



SECRETARÍA ACADÉMICA

COORDINACIÓN DE POSGRADO

MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO

***“LA EDUCACIÓN HISTORICA EN LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN  
PRIMARIA EN LA BENM”***

Tesis que para obtener el Grado de

**Maestro en Desarrollo Educativo**

Presenta

**Ricardo Monter Perales**

**Tutora: Dra. Belinda Arteaga Castillo**

## INDICE

	Pág.
<b>INTRODUCCIÓN.....</b>	<b>5</b>
<b>CAPÍTULO I. EL ESTADO DE CUESTIÓN.....</b>	<b>8</b>
I.    El Objeto de estudio y el proceso de problematización.	
a.    Objeto de estudio.	
b.    Planteamiento del problema.	
c.    Hipótesis de la Investigación.	
d.    Propósitos de la Investigación.	
II.   El estado del arte.	
<b>CAPÍTULO II. ABORDAJE TEÓRICO METODOLÓGICO DEL OBJETO DE INVESTIGACIÓN.....</b>	<b>22</b>
I. El campo de la educación histórica en la actualidad.....	22
a.    El contexto internacional.	
b.    El contexto nacional.	
II.  Hacia la construcción de una didáctica propia de la disciplina histórica.....	42
a.    El proceso de constitución de la didáctica de la historia.	
b.    La Educación Histórica, componente imprescindible de la Filosofía de la Historia.	
- <u>Una nueva propuesta: la Educación Histórica</u>	
- <u>La historia programada</u>	
c.    La Educación Histórica en el Aula.	
d.            Consideraciones finales.	
<b>CAPÍTULO III. LA EDUCACIÓN HISTÓRICA Y LA FORMACIÓN DE DOCENTES DE EDUCACIÓN PRIMARIA EN EL PLAN 97, EL CASO DE LA BENEMÉRITA ESCUELA NACIONAL DE MAESTROS.....</b>	<b>64</b>
I.    La historia en las aulas de las escuelas normales y la encuesta sobre educación histórica 2011: una primera aproximación al desarrollo del pensamiento histórico de los futuros maestros de educación primaria.....	64

- a. Estudio de cultura y conciencia históricas en las Escuelas Normales Públicas ¿Cómo se estudia la Historia? (DGESPE – SEP / ALDUNCIN Y ASOCIADOS / MARZO 2011).
- Datos Socio-demográficos
  - Percepción sobre el aprendizaje de la historia
  - Sobre el conocimiento propio de la disciplina histórica
  - Los resultados de la encuesta
- b. De tal palo tal astilla: los planes de estudio de la licenciