctica cotidiana, particularmente en la enseñanza de la historia en la escuela secundaria.

Los propósitos de la investigación contribuyeron para reconocer las siguientes reflexiones:

1. El docente de historia tiene una relación dialéctica con el contexto social, normativo, curricular e institucional
2. Los problemas de formación en la práctica del docente de historia
3. Las concepciones del docente de historia sustentan su práctica profesional
4. La búsqueda de una propuesta de formación para profesores de historia en la docencia en educación secundaria

Es importante pensar históricamente la formación docente porque permite en el presente dar cuenta de los antecedentes de formación del docente de historia a través de diversos planes de estudio, de la diversidad de prácticas y además el papel que le demandan socialmente y particularmente el sistema educativo mexicano. La escuela normal superior es el espacio institucional para la formación académica para la docencia, pero el docente también se forma en la práctica cotidiana con sus compañeros de escuela al intercambiar experiencias acerca del trabajo académico que realizan en la escuela secundaria.

1. El docente de historia tiene una relación dialéctica con el contexto social, normativo, curricular e institucional

Contextualizar históricamente los procesos sociales constituye un elemento importante en el tratamiento de los contenidos de historia, el problema radica en que con base en su formación profesional el docente al dejar de tomar en cuenta en el análisis histórico el contexto social, considera el conocimiento como algo dado y que sólo hace falta transmitirlo.

El marco jurídico de la modernización educativa lo constituye el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (1992), la Ley General de Educación (1993) y el Artículo 3°. Constitucional (reformado en 1993), que sustenta lograr una educación de calidad, equidad y pertinencia, acorde a las exigencias de una mayor competencia internacional, particularmente reconoce al docente como un protagonista fundamental en el proceso educativo y la importancia de fortalecer la formación inicial, actualización, capacitación, superación e investigación. En este sentido esta investigación pretendió dar cuenta documentando la problemática de la formación del docente de historia en educación secundaria.

El plan y programas de estudio para la educación secundaria vigentes, son el resultado de la modernización educativa, restablecen la organización del trabajo académico por asignaturas que sustituyen al de áreas; establecen la prioridad a las asignaturas de español y matemáticas, esto de acuerdo a una orientación internacional de la UNESCO de priorizar los contenidos básicos de aprendizaje.

Para la asignatura de historia establece un enfoque para el tratamiento de los contenidos, el cual pretende superar la memorización de los hechos históricos; esto ejerce influencia en la práctica del docente de historia, marca pautas de trabajo pero

el docente también resignifica el plan y programas de historia, que de acuerdo a su formación profesional, a sus concepciones acerca de la enseñanza de historia imprime cierta dinámica de trabajo en el aula.

2. Los problemas de formación en la práctica del docente de historia

La práctica del docente de historia es una actividad eminentemente social, porque interactúa con estudiantes, con conocimientos, valores, actitudes, con el método, legitimadas socialmente en el currículo. En este sentido la práctica docente es compleja, dinámica que enfrenta diversos problemas, que es necesario reconocerlos, además su práctica no es pura, porque incluye diversas tradiciones pedagógicas.

Un problema lo constituye el uso del tiempo que tiene diversas significaciones y lo hace como trabajador asalariado y como profesional de la educación. Como trabajador asalariado, en lo laboral obtener más horas clase y de preferencia tiempo completo que significa un mayor ingreso económico, que le permita enfrentar la difícil situación económica. Como profesional académico de historia significa una sobrecarga de trabajo al atender hasta quince grupos (si tiene tiempo completo), llegar puntualmente, preparar clase, calificar exámenes, reuniones sindicales y administrativas y otras; particularmente la significación del tiempo cotidiano en el aula, prioriza algunas actividades entre las que destacan: la narración para transmitir el conocimiento histórico social a los estudiantes, el dictado como una estrategia didáctica para la apropiación de los contenidos de historia y el cuestionario que supuestamente posibilita aprendizajes en los alumnos. El uso del tiempo en el quehacer pedagógico permite observar la formación profesional que posee y el compromiso por transformar realidades o por mantener el orden social existente.

El docente tiene una importante preocupación, en el cómo enseñar el conocimiento histórico, esto lo ubica en una relación de técnico instrumentador y transmisor de

conocimientos construidos por otros especialistas, y no hay una clara evidencia en el qué y para qué enseñar historia. Pretender separar estos aspectos constituye un falso problema porque fragmentar el análisis histórico, resulta inadecuado es necesaria una articulación que posibilite una visión de conjunto en la formación de docente para un mejor desempeño profesional.

La falta de correspondencia entre la formación profesional de docentes en servicio y el nuevo enfoque del plan y programas de estudio es un problema, quienes fueron formados académicamente con los programas de estudio (que estuvieron vigentes por dos décadas) por áreas de aprendizaje, en este caso las ciencias sociales, cuyo énfasis informativo se diferencia con la intención actual de una formación de docentes capaces de analizar los procesos sociales. Esta situación problemática no se alcanza a satisfacer con las academias y cursos que ofrecen por parte del Consejo Técnico de Secundarias Generales y ocasiona que en los docentes la búsqueda de espacios de actualización y superación profesional, aunada al programa de carrera magisterial que posibilita escalar niveles que propicien más ingresos a los profesores con mayor preparación.

3. Las concepciones del docente de historia sustentan su práctica profesional

En la práctica cotidiana el docente da cuenta de las concepciones que orientan el proceso para la enseñanza del conocimiento histórico, lo cual está relacionado con su formación profesional, su experiencia, saberes y un contexto social.

La presencia de la perspectiva de tecnología educativa en los planes y programas de estudio en 1974 y 1983, permeó la formación profesional del docente de historia y actualmente todavía hay expresiones tecnológicas al ausentar la reflexión histórica, sobre las ideas de cambio y las causas profundas de los procesos sociales.

Una concepción del docente identificada la del técnico cuando ubica el problema en las dinámicas que permitan la transmisión de conocimientos, en este sentido consideran su papel de distribuidores y consumidores de los conocimientos histórico sociales elaborados por los historiadores especialistas en la materia y solamente corresponde el rol de instrumentador.

4. La búsqueda de una propuesta de formación para profesores de historia en la docencia en educación secundaria

Los problemas de la formación reconocidos en la práctica cotidiana de los profesores en la docencia que atienden la asignatura de historia en la escuela secundaria tienen un doble carácter: *formativo e informativo*.

Los problemas de la formación de los docentes relacionados en un sentido *formativo*, muestran dificultades importantes en qué historia enseñar y para qué enseñar historia. Existe una mayor preocupación en los docentes en el cómo enseñar historia; es decir, parcializar una concepción histórica que es eminentemente una totalidad social.

En el carácter *informativo*, reconocemos las dificultades, por parte del docente de historia en secundaria, para el manejo puntual del dato histórico y la interpretación del mismo. La alternativa formulada frente a este problema, es buscar un equilibrio por una parte, y por la otra, de la interpretación para el tratamiento de los procesos histórico sociales, no sólo con la idea de que comprenda el mundo en que vive sino que lo transforme y lo difunda.

Para contribuir a superar las dificultades de formación respecto a lo informativo en el tratamiento de los procesos histórico sociales por parte de los docentes de educación secundaria, fue elaborada una propuesta curricular de formación y

superación profesional para profesores en la docencia que atienden la asignatura de historia en educación secundaria. Además, la intención es crear o fortalecer un marco teórico conceptual y acercar elementos teórico didácticos para el tratamiento de la historia en educación secundaria.

La propuesta curricular recupera la noción de líneas de formación, porque en el tratamiento de los procesos histórico sociales promueven el análisis, la problematización, la innovación de la práctica docente y la organización de los contenidos por núcleos problemáticos. A partir del reconocimiento de los problemas de formación e información en el abordaje académico de la historia en la escuela secundaria, y como resultado del proceso de investigación y una reflexión curricular, se identifican tres líneas de formación: la metodológica, la historiográfica y la psicopedagógica, que tienen la intención de apoyar la superación profesional de los docentes de historia en educación secundaria.

Para el desarrollo de esta Propuesta Curricular se propone la Especialización en la Enseñanza de la Historia dirigido a los docentes de educación secundaria en servicio, lo cual implica realizar en otro momento la investigación de un proceso de seguimiento y evaluación.

Finalmente la puesta en práctica de la Especialización: La enseñanza de la historia en educación básica, fue una experiencia profesional importante porque permitió a los profesores estudiantes, a partir de la aprehensión de elementos teórico metodológicos reflexionar a fondo acerca de los procesos histórico sociales y reconocer los problemas fundamentales de su enseñanza prestando atención al qué, cómo y al para qué como elementos que están interrelacionados dialécticamente. El posgrado permitió que el docente problematizara sobre su práctica y a partir de la investigación de un problema enriqueciera su formación profesional para brindarle la posibilidad de innovar y transformar su práctica docente.

BIBLIOGRAFÍA

1. FUENTES PRIMARIAS

Arias Camilo y Enma Martínez (1962). **Historia de la Educación en México, t. II**, Instituto Federal de Capacitación del Magisterio, p. 50

Aron, Raymond (1992). **Dimensiones de la conciencia histórica**. México, Fondo de Cultura Económica.

Banks Olive (1983). **Aspectos sociológicos de la educación**. México. Narcea

Braudel, Fernand (1974). **Historia Social**. Traducción. J. Gómez Mendoza. Barcelona, Labor.

Ball, Stephen 1969. **La micropolítica y la escuela**. España. Ediciones Morata.

Cardoso, Ciro (1989). **Introducción al trabajo de la investigación histórica**, Barcelona Crítica. Grupo Editorial Grijalvo.

Carr, Edward H. (1993). **¿Qué es la historia?**, México. Editorial Ariel.

Carretero, Mario (1989). **La enseñanza de las Ciencias Sociales**. Madrid. Aprendizaje Visor.

Certau de Michel (1985). **La escritura de la historia**, México, Universidad Iberoamericana.

Colmenares, Ismael (1993). **Teoría de la historia : de los mitos a la ciencia**, México, Ediciones Quinto Sol.

Chesneaux, Jean (1976). **¿Hacemos tabla rasa del pasado ?**, México, Siglo XXI

Delorme, Charles (1985). “Algunas reflexiones en torno al cambio”, “Las corrientes de la innovación”, 131-161. En Delorme, Charles (1985). **De la animación pedagógica en la investigación acción**. Madrid, Narcea.

Ducoing, Patricia (1993). **Formación de docentes y Profesionales de la Educación**. Estado de Conocimiento, Cuaderno 4. Segundo Congreso Nacional de Investigación Educativa.

Elliot, Jhon (1993). “La formación basada en la competencia y la enseñanza profesional: ¿es posible un matrimonio feliz?”, 142 - 160. En Elliot, J. (1993). **El cambio educativo desde la investigación acción**, Madrid, Morata.

Elliot, John (1993). “La investigación-acción: dilemas e innovación.” 61-112. En John, Elliot (1993). **El cambio educativo desde la investigación**.

Erickson, F. (1989). “Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza”, pp 195-301 en Wittrock, Merlin C. **La investigación de la Enseñanza II**, Paidós, Barcelona.

Ferry, Gilles (1990). “La tarea de formarse”, 43-63. En Ferry, G. **El trayecto de la Formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica**, México. UNAM - ENEP-Iztacala, (Paidós Educador No. 93).

Ferry, Gilles (1997). **Pedagogía de la formación**, Buenos Aires Argentina, Ediciones Novedades Educativas.

Follari, Roberto y Alfredo Kuri (1995). "Para una crítica de la Tecnología Educativa: Marco Teórico e Historia", pp. 43 -74, en: **Tecnología Educativa**. México. UAQ.

Fontana, Josep (1982). **Historia. Análisis del pasado y proyecto social**, Barcelona, Crítica, Grupo Editorial Grijalvo.

Foucault, Michel (1976). **Hermeneútica - Discursos - Ensayos - Conferencias. Crítica a las técnicas de interpretación de Nietzsche, Freud, Marx**. Buenos Aires, Antigua Casa Editorial Cuervo.

Giménez, Gilberto (1989). "El análisis del discurso político - jurídico", pp 143 - 177, en: **Poder, Estado y Discurso**. México. UNAM.

Gobierno del estado de Hidalgo (1994). **Decreto de la creación del Instituto Hidalguense de Educación**, Pachuca, Hgo.

González, Enrique (s.f). **Los libros de texto gratuitos**, México, SEP.

 González, Luis (1988) **El oficio de historiar**, México, El Colegio de Michoacán.

González, Luis (s.f). **Nueva Invitación a la microhistoria**, México. F.C.E.

Lerner, Victoria (1990). **La enseñanza de CLIO. Prácticas y propuestas para una didáctica de la historia**, México, Instituto Mora.

Marcelo, Carlos (1994) "Sobre el concepto de formación", conceptos de formación del profesorado" 174-187. En Marcelo Carlos. **Formación del profesorado para el cambio educativo**, Barcelona, Promociones y publicaciones universitarias, (Letras, Ciencias y Técnicas No. 90).

Maribel Ponce, Bernard Francisco (1981). **Los libros de texto mexicanos de historia y ciencias sociales: un análisis de contenido**, México, Centro de Estudios Internacionales.

Nieto, Jesús (1992). **La enseñanza de la historia**. México, Ediciones Quinto Sol.

Oszlak, Oscar y Guillermo O'Donnell (1976). **Estado y políticas estatales en América Latina: hacia una estrategia de investigación**. Buenos Aires, Documento CEDES/G.E. CLACSO/4.

Pereyra, Carlos. (1984). **El sujeto de la historia**. Madrid - Alianza Alianza-Universidad.

Pereyra, Carlos (1991). **Historia ¿Para qué?**, México, Siglo XXI Editores.

Pérez, Ángel, (1992). "La función y la formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas, 398 - 429. En Gimeno, J. y Ángel Pérez, **Comprender y transformar la enseñanza**, Madri, Morata.

Poder Ejecutivo Federal (1996). **Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000**. México

- Popper, Karl Raymund (1902). **La miseria del historicismo**, Madrid. Taurus, 1961.
- Remedi, Eduardo (1989). “Identidad y formación”, en: **Maestros, entrevistas e identidad**. México, CINVESTAV – DIE, pp 31- 42
- Rockwrell, Elsie (1994). “La etnografía como conocimiento local”, pp 55-72, en: Rueda Mario, Gabriela Delgado y Jacobo Zardel (Coordinadores). **La Etnografía en Educación. Panorama, prácticas y problemas**. México. CISE – UNAM.
- Rockwell, E. y Mercado, R. (1994). “La práctica docente y la formación de maestros”, 47-61, en: **PACAEP, Módulo Pedagógico**, México, SEP.
- Secretaría de Educación Pública (1992). **Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa**, México
- Secretaría de Educación Pública (1993). **Ley General de Educación**, México Talleres de Populibro
- Secretaría de Educación Pública (1993). **Plan y Programas de estudios de la educación básica secundaria**, México, Fernández Editores.
- Secretaría de Educación Pública (1993). **Plan y Programas de estudios de la educación primaria básica**, México, Fernández Editores
- Serrano, J. A. (1993) “Tendencias en la formación de docentes”, en Ducoing, Pasillas, Serrano, Torres, Ribeiro. **Formación de docentes y de profesionales de la educación. Estado de conocimiento No. 4**. México, 2o.

Congreso Nacional de Investigación Educativa.

Simian de Molinas, Susana (1970). **El método retrospectivo en la enseñanza de la historia**, Buenos Aires, A. Estrada.

Universidad Pedagógica Nacional (1994). **Programa Institucional de Desarrollo, Estructura Orgánica Académica, Normatividad**. México. Litográfica Lerruc. México.

Toledano, M. (1997). **Registro Etnográfico**. México. Mecanograma.

Topolsky, Jersy (1982). "Las peculiaridades de las reflexiones positivistas sobre la historia" en: **Metodología de la historia**, España, Ediciones Cátedra, pp. 104-105.

Vilar, Pierre (1981). **Iniciación al vocabulario del análisis histórico**. Barcelona, España. Crítica.

Zemelman, Hugo (1989). **De la historia a la política. La experiencia de América Latina**, México, Siglo XXI Editores.

Zemelman, Hugo (1987). **La totalidad como perspectiva de descubrimiento**, México, en Revista Mexicana de Sociología No. 187, UNAM.

Zemelman, Hugo (1987) **Uso crítico de la teoría**. ONU-Colegio de México.

Zoraida Vázquez Josefina (1975). **Nacionalismo y Educación en México**. México. Editorial El Colegio de México, p.201.

2. FUENTES SECUNDARIAS

- Abraham, Nazif Mirtha (1990). "Problemática del modelo de formación docente", 163-176, en: Abraham, N. Mirtha, **Desarrollo y contradicciones del hacer docente** (El caso del Colegio de bachilleres Tesis de Maestría. México.
- Fernand Braudel (1997). "Renacimiento, reforma 1968, Revoluciones culturales de Larga duración", Traducción de Carlos A. Aguirre Rojas, en: **la Jornada Semanal octubre No. 226**, México, pp. 27 - 32
- Gojman, Silvia (1994). "La historia: una reflexión sobre el pasado. Un compromiso con el futuro", en: Aisenberg B. y Alderoqui (comp.). **Didáctica de las Ciencias Sociales**. Argentina, Editorial Paidós, p. 30
- Ezpeleta, Justa (1989). **Escuelas y maestros. Condiciones del trabajo docente en Argentina**, Santiago de Chile, UNESCO, OREALC, p. 10
- Lerner, Victoria (s.f.). **El manejo de los contenidos en la enseñanza de la historia: el factor tiempo y el factor espacio**. México. CISE, UNAM.
- López, Ramón y Xosé Armas (s.f.). "¿Ciencias sociales o geografía e historia", pp 38 - 41, en: **Cuadernos de Pedagogía No. 172, Chile**. ICE – Universidad de Santiago de Chile.
- Ochoa, Rafael, Fernando Cuatepotzo y Antonio Zamora (1994). **Profesionalización de Maestros y Respuesta a Necesidades de Educación Básica. Programa de Formación de Maestros (Nivelación, Actualización y Superación Profesional)**. México. Mecanograma.

Organización de las Naciones Unidas (1990). **Satisfacción de las Necesidades básicas de Aprendizaje: Una Visión para el Decenio de 1990**, Conferencia Mundial de la ONU, Jomtien, Tailandia.

Pansza, Margarita (1990). "La enseñanza de la historia y las corrientes educativas contemporáneas", en: Victoria Lerner (compiladora), **La enseñanza de Clío, prácticas y propuestas para una didáctica de la historia**. México. Publicaciones CISE.

Pérez, Angel (1995). "Capítulo XI: La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas", en: Gimeno Sacristán y Ángel Pérez **Comprender y transformar la enseñanza**, Madrid España, ediciones Morata, pp. 423 - 424

Pérez, Ángel (1987). "El pensamiento del profesor, vínculo entre la teoría y la práctica", pp 199 -221, en: **Revista de Educación No. 284**. México

Poncelis, Ma. Teresa de Jesús (s.f.). **La docencia: una alternativa en la formación profesional del historiador**. México. Facultad de Filosofía y Letras, UNAM.

Taboada, Eva (1993). **Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias Histórico Sociales**. Estado de Conocimiento Cuaderno 12. Segundo Congreso Nacional de Investigación Educativa. México.

Vivero Ranulfo (1993). **Mesa I: Sujetos de la Educación y Procesos de Formación Docente, del 2º. Congreso Nacional de Investigación Educativa. (Síntesis del Congreso Nacional Temático)**. México.

Zemelman, Hugo. (1996). **Sobre la importancia de las realidades que se ocultan**, Simposio Subjetividad y Procesos Sociales, México, UAM, pp. 15-16

3. HEMEROGRÁFICAS

Carretero, Mario (1998). "El espejo de Clío: Identidad Nacional y visiones alternativas en la enseñanza de la historia", en: **Revista Cero en Conducta No. 46, año 13**. México. Tipografía y Formación: Educación y Cambio A.C. Negativos e Impresión, S.A. de C.V.

Carrillo, Carlos A. (1998). "Indicaciones acerca del estudio de la historia", pp 67 – 71, en: **Revista Cero en Conducta No. 46, año 13**. México. Tipografía y Formación: Educación y Cambio A.C. Negativos e Impresión, S.A. de C.V.

Domínguez, Ricardo y Vicente Mayorga Sánchez, Alberto (1992). "La modernización en secundaria: cambiar para no transformar", pp. 70 - 76, en: **Revista Cero en Conducta No. 31-32, El Acuerdo Nacional, número especial, Año 7, Septiembre – Diciembre de 1992**. México. Tipografía y Formación: Educación y Cambio A.C. Negativos e Impresión, S.A. de C.V.

Eusse, Ofelia (1994). "Proceso de construcción del conocimiento y su vinculación con la formación docente", pp 31 – 42, en: **Revista Perfiles Educativos No. 63**. México. CISE – UNAM

García, René (1985). "Ideología y planeación educativa", en: **Revista Foro Universitario No. 50**, México, STUNAM.

González, Luis (1998). "Qué historia enseñar", pp 5–12, en: **Revista Cero en Conducta No. 46, año 13, Entrevista realizada al Dr. Luis González y González, por Alberto Sánchez y Rodolfo Ramírez en San José de Gracia, Michoacán**. México. Tipografía y Formación: Educación y Cambio

A.C. Negativos e Impresión, S.A. de C.V.

Gortari de, Hira (1998). "El reto de enseñar historia", pp. 13 – 23, en: **Revista Cero en Conducta No. 46, año 13, Entrevista realizada a la Dra. Hira de Gortari Rabiela, por Rodolfo Ramírez y Leticia Pérez.** México. Tipografía y Formación: Educación y Cambio A.C. Negativos e Impresión, S.A. de C.V.

Lamoneda, Mireya y Luz Elena Galván (1991). "Clió y algunos de sus problemas en la enseñanza", pp. 28 – 34, en: **Revista Cero en Conducta No. 28, La enseñanza de las Ciencias Sociales, Año 6, Noviembre–diciembre 1991.** México. Tipografía y Formación: Educación y Cambio A.C. Negativos e Impresión, S.A. de C.V.

Méndez, L., Miguel Angel Romero y Augusto Bolívar (1992). "Historia y Poder", en: **Revista el Cotidiano No. 51, noviembre - diciembre 1992.** México.

Popkewitz, T. (1998). "La historia en la Pedagogía. La Pedagogía como historia", pp 46-68, en: **Revista La Vasija, No. 2, abril – junio 1998.** México. La Vasija. A.C.

Ramírez, Rafael (1998). "La enseñanza de la historia por medio de problemas", pp 55 – 65, en: **Revista Cero en Conducta No. 46, año 13, tomado de Ramírez, Rafael, la enseñanza de la historia (Biblioteca de Educación, Vol. VIII), México 1949 pp. 38 - 48.** México. Tipografía y Formación: Educación y Cambio A.C. Negativos e Impresión, S.A. de C.V.

Ramírez, Rodolfo (1998). "La enseñanza de la historia en la escuela primaria", pp 25 - 41, en: **Revista Cero en Conducta No. 46, año 13, Entrevista realizada a la Dra. Hira de Gortari Rabiela, por Rodolfo Ramírez y Leticia Pérez.** México. Tipografía y Formación: Educación y Cambio A.C. Negativos e Impresión, S.A. de C.V.

Reyes, Ramiro (1993). "El aula como espacio de formación", pp 32-41, en: **Revista Cero en Conducta, # 33-34 (especial, la formación de maestros).** México. Tipografía y Formación: Educación y Cambio A.C. Negativos e Impresión, S.A. de C.V.

Sánchez, Alberto (1991). "Premisas para un debaten torno a la enseñanza de la historia", pp. 35 - 42, en: **Revista Cero en Conducta No. 28, La enseñanza de las Ciencias Sociales, Año 6, Noviembre-diciembre 1991.** México. Tipografía y Formación: Educación y Cambio A.C. Negativos e Impresión, S.A. de C.V.

Sánchez, Alberto (1992). "¿Qué enseñar: historia, geografía y civismo o ciencias sociales?", pp. 47 - 54, en: **Revista Cero en Conducta No. 31-32, El Acuerdo Nacional, número especial, Año 7, Septiembre - Diciembre de 1992.** México. Tipografía y Formación: Educación y Cambio A.C. Negativos e Impresión, S.A. de C.V.

Sánchez, Andrea (1991). "¿Para qué enseñar y estudiar historia?, pp. 10 - 18, en: **Revista Cero en Conducta No. 28, La enseñanza de las Ciencias Sociales, Año 6, Noviembre - diciembre 1991.** México. Tipografía y Formación: Educación y Cambio A.C. Negativos e Impresión, S.A. de C.V.

Scherer, Julio <Director> (1992). **La disputa por la historia (varios artículos)** en:
Revista Proceso No. 827. México.

Zemelman Hugo y Guadalupe Valencia (s.f.). "Los sujetos sociales, una propuesta de análisis", en: **Revista No. 2, Acta Sociológica**, México, UNAM – FCPyS, pp 89-90.

ANEXO

Propuesta curricular de la especialización: la enseñanza de la historia en educación básica



**SISTEMA DE EDUCACIÓN DE HIDALGO
INSTITUTO HIDALGUENSE DE EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 131 UPN – HIDALGO**



PROGRAMA DE POSGRADO

ESPECIALIZACIÓN EN:

***LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN
EDUCACIÓN BÁSICA***

**PLAN DE ESTUDIOS
PRIMERA PROMOCIÓN
PARA EL ESTADO DE HIDALGO
CICLO 96 – 97**

PACHUCA, HGO.

SEPTIEMBRE 1996



SISTEMA DE EDUCACIÓN PÚBLICA DE HIDALGO

INSTITUTO HIDALGUENSE DE EDUCACIÓN I. H. E.

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

UNIDAD 131 UPN - HIDALGO



ESPECIALIZACIÓN:

LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN EDUCACIÓN BÁSICA

PLAN DE ESTUDIOS

PRIMERA PROMOCIÓN

PARA EL ESTADO DE HIDALGO

CICLO 96 – 97

**VERSIÓN ELABORADA POR EL EQUIPO DOCENTE PARA
ESTA ESPECIALIZACIÓN**

FERNANDO CUATEPOTZO COSTEIRA

ELVIA VEGA MONTER

MANUEL TOLEDANO PÉREZ

MARÍA ANGÉLICA GALICIA GORDILLO

SERGIO SÁNCHEZ VÁZQUEZ

PACHUCA, HGO.

SEPTIEMBRE 1996

INDICE

INTRODUCCIÓN	157
ELEMENTOS DE DIAGNÓSTICO	161
- Formación del docente	162
- Planes y programas de estudio	166
-Procesos de enseñanza-aprendizaje	167
JUSTIFICACIÓN Y PERTINENCIA	168
OBJETIVOS GENERALES	170
OBJETIVOS PARTICULARES	171
METAS	171
CONSIDERACIONES TEÓRICO METODOLÓGICAS	172
PROPUESTA CURRICULAR DE FORMACIÓN DOCENTE	177
- Criterios del diseño curricular	177
- Perfiles de ingreso	177
- Perfiles de egreso	178

FUNDAMENTACIÓN DE LAS LINEAS DE FORMACIÓN DOCENTE 178

- Línea de formación: metodológica 179

- Línea de formación: historiográfica 181

- Línea de formación: psicopedagógica 182

- Mapa curricular 187

CONTENIDOS SINTÉTICOS 184

- Línea de formación: metodológica 184

- Línea de formación: historiográfica 184

- Línea de formación: psicopedagógica 185

REQUISITOS DE INGRESO, PROCESO DE SELECCIÓN Y
CONDICIONES DE PERMANENCIA 186

- Requisitos 186

- Procedimientos de selección 187

- Condiciones de permanencia 189

CRITERIOS DE EVALUACIÓN 189

PLANTA DOCENTE 191

RECURSOS INSTITUCIONALES 192

INTRODUCCIÓN

Hidalgo, junto con Chiapas, Oaxaca y Guerrero, es señalado como uno de los cuatro estados de nuestro país con mayor rezago educativo, que se expresa entre otras cosas en el elevado analfabetismo de su población, deserción escolar, alto índice de reprobación y bajo porcentaje en la eficiencia terminal de la educación primaria (58.7%). La reprobación escolar en el nivel de secundaria en el curso escolar 1993 - 1994 fue de 28%, según datos del Departamento de Educación Secundaria, además, a medida que se trata de resolver estos problemas, siguen vigentes los viejos desafíos sociales relacionados con la tenencia de la tierra en la Sierra y en la Huasteca principalmente, la marginación a la población indígena, las grandes disparidades económicas y otras, problemas que inciden y obstaculizan el desarrollo del estado, que se caracteriza por ser una entidad federativa con fuertes carencias que requieren una atención prioritaria en lo económico, social y, especialmente en el aspecto educativo, que sin ser determinante, si posibilita formas de desarrollo que le permitan superar las limitaciones y desafíos que la cambiante sociedad actual le presenta.

De ahí que el vertiginoso desarrollo de la ciencia, la tecnología y los grandes cambios y transformaciones económicas, políticas, sociales y culturales que se están gestando a nivel mundial, hallan impactado fuertemente a los países de América Latina y particularmente a nuestro país, en donde el Estado en la última década ha impulsado e instrumentado una serie de políticas educativas tendientes a optimizar el sistema educativo, para que éste responda a las necesidades de la propia sociedad mexicana y a los grandes retos que presenta la sociedad contemporánea en la que México se encuentra inmerso.

Frente a esta situación, después de la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, el Estado pone en marcha la federalización

de la educación básica, la reformulación de los contenidos y materiales educativos, y la revaloración de la función magisterial; acciones orientadas hacia el mejoramiento de la calidad educativa, preocupación que se recupera en el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000, que establece como propósitos fundamentales para optimizar el sistema educativo: "la calidad, la equidad y la pertinencia de la educación" (1996:12).

Para lograr la equidad se contempla ampliar la cobertura educativa, brindando atención a las poblaciones de mayor rezago, a las comunidades pequeñas, a la población migrante, a los niños de la calle, a los grupos indígenas, a niños y jóvenes indígenas en áreas urbanas, a la población femenina y otros. Asimismo, se plantea que para lograr la equidad no basta con ampliar la cobertura, sino que ésta debe de ir acompañada de una educación de calidad, sobre todo en las áreas de mayor marginación por lo tanto, el desafío que se tendrá que enfrentar es el de lograr la cobertura con calidad para alcanzar la equidad "proporcionando una educación que responda a las condiciones y aspiraciones de los educandos y que sirva al mantenimiento y superación de las comunidades y de la sociedad en general" (1996:13).

El programa precisa que una educación realmente de calidad "es cuando ha alentado el desarrollo integral de las personas, dotándolas de competencias para aprender con autonomía" (1996:30). En este sentido la formación, actualización, capacitación y superación del magisterio adquiere un papel relevante, debido a que es en la práctica docente donde se define y opera cualquier reforma o innovación que tenga como propósito mejorar la calidad de la educación. Aseveración que se sustenta en la información obtenida del proceso de investigación de dos proyectos relacionados con la enseñanza de la Historia y la formación del docente en Historia:

- La pregunta ¿qué enseña y cómo enseña la Historia el maestro en secundaria?; alude a los contenidos y métodos para la enseñanza de la Historia en este nivel educativo.
- La formación y práctica docente en la asignatura de Historia en la escuela secundaria. Estudia los antecedentes y procesos de formación de los docentes de Historia en servicio y su relación con su práctica docente.

Investigaciones sustentadas en la perspectiva interpretativa para el trabajo de campo, donde se recurrió a la observación participante y a la entrevista a profundidad principalmente, y en las cuales se pudo advertir y observar que el propósito de elevar la calidad de la educación a partir entre otras acciones de la reformulación de Planes y Programas de estudio contemplada en el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, cobra sentido en el trabajo cotidiano del aula, en el que el docente y su formación se convierten en una pieza decisiva que hace posible o no el logro de toda reforma tendiente a mejorar su práctica y a elevar la calidad de la educación.

Al enfatizar la importancia que tiene la formación de docente para que éste desempeñe su función con competitividad y calidad, no se trata de soslayar otros factores que inciden y afectan la práctica docente. Se pretende comprender que esta es una praxis que, para explicarse y comprenderse, debe verse como parte de una totalidad, en la que inciden, interactúan y se articulan condiciones institucionales, laborales, contextuales, procesos de formación, negociaciones, rupturas, historias, sujetos, etcétera, elementos cuya dinámica le imprime dirección y sentido a esa práctica cotidiana.

En este sentido, en la presente propuesta de Especialización se conceptualiza a la historia como una totalidad social, en la que el conjunto de instancias están de

múltiples maneras interrelacionadas y se influyen dinámicamente "la totalidad constituye una delimitación de lo real que es congruente con una exigencia de objetividad que se fundamenta en la relación determinación-indeterminación; por lo que la totalidad cumple una función crítica en la medida que destaca lo no acabado sobre cualquier límite teórico cerrado" (Zemelman, 1987:54).

Bajo esta óptica, la educación es un proceso social único e irrepetible, que no puede ser explicado por sí mismo, sino inscrito en la dinámica de la totalidad social, es decir, en el contexto de una formación social históricamente determinada.

La escuela es el espacio donde es transmitido un saber histórico-social y ciertos modos de conceptualización del mundo, y cuando este saber es mostrado a los alumnos por el docente como una serie de elementos que no requieren de reflexión crítica alguna, representa un serio problema en la formación de estudiante. Esta manera de no cuestionar una realidad social, implica en gran medida utilizar sólo el sentido común, lo cual incide en una interpretación poco sólida en el proceso de conocimiento de la realidad social vista como una totalidad.

La escuela como espacio de acción del docente, por lo tanto, deberá desplazar su atención hacia aquellos procesos y prácticas que hagan posible que el alumno viva experiencias que le permitan la construcción y reconstrucción del saber histórico. Esta manera de reconceptualizar la instancia escolar permite la reflexión en torno a su papel como transmisora cultural o como generadora del desarrollo de la acción comunicativa de los sujetos, que propicia su creatividad, pensamiento crítico y reflexivo, con base en la praxis histórico-social. De ahí que la acción formativa e informativa de la escuela deba tender a favorecer un desarrollo integral en lo social, intelectual, afectivo y moral, que permita formar hábitos de trabajo, que se traduzcan en acciones concretas que el maestro impulse con sus alumnos con miras a una mejoría económica y social.

Enmarcada en este contexto, la propuesta de Especialización: "La enseñanza de la historia en educación básica.", destaca el aspecto relacionado con la formación docente y concretamente es una propuesta curricular que surge de dos procesos sistemáticos de investigación relacionados por un lado, con la formación del docente de historia en servicio y, por otro, con las prácticas de enseñanza que encierran el qué y el cómo de la enseñanza de la historia en la educación básica.

ELEMENTOS DE DIAGNÓSTICO

Si se considera que la enseñanza es una simple transmisión de nociones y que el maestro al exponer su clase a un auditorio que lo escuche atentamente produce conocimientos, entonces estamos frente a un modelo tradicional de educación. Este modelo educativo se ha adoptado en la enseñanza de la historia, pues el maestro "explica" a los alumnos el contenido del libro de texto esperando que ellos lo interpreten, lo cual tradicionalmente se verifica mediante un examen escrito eminentemente memorístico.

Las observaciones realizadas en el aula nos demuestran que, a pesar de las críticas al modelo tradicional de enseñanza de la historia, en la práctica estas formas de enseñanza se siguen privilegiando. No obstante los planteamientos de los Planes y Programas de Estudio de Educación Básica que enfatizan en la importancia de formar individuos con capacidad para analizar e interpretar los procesos sociales. Esto de acuerdo a una revisión comparativa de las propuestas para el estudio de la historia plasmadas en los programas de educación básica: por un lado, el Programa reformado de 1972, en 1975 y por el otro, el planteado por la modernización educativa en 1993.

FORMACIÓN DEL DOCENTE

Las tres últimas reformas realizadas en el sistema educativo mexicano, particularmente en la educación básica, nos permiten contextualizar históricamente la concepción de docente que permita en cada una de ellas y reconocer a la vez algunos de sus elementos importantes. En el período comprendido entre 1960 - 1974, la estructura del diseño curricular se caracterizó por la organización por asignaturas, desde esta panorámica se demanda un docente con una sólida formación académica que le proporcione amplias competencias para dar respuestas a todas las preguntas que se le presenten en torno a la disciplina que imparte.

Años después, en el contexto de la crisis política que vivió nuestro país en el 68 y principios de la década de los setentas, se implementa la reforma educativa (1974 - 1992), que establece la enseñanza por áreas de aprendizaje con base en una programación por objetivos. Esta reforma recibe una fuerte influencia de la tecnología educativa que se caracteriza por una visión instrumental del hacer pedagógico, promueve una imagen pasiva del docente, cuya acción se reduce a aplicar los medios para lograr los fines. Para aquellos maestros que habían sido formados en las normales bajo el Plan de estudios por asignaturas esta reforma presentó un dilema al enfrentarlos a programas de estudio estructurados por áreas (Historia, Geografía y Civismo en el caso de las Ciencias Sociales). Hubo quienes plantearon el rechazo a esta reforma por lo que la S.E.P. se vio en la necesidad de aceptar la coexistencia de dos Planes de Estudio, por áreas y por asignaturas, aunque cabe hacer notar que en todas las escuelas de nueva creación se implementó el programa por áreas.

Como consecuencia de esta reforma algunas escuelas normales se vieron en la necesidad de reformular sus planes de estudio, así, durante casi diecisiete años los

maestros y en particular los de historia fueron formados bajo el plan por áreas. Situación que genera controversias al reformularse a partir de 1993, nuevamente los planes y programas de estudio en la educación básica (preescolar, primaria y secundaria) en los que se sustituyeron las áreas (Ciencias sociales, Ciencias Naturales) por las asignaturas (Historia Geografía, Civismo; Biología, Química, y Física respectivamente). Lo anterior según lo observado en el trabajo del aula conlleva una serie de problemáticas entre las que destaca la formación del docente que con antecedentes de formación académica bajo el Plan por áreas hoy tiene que enfrentarse a un trabajo académico por asignaturas, que acrecienta y complejiza su trabajo por carecer de la formación teórica-metodológica que le proporcione los elementos que le permitan el dominio de los contenidos programáticos por un lado y por otro, el conocimiento de las metodologías propias de la materia (historia)

La historicidad de las reformas educativas, nos ayuda actualmente a dar cuenta de los antecedentes de la diversidad de vertientes en tomo a la formación de los profesores, sin embargo, es necesario reconocer que en la práctica cotidiana del docente de historia permanecen elementos de distintas tradiciones pedagógicas así como la incorporación de valoraciones que tienen relación con la trayectoria histórica de la escuela y de los maestros.

Un elemento en esta dinámica que consideramos como eje central es la del docente en servicio, que es objeto y sujeto de un proceso formativo, que si bien no se reproduce mecánicamente en su quehacer docente, tiene que ver con ella, en tanto que la formación de docentes se articula con los planes y programas correspondientes,

Actualmente en el ámbito de la educación básica como consecuencia de esta serie de reformas y cambios de planes y programas de estudio, encontramos una población

docente muy diversa que atiende la asignatura de historia, particularmente en el nivel de secundaria, donde la formación académica de los docentes se caracteriza por su heterogeneidad; los que tienen una formación profesional como maestros en la especialidad de historia, otros, se formaron en la licenciatura de ciencias sociales, hay quienes siendo Licenciados en Derecho con un curso de nivelación pedagógica imparten la materia de historia y otros que formados en diversas disciplinas o actividades (Español, Química, Taller) imparten historia formándose junto con sus alumnos en el libro de texto y en la relación con sus otros compañeros.

Por tanto, el proceso de formación de los docentes en historia del estado de Hidalgo ha sido atendida por diversas instituciones formadoras de docentes; la Escuela Normal Superior de México que hasta 1983, forma docentes como maestros en la especialidad de historia (bajo el plan por asignaturas) y que por una decisión institucional fue descentralizada en cuatro sedes distribuidas en el país; organizadas a partir de una estructura curricular por áreas. En el estado de Hidalgo desde 1977, la Escuela Normal Superior de Hidalgo, es la institución particular que más produce docentes como Licenciados en Educación Media en Ciencias Sociales, mismos que atienden la enseñanza secundaria en el estado. Así también contribuyen a la formación de los docentes las Escuelas Normales Superiores de Tlaxcala, Puebla, Tampico, etc.

También es innegable que gran parte de la formación del docente ha sido adquirida en el ejercicio profesional, a través de la experiencia, en su relación con los otros, (profesores) en el trabajo cotidiano del aula y a pesar de que no se desconocen los saberes adquiridos bajo este proceso, no se deja de reconocer que existe en una gran mayoría de los docentes un desconocimiento de la disciplina que enseña, cuya formación se refleja en la forma en que el docente se relaciona con los contenidos programáticos y en las estrategias que emplea en el proceso enseñanza-aprendizaje,

de igual manera, se revelan ausencias importantes que se hacen más evidentes con el reciente cambio de libro de texto, contenidos, planes y programas.

La ausencia de alternativas que brinden al docente de historia procesos permanentes de actualización vinculados directamente con sus necesidades, han convertido al libro de texto en el único medio a través del cual se forma el maestro y en el mediador que guía y orienta la práctica docente, así como las actividades a desarrollar por los alumnos.

La insuficiencia por parte del docente de elementos teórico-metodológicos para la enseñanza de la historia, hacen que ésta se convierta en una exposición verbalista de datos, batallas, fechas, nombres, tratados, etc., lo que convierte a la enseñanza-aprendizaje de la historia en una disciplina carente de significado y sentido para los alumnos, quienes en una actitud pasiva se someten a escuchar durante 30 o 40 minutos la exposición del maestro, o en otros casos un tipo de trabajo "por equipos", en donde los alumnos se distribuyen los temas para su exposición, la lectura de "su parte" que será expuesta ante el grupo como estrategia que el docente privilegia para ir avanzando en el tratamiento de las distintas temáticas del programa y para ir "seleccionando" a aquellos alumnos que quedarán exentos de presentar examen escrito. De esta manera se cambia la participación por contenido-explicación y la participación por la evaluación.

En el nivel de educación primaria, la enseñanza de la historia presenta una situación arbitraria, al contemplarse en un segundo plano respecto a otras asignaturas como son las de español y matemáticas. Ésto constituye una dificultad para un adecuado tratamiento académico de la historia, que es importante buscar alternativas viables para superarla.

PLANES Y PROGRAMAS DE ESTUDIO

La reformulación de los planes y programas de estudio en la educación básica, implicó para la enseñanza de la historia, la elaboración de nuevos libros de texto y materiales educativos, sin embargo, un problema que habrá que encarar es el hecho de que los maestros que trabajan con los nuevos programas y libros de texto han sido formados bajo el "Plan por Áreas", y en su gran mayoría vienen trabajando con él desde 1975. Este distanciamiento entre los nuevos contenidos programáticos y materiales educativos, y la formación de los docentes de Historia, plantea la necesidad de crear mecanismos que conduzcan a fortalecer la formación de los maestros en servicio que día a día se enfrentan al desarrollo de los programas (si bien no del todo desconocidos para ellos representan en su puesta en práctica ciertas dificultades que es necesario considerar).

Por otra parte la sustitución de áreas por asignaturas (Geografía, Historia, Civismo) propició la reagrupación de los maestros conforme a la distribución del tiempo en los horarios, dando como resultado que docentes formados en líneas distintas a la histórica, estén actualmente impartiendo la asignatura de Historia en la escuela secundaria.

Por ejemplo en la escuela secundaria un docente con tiempo completo (42 horas) tiene que cubrir frente a grupo 35 horas semana/mes y siete horas de fortalecimiento curricular, con una carga académica de trabajo atendiendo el desarrollo de los programas de lo., 2o., y 3er grado, se traduce desde lo hipotético en la planeación del trabajo docente para cada uno de los grados y en la elaboración de estrategias de evaluación para cada grupo. Esto ha originado en gran medida saturar de carga de trabajo al docente, quien recurre a diversas estrategias para lograr la enseñanza de la Historia, y en más de un sentido, a la improvisación.

Con el análisis de planes y programas de estudio de Historia se detectó la disparidad entre la extensión de contenidos y el tiempo disponible de; docente para la enseñanza de la Historia, situación problemática que exige la búsqueda de alternativas posibles como: la identificación de temas clave para el tratamiento de la historia, el desarrollo de la competencia en el desempeño académico del docente y en el conocimiento y dominio de corrientes psicopedagógicas que vinculadas al quehacer cotidiano, podría posibilitar superar algunas dificultades en la enseñanza de la Historia.

PROCESOS DE ENSEÑANZA -APRENDIZAJE.

Lo que acontece en el salón de clases es una realidad que nos habla de una enseñanza memorística, en la cual las fechas, datos y nombres de personajes sigue siendo el punto nodal del aprendizaje.

El empleo de la exposición verbal, el dictado, el resumen y el cuestionario como estrategias más recurrentes para la enseñanza de la historia, limitan la participación de los alumnos en su propio proceso de aprendizaje, y la convierten en una disciplina aburrida y carente de significado para ellos.

En virtud del trabajo intensivo y extensivo que realiza el docente de historia y ante la carencia que tiene de elementos teórico-metodológicos en relación al conocimiento de la disciplina, los maestros demandan “cosas concretas”, soluciones viables, factibles de desarrollarse, que conduzcan a simplificar la vida en el aula y a lograr los propósitos de la enseñanza de la Historia. (Observaciones y entrevistas)

La experiencia y la investigación realizada nos demuestra que la preparación del docente es un factor relevante que posibilita en gran medida la transformación de los

procesos enseñanza-aprendizaje y, en el caso que nos ocupa, de la enseñanza de la Historia. De ahí el **planteamiento de implementar una propuesta de formación para maestros en servicio de Historia**, que parte del análisis de los datos obtenidos de un proceso de investigación sobre la enseñanza de la historia en la escuela secundaria, propuesta que en lo general, pretende prestar servicios educativos alternativos que permitan subsanar las ausencias de formación del docente de historia y por ende, mejorar la calidad de la educación.

JUSTIFICACIÓN Y PERTINENCIA

Dentro de las prioridades que contempla el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica destacan: la reformulación de los contenidos y materiales educativos para lograr una educación de calidad y la revaloración de la función magisterial, ésta última comprende entre otros aspectos, la actualización y superación del magisterio en ejercicio como una acción permanente tendiente a fortalecer su formación a través de cursos, libros, materiales, medios masivos de comunicación, etc.

En concordancia con estas prioridades, se establece en la Ley General de Educación en el artículo 13 fracción IV, la facultad de las autoridades educativas locales de "prestar los servicios de formación, actualización capacitación y superación profesional para los maestros de educación básica, de conformidad con las disposiciones que la Secretaría determine"(...) y en el artículo 14 fracción V, las atribuciones de las autoridades educativas federal y locales de editar libros y producir otros materiales didácticos distintos a los señalados en la fracción III del artículo 12." (1993:57).

Esta nueva competencia de los gobiernos estatales permite contar con las bases normativas en que se sustenta la creación del Instituto Hidalguense de Educación, que tiene entre otras atribuciones: "desarrollar programas de formación, actualización y superación del magisterio" (Art.5-párrafo III).

Bajo estas bases, la implementación de la propuesta de Especialización sobre la enseñanza de la Historia para maestros de Educación Básica adquiere sentido en virtud de que no sólo responde a una necesidad surgida de la observación, análisis e interpretación de una realidad educativa, sino que la formación de los docentes de historia en servicio y la calidad de los métodos, contenidos y recursos de la enseñanza, se contempla además, como una prioridad a ser atendida dentro del Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000.

Con base en lo anterior, la propuesta curricular: "*La enseñanza de la historia en educación básica*", tiene como propósito contribuir a la actualización y superación profesional de los docentes en servicio, en lo que se refiere a los aspectos teórico, metodológicos y psicopedagógicos.

Este posgrado reconoce como indispensable para la actualización de los docentes en ejercicio profesional la formación e información en el tratamiento de la historia como disciplina, pues se considera que las reuniones académicas o cursos implementados para la actualización docente en este campo han sido insuficientes para superar este problema.

Consideramos que el docente en su práctica cotidiana y en el intercambio de experiencias entre los mismos maestros, incorpora sus saberes e implementa alternativas tendientes a mejorar sus prácticas, sin embargo, hasta el momento estas iniciativas no se han retomado, tampoco sistematizado por parte de la institución.

Tomando en cuenta que, ninguna de las instituciones de educación superior en Hidalgo ha ofrecido un posgrado que posibilite la actualización de los docentes para su especialización en la enseñanza de la historia en educación básica, surge la presente propuesta por parte de la UPN - Hidalgo.

La pertinencia de la propuesta curricular es vigente en la medida en que no sólo se ajusta a una política gubernamental, sino que además responde a la necesidad de cubrir por un lado, la ausencia de formación e información de los docentes en servicio de historia y, por otro, la de elaborar propuestas de innovación pedagógica y de materiales didácticos. La propuesta está vinculada a la práctica cotidiana del aula, a las necesidades de los docentes, a los intereses de los alumnos y a las aspiraciones de crear una educación de calidad.

OBJETIVOS GENERALES

- Desarrollar y evaluar una propuesta curricular de especialización sobre problemas en la enseñanza de la Historia que acompañe y fortalezca la formación, actualización y superación profesional de los docentes en servicio, así como generar propuestas alternativas para la enseñanza de la Historia en Educación Básica.
- Resolver la dicotomía que existe entre los diseñadores y planeadores en propuestas curriculares, y los docentes ejecutores, en la medida en que es un trabajo que parte de un proceso de investigación sobre la cuestión que se prolonga en la propuesta de formación-Especialización en la Enseñanza de la Historia, y que tiene el propósito de retroalimentarse con la experiencia de los

propios maestros a quienes va dirigida la propuesta, mismos que participaran en los cursos bajo la modalidad de seminario-taller a partir del segundo semestre.

- Proporcionar a los docentes elementos teórico-metodológicos de la disciplina que puedan recuperarse en su práctica docente en la enseñanza de la historia, el conocimiento de las corrientes psicopedagógicas y los elementos indispensables de la teoría curricular que les conduzca a un análisis crítico de la lógica de estructuración de los Planes de Estudio y la secuencia, continuidad e integración que presentan los contenidos en el programa.

OBJETIVOS PARTICULARES

- Contribuir a la superación de las ausencias de *formación e información* de los maestros de historia en la docencia.
- Crear o fortalecer un marco teórico conceptual con los docentes en educación básica para el estudio de historia.
- Posibilitar la actualización y superación profesional con bases teóricas y métodos actuales en la enseñanza de la historia.
- Elaborar alternativas metodológicas, materiales de apoyo al libro de texto y materiales didácticos complementarios para la enseñanza de la Historia.

METAS

- Implementar una propuesta curricular de Especialización sobre la enseñanza de la Historia en la Educación Básica, dirigida a docentes en servicio en una o más regiones del estado de Hidalgo.

- Cubrir las ausencias de formación e información de los docentes en servicio de Historia para que puedan afrontar los cambios de los Planes y Programas de Estudio de Educación Básica, para lograr una enseñanza de la Historia con calidad.
- Dotar a los docentes en servicio de Educación Básica, de los elementos teórico-metodológicos para la recuperación de la experiencia cotidiana del maestro.

CONSIDERACIONES TEÓRICO METODOLÓGICAS

La propuesta centra su preocupación en indagar, el *diseño, planeación, desarrollo y evaluación de una propuesta curricular de Especialización que aborda la temática: LA ENSEÑANZA DE HISTORIA EN LA EDUCACIÓN BÁSICA*. Asume una perspectiva teórico metodológica de carácter interpretativa que caracteriza a los dos proyectos de investigación educativa siguientes:

- 1.- *Formación y práctica docente en la asignatura de historia en la escuela secundaria*. Investigación que realiza Manuel Toledano Pérez.
- 2.- *Qué y cómo enseña el maestro la historia en la escuela secundaria*. Investigación que realiza Elvia Vega Monter.

Estos dos proyectos de investigación educativa, tienen la asesoría de Fernando Cuatepotzo Costeira, desde hace aproximadamente dos años. En realidad éstos forman parte de un proceso de convergencia, pero anteceden y articulan sus hallazgos de indagación para sustentar e implementar la propuesta curricular de la Especialización sobre la enseñanza de la historia, para docentes en servicio en educación básica.

Además, consideramos necesario aprovechar las posibilidades que ofrece la etnografía a la investigación educativa. En este sentido, uno de los recursos metodológicos para la investigación será la observación en situación; entendemos por observar el proceso de enseñanza y aprendizaje de la historia en el aula, pero al mismo tiempo permite dar cuenta del mismo, desde el rol del docente, a partir de categorías previamente definidas.

Consideramos de suma importancia que la propuesta curricular sea puesta en práctica en una o más regiones del estado de Hidalgo en dos fases de implementación.

PRIMERA FASE: enfatiza en el diseño de la propuesta curricular, elaboración de programas, publicación y difusión de la convocatoria a la Especialización, así como el proceso de selección de los aspirantes a este posgrado.

SEGUNDA FASE: comprende un período de 12 meses, con un proceso de evaluación permanente que nos permitirá identificar aquellos elementos que requieran ser ajustados en la propuesta a las condiciones y necesidades reales de la formación de docentes en servicio.

Al término del posgrado pretendemos armar la propuesta curricular de la Especialización, sobre la enseñanza de historia en la educación básica, para su implementación, de ser posible en todo el estado de Hidalgo.

La propuesta curricular para la realización de este tipo de estudios de posgrado obedece a la necesidad de dirigirla a docentes en servicio que tienen una preparación profesional de Normal Superior y/o Licenciatura en Educación o equivalentes.

Consideramos pertinente plantear como programa de posgrado una especialización en la enseñanza de la historia por las consideraciones planteadas en los dos proyectos de investigación mencionados, lo cual nos permite asumir perspectivas curriculares correspondientes para la definición y formulación de la propuesta curricular para profesores de historia en la docencia.

Conceptualizamos este posgrado como el espacio académico que permite abordar el estudio y análisis de problema en la enseñanza de la historia, con relación a lo teórico y práctico en el ámbito de la educación básica. En este sentido coincidimos con la Universidad Pedagógica Nacional, cuando en su programa institucional de posgrado define a la especialización como el espacio que:

“... tiene como objeto formar al profesional de la educación en el estudio y tratamiento de un problema específico en el ámbito educativo; tiene un carácter eminentemente aplicativo, a la vez que constituye una oportunidad de profundizar en el conocimiento de algún aspecto del campo educativo.” (1988).

La orientación que sustenta esta propuesta curricular tiene un doble carácter: *formativo e informativo*. El carácter *formativo* permite que el maestro de historia, recupere elementos multidisciplinarios y habilidades para analizar, reflexionar y transformar su práctica docente; en este sentido, posibilita complementar y fortalecer su formación profesional.

El carácter *informativo*, proporciona al docente de historia en educación básica, los elementos teóricos de la historia y de las temáticas comprendidas en los programas vigentes, a partir de identificar temáticas claves en el desarrollo de la historia de la humanidad, lo cual permite una conceptualización analítica y teórica de la historia. Esto posibilita al docente de historia la aplicación de un manejo puntual del dato histórico y por la otra de la interpretación del mismo. La intención es buscar un equilibrio del dato y la interpretación en el tratamiento de los procesos histórico

sociales, sin privilegiar alguna dimensión en particular; porque al utilizar solamente el dato aislado hay un deslizamiento al historicismo el aplicar sólo la interpretación conduce a un discurso ideológico En este sentido coincidimos con Teresa Poncelis cuando señala:

"En razón de la capacitación que se daría al futuro historiador, tanto en el aspecto formativo como informativo, podríamos asegurar que la tarea prioritaria de su quehacer profesional consistiría en investigar y exponer crítica y comprometidamente los hechos que se registraron en el pasado, con el fin de propiciar, una toma de conciencia, respecto a la realidad que se vive.

(...)

En pocas palabras, el historiador, tanto en el campo de la investigación como en el de la docencia, deberá ser aquel profesional que con ciencia y conciencia nos ponga frente al pasado, no reduciendo su trabajo a la mera evidencia, es decir a la simple descripción de; hecho histórico, sino que su labor deberá llegar a la inferencia, a la reflexión crítica, a la interpretación del proceso histórico.

Si hemos partido de la necesidad de formar profesionales de la historia, críticos, conscientes y responsables de su papel como docentes o investigadores, es lógico suponer que pondríamos ante nosotros a un profesional con sólida preparación e información histórica, con una metodología apropiada para la investigación y, sobre todo, con un método para la enseñanza de esta disciplina..." (s.f. 154).

La concepción de docente a que hacemos referencia es un docente en historia con competencia profesional para promover la reconstrucción del conocimiento histórico-social con sus alumnos en la educación básica. Docente autónomo, con un pensamiento reflexivo de su propia práctica, que analice de manera crítica sus propios conocimientos y acciones, con la disposición de incorporar elementos fundamentales que intervienen en la educación como los de carácter social, político y cultural.

También la concepción de formación docente que movilizamos, recupera la definición de Ferry cuando plantea:

"... *formarse* no puede ser más que un trabajo sobre sí mismo, libremente imaginado, deseado y perseguido, realizado a través de medios que se ofrecen o que uno mismo se procura." (1990: 43).

La naturaleza y propósito de la Especialización en historia, atiende a las necesidades formación docente identificadas en el proceso de la investigación educativa. En este sentido, fueron ubicadas tres líneas de formación docente en la propuesta curricular en historia, las que se articulan y complementan para promover una formación integral:

- * Línea metodológica

- * Línea historiográfica

- * Línea psicopedagógica

PROPUESTA CURRICULAR DE FORMACIÓN DOCENTE

ESPECIALIZACIÓN EN LA ENSEÑANZA DE HISTORIA EN EDUCACIÓN BÁSICA

CRITERIOS DEL DISEÑO CURRICULAR

- PERFILES DE INGRESO

La propuesta curricular que se plantea sobre la enseñanza de la historia está dirigida a docentes en servicio en educación básica, interesados en:

- ⇒ La actualización profesional
- ⇒ Mejorar los procesos de enseñanza de la historia en el aula
- ⇒ Estudiar, comprender y reflexionar los paradigmas histórico sociales
- ⇒ Analizar los planes y programas de estudios en historia de educación básica en historia.

Este programa de especialización está dirigido a docentes en servicio en educación básica en el estado de Hidalgo que:

- ⇒ Realiza tareas de docencia, técnicas pedagógicas, administrativas y de apoyo dentro de la escuela pública de educación básica.
- ⇒ Realizan su trabajo docente con bases distintas, apoyados en sus antecedentes de formación académica (Escuela Normal Básica, Licenciatura en Educación

Normal Superior u otros estudios universitarios en Ciencias Sociales) política y social.

- ⇒ Emplean sus saberes y habilidades en forma diferente para la realización de su trabajo pedagógico.
- ⇒ Tienen escasos hábitos de estudio y conocimientos, consecuencia del modelo de formación institucional vigente en el sistema educativo nacional.

PERFILES DE EGRESO

Se pretende que los docentes egresados, bajo esta propuesta curricular en la enseñanza de historia:

- ⇒ Sean profesionales en educación básica que reflexionen, transformen e innoven su práctica docente.
- ⇒ Desarrollen un sentido crítico y autocrítico de su práctica docente para formular propuestas de innovación educativa.
- ⇒ Planteen alternativas psicopedagógicas y metodológicas para el estudio de historia en educación básica.
- ⇒ Promuevan nuevas prácticas pedagógicas acordes con las necesidades sociales y regionales de los estudiantes en educación básica.

Fundamentación de las líneas de formación docente

El diseño curricular de la propuesta sobre la enseñanza de la historia recupera las nociones de líneas de formación, porque:

- ⇒ Promueven el análisis, la problematización, la reflexión crítica, la innovación en la práctica docente, a partir de la vinculación de teoría práctica, práctica teoría.
- ⇒ Se ajustan y corresponden a las necesidades de formación de los maestros en la docencia de la historia en educación básica.
- ⇒ Posibilita la organización de los contenidos por núcleos temáticos, lo cual permite un tratamiento multidisciplinario.

A partir de las necesidades de formación e información, las líneas de la propuesta curricular en historia que fueron identificadas como resultado del proceso de investigación de la formación y práctica docente en la educación básica son las siguientes:

- 1.- Línea de formación: *metodológica*
 - 2.- Línea de formación: *historiográfica*
 - 3.- Línea de formación: *psicopedagógica*
- Línea de formación : *metodológica*

Esta línea pretende analizar de manera multirreferencial el problema de teoría de la historia en forma actualizada, buscando integrar una visión panorámica de los principales problemas y perspectivas que están en la mesa del debate historiográfico en nuestros días.

Los problemas historiográficos básicos y su conceptualización, que estarán presentes en el tratamiento epistemológico a lo largo de la propuesta curricular se abordan de manera articulada en el estudio de sus tres líneas, y las categorías a trabajar son las

siguientes: *tiempo, espacio, objeto, sujeto, sociedad, cambio, etc.* Se recupera la máxima hegeliana de que "el problema de la historia es (en realidad), la historia del problema". En este sentido, en el tratamiento de los problemas teóricos de la historia se aplica el mismo principio en una práctica historiográfica: la dilucidación del tiempo histórico.

El punto de partida es por un lado la crisis generalizada del siglo XX que analiza los cimientos filosóficos y científicos de la modernidad ilustrada y, por otra parte, el modelo de la ciencia neopositivista aplicado a la historia. De esta forma, se analizan las posibles alternativas teóricas provenientes de la tradición marxista, estructuralista y postestructuralista.

Predomina el tratamiento de una historia pendiente casi de manera exclusiva del estudio por el pasado mismo, y no de una historia cruzada, por las teorías y los engranajes sociales del presente, desde donde es casi imposible preguntarse por el futuro. Así planteada la problemática inicialmente, resulta difícil esquivar la noción de futuro, elemento perturbador en la tarea del historiador centrado tradicionalmente en el análisis del pasado. En este sentido, se puede afirmar que la concepción de historia que el docente tenga tiene que ver al definir si la historia es o no ciencia, o si se relaciona directamente con el problema de la objetividad, con la cuestión de si hay o no leyes en el devenir histórico y en los aspectos fundamentales de los procedimientos básicos de la lógica de la investigación histórica.

Este marco teórico-conceptual de la Historia, aporta conocimientos y desarrolla habilidades que fortalecen el análisis de las otras dos líneas de formación docente la historiográfica y la psicopedagógica; con las que se articula de manera horizontal y, al mismo tiempo, integra verticalmente los niveles de complejidad y concreción de la línea metodológica de la historia.

Línea de formación: historiográfica

Esta línea centra la preocupación en aportar elementos al docente para el desempeño como profesional competente en su materia de trabajo, en la enseñanza de historia en educación básica; se pretende que el docente posea un conocimiento puntual de la temática de la historia en el nivel educativo correspondiente a su ejercicio profesional.

Es pertinente aclarar, que no se trata de reeditar la formación académica de la Escuela Normal Superior u otras, sino de un análisis crítico de los conocimientos manejados, mismos que se divide en dos módulos: uno de historia general y otro de historia nacional a partir de temas eje.

Los temas eje han sido seleccionados como los elementos clave para abordar el desarrollo de los procesos histórico sociales, es decir, son aquellos procesos a los que se les reconoce su trascendencia, que generaron cambios sociales, económicos, políticos y culturales.

El módulo de ***Historia General***, aborda los procesos históricos más representativos de la historia de la humanidad.

El módulo de ***Historia Nacional***, realiza un tratamiento de los procesos histórico sociales más relevantes de la historia de México, sin perder de vista su relación con la historia general

El análisis crítico del dato histórico y su vinculación con la perspectiva teórica como forma de abordar la historia, son dos elementos, porque articular y complementar.

Si abordamos sólo uno de ellos se limita una visión global del proceso histórico social.

Línea de formación: psicopedagógica

La línea psicopedagógica, es el espacio curricular que analiza y articula los elementos conceptuales y metodológicos que concurren en la explicación de la acción educativa.

El módulo de *elementos psicopedagógicos para la enseñanza y aprendizaje de la historia*, aborda el análisis curricular, así como cuatro corrientes representativas en el debate actual sobre aprendizaje y evaluación en la enseñanza de la historia. En este sentido, conceptualizar el aprendizaje implica una definición de las estrategias didácticas pertinentes que el docente decide con la intención de crear las condiciones más adecuadas para el aprendizaje del conocimiento histórico social por los estudiantes además, de una visión clara de planeación y evaluación en la enseñanza de la historia, e identifica en el análisis curricular la manera en que está estructurado lógicamente los planes y programas de estudio de historia en educación básica.

El módulo de *metodología y didáctica de la Historia*, realiza un tratamiento específico de la enseñanza y aprendizaje del conocimiento histórico social, plantea la necesidad de clarificar que el empleo de determinada metodología está articulado a una concepción y perspectiva de historia. El acercamiento a este debate permite identificar algunas posibilidades de enseñanza por parte del docente de historia y de aprendizaje por parte de los estudiantes de educación básica. Este módulo está conformado por un seminario taller en el que se explorarán diversas estrategias y se diseñarán medios alternativos para la docencia de la historia.

Mapa curricular
LÍNEAS DE FORMACIÓN DOCENTE

METODOLÓGICA	HISTORIOGRÁFICA		PSICOPEDAGÓGICA
EPISTEMOLOGÍA DE LA HISTORIA	HISTORIA GENERAL I	HISTORIA NACIONAL I	ELEMENTOS PSICOPEDAGÓGICOS PARA LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LA HISTORIA
<i>CRÉDITOS</i> 8	<i>CRÉDITOS</i> 8		<i>CRÉDITOS</i> 8
<i>HORAS/SEMANA</i> 4	<i>HRS/SEM</i> 4		<i>HORAS/SEMANA</i> 4
TEORÍA Y MÉTODOS DE LA HISTORIA	HISTORIA GENERAL II	HISTORIA NACIONAL II	METODOLOGÍA Y DIDÁCTICA DE LA HISTORIA
<i>CRÉDITOS</i> 8	<i>CRÉDITOS</i> 8		<i>CRÉDITOS</i> 8
<i>HORAS/SEMANA</i> 4	<i>HRS/SEM</i> 4		<i>HORAS/SEMANA</i> 4

CONCEPTOS	CRÉDITOS
CURSOS	48
TRABAJO FINAL	8
TOTAL	56

CONTENIDOS SINTÉTICOS

Línea de formación: Metodológica

Módulo: Epistemología de la Historia

- * La historia como ciencia
- * Historia, historiografía y filosofía de la historia

Módulo: Teoría y métodos de la Historia

- * Periodización (tiempo, espacio, objeto, sujeto, causa, efecto, cambio, periodización)
- * Positivismo y Neopositivismo
- * Materialismo histórico
- * La historia social
- * Historicismo, hermenéutica y escuela de Franfort

Línea de formación: historiográfica

Módulo: Historia General y Nacional I

- * La prehistoria
- * Revolución neolítica

- * Las grandes culturas: África (Egipto), Asia (hebreos), Europa (Grecia), Poblamiento de América (Olmecas y Mayas), Mesoamérica, Áreas y Horizontes culturales.
- * Caída del imperio romano de occidente
- * Teotihuacan y Toltecas
- * Feudalismo (Edad Media)
- * Mexicas
- * Descubrimiento de América
- * Revolución Industrial
- * Revolución Francesa
- * Independencia de México
- * Revolución Mexicana
- * Primera Guerra Mundial
- * Revolución socialista Rusa
- * Guerra Fría desenlace y apertura
- * Escenario contemporáneo: paradoja de la globalización y fragmentación local.

Línea deformación: psicopedagógica

Módulo: Elementos psicopedagógicos para la enseñanza y aprendizaje de la historia

- * Análisis curricular
- * Teorías de aprendizaje
- Conductivismo
- Cognoscitivismo

- * Planeación y evaluación de la práctica docente

Módulo: Metodología y didáctica de la Historia

- Estrategias y diseño de medios para la docencia y divulgación de la historia: Museo, biblioteca, hemeroteca, periódico mural circulante, homenajes y ceremonias, lecciones de historia, películas, cine, etc.

REQUISITOS DE INGRESO, PROCESO DE SELECCIÓN Y CONDICIONES DE PERMANENCIA

REQUISITOS:

Conforme a los procesos formativos del plan de estudios, y con base en exigencias del Programa Nacional Indicativo del posgrado, se considera que para incorporarse a la Especialización “La Enseñanza de la Historia en Educación Básica”; es indispensable que los candidatos a cursarla reúnan las siguientes condiciones académicas:

- Título profesional de Licenciatura UPN., Normal Superior, o equivalente
- Desempeñarse actualmente como docente en cualquier nivel de educación básica
- Presentar curriculum vitae y carta de exposición de motivos, en donde manifieste las razones que sustentan su interés por continuar estudios de posgrado y específicamente su interés en esta especialización.

- Tener disponibilidad de medio tiempo para la realización de sus estudios
- Haber aprobado satisfactoriamente el proceso de selección

PROCEDIMIENTOS DE SELECCIÓN:

El aspirante, además de reunir los requisitos y disposiciones oficiales consistentes fundamentalmente en contar con el antecedente académico del Licenciatura (U.P.N., Normal Superior o equivalentes); también debe reunir algunas habilidades e intereses académicos que coincidan con los propósitos formativos de la Especialización. Para tal efecto, el aspirante tendrá que aprobar, de manera satisfactoria, los procedimientos de selección, consistentes en:

Una etapa de examen escrito que comprende lectura y análisis de textos; y una etapa de entrevista que permita evaluar sus antecedentes académicos, así como sus aptitudes sintético-analíticas y criterio para la aplicación de conocimientos.

Los aspectos a considerar en la etapa de examen escrito son:

- Identificar formación, inquietudes teórico-metodológicas y habilidades sintético-analíticas
- Profundizar en los elementos de habilidades o problemas identificados en el examen de análisis de textos

Los aspectos a considerar en la etapa de entrevista son:

- Profundizar en los elementos presentados por el aspirante con relación a:

* Curriculum Vitae

- Estudios (Licenciatura, antecedentes de Educación Normal, cursos de actualización)
- Experiencia docente y formativa (otra diferente de la docente), niveles educativos atendidos (primaria, secundaria, bachillerato, etc.)

* Solicitud de ingreso.

- Tiempo disponible para estudiar (considerando el tiempo de traslado trabajo-hogar-unidad académica donde se imparte la Especialización)
- Horario que le convendría para realizar los cursos de Especialización

Profundizar sobre las razones por las cuales le interesa al aspirante indagar sobre

algunos de los problemas de la enseñanza de la historia, con base a su:

- * Carta de exposición de motivos
- Razones expuestas para consolidar su profesión
- Teorías y enfoques que considera pertinentes para su ejercicio docente

Indagar sobre los planes profesionales que tiene el aspirante al egresar de la Especialización.

CONDICIONES DE PERMANENCIA

Una vez que los aspirantes han sido aceptados se considera que adquieren el compromiso de cumplir con las siguientes condiciones de permanencia:

- Cumplir con las actividades académicas establecidas en los distintos seminarios y talleres de la Especialización
- Asistir con regularidad a las sesiones y tutorías que integran los seminarios y talleres
- Registrar ante los responsables de la Especialización el tema de su trabajo final en propuestas para la Enseñanza de la Historia
- Realizar durante la Especialización dicha propuesta de acuerdo a la temática planteada para su revisión y correcciones pertinentes al final del ciclo del posgrado
- Participar en actividades de difusión y aplicación de los conocimientos obtenidos pertinentes a la práctica docente de su escuela de procedencia

CRITERIOS DE EVALUACIÓN

DEL PLAN DE ESTUDIOS

En el desarrollo de la propuesta curricular del posgrado se considera como elemento básico un proceso permanente de seguimiento y evaluación para la valoración de las

actividades que realizan los sujetos participantes en la especialización, y además, asumir decisiones adecuadas para mejorar su operación.

Los aspectos que se consideran necesarios para evaluar son los siguientes:

- ⇒ Diseño
- ⇒ Estructura curricular
- ⇒ Desarrollo curricular
- ⇒ Programa - contenidos
- ⇒ Trabajo de los asesores
- ⇒ Trayectoria del estudiante – maestro
- ⇒ Condiciones de apoyo institucional

EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN

La evaluación se conceptualiza como un proceso del trabajo realizado a lo largo del posgrado, es decir, se plantea una evaluación de corte cualitativo y no sólo como producto, porque las diversas actividades a realizarse están interrelacionadas y no pueden ser consideradas de manera aislada.

La construcción social del conocimiento es un elemento central que recuperamos, lo cual implica una participación colectiva e individual en el quehacer académico cotidiano, que requiere el estudio, análisis y discusión de los materiales necesarios para abordar las temáticas de las tres líneas de formación docentes.

La evaluación con fines de acreditación, tendrá como base los contenidos comprendidos en el programa de cada curso realizado durante el proceso del

posgrado. Los instrumentos seleccionados serán planeados en cada uno de los programas, los cuales serán pertinentes a la naturaleza y propósito de cada curso.

PLANTA DOCENTE

Referida la personal académico responsable de la atención de la Especialización “La Enseñanza de la Historia en Educación Básica”, quienes realizarán las actividades académicas de docencia y asesoría a los alumnos-profesores inscritos.

Dicho personal reúne el perfil académico para colaborar y participar dentro de esta propuesta de Especialización.

Elvia Vega Monter (100% de créditos de Maestría).

Egresada de la Maestría en Educación, campo: Práctica Educativa de la U.P.N.-Hidalgo; tiene la Especialidad en Geografía de la Escuela Normal Superior de México. Experiencia docente en Educación Primaria, secundaria y telesecundaria (28 años). Actualmente se desempeña como asesora académica en la U.P.N.-Hidalgo.

Autora del proyecto: qué enseña y cómo enseña el maestro de historia.

Fernando Cuatpotzo Costeira (100% de créditos de Maestría).

Egresado de la Especialización en teoría Educativa y Modelos Pedagógicos y de la Maestría en Educación, Campo: Formación Docente de la UPN. Seha desempeñado como docente de la UPN en la Especialización de Planeación, desarrollo y Evaluación de la Práctica Docente; la Especialización de Curriculum y Formación Docente y actualmente se desempeña como asesor académico en la Maestría en Educación, Campo: Práctica Educativa y como Director de la Unidad 131 de UPN-Hidalgo.

Manuel Toledano Pérez (100% de créditos de Maestría).

Egresado de la Maestría en Educación, campo: Práctica Educativa de la U.P.N.- Hidalgo; tiene la Especialidad en Historia de la Escuela Normal Superior Federal de Querétaro. Experiencia docente en educación primaria y secundaria (23 años). Actualmente se desempeña como asesor académico en la U.P.N.- Hidalgo. Autor del proyecto: Formación y práctica docente en la asignatura de historia en la escuela secundaria, el cual fue apoyado por CONACyT.

María Angélica Galicia Gordillo (100% de créditos de Maestría).

Antropóloga Social. Egresada de la Maestría en Historia y Etnohistoria de la División de Estudios Superiores de la E.N.A.H. Experiencia docente en educación primaria (12 años). Actualmente se desempeña como asesor de capacitación magisterial en la Dirección No. 2 en Ecatepec, Estado de México.

Sergio Sánchez Vázquez (100% de créditos de Maestría).

Antropólogo Social. Egresado de la Maestría en Historia y Etnohistoria de la División de Estudios Superiores de la E.N.A.H. Experiencia docente en educación primaria (12 años). Actualmente se desempeña como asesor de capacitación magisterial en la Dirección No. 2 en Ecatepec, Estado de México.

RECURSOS INSTITUCIONALES

* Dependencia:

U.P.N.- Hidalgo

Biblioteca:

La biblioteca de la institución dispone de un acervo de aproximadamente 3,500 títulos en 12,500 volúmenes, entre los que destacan temas del campo educativo y áreas afines en cerca del 85 %. Asimismo, cuenta con presupuesto permanente para el incremento de la adquisición de bibliografía.

*** Instalaciones:**

Las instalaciones están en una área de 10,000 m², y cuenta con una reserva de 6,000 m². Tiene 3 edificios en los que se encuentran: 8 aulas, 4 espacios de sanitarios, 1 sala de proyecciones con 100 butacas, 1 cafetería, 1 librería, 2 almacenes, 17 cubículos para asesores, 1 biblioteca con capacidad para 60 lectores, 1 sala de juntas, 2 áreas secretariales, jefatura administrativa, dirección y plaza cívica pavimentada. Todos los espacios cuentan con mobiliario adecuado.

*** Equipo Técnico:**

Se dispone del siguiente equipo propio de la institución: máquinas de escribir eléctricas y mecánicas, computadoras, impresores, proyectores de transparencias y de cuerpos opacos, retroproyector, procesador de stenciles electrónicos, televisores con antena parabólica, videograbadoras, mimeógrafos, servicio telefónico y fax.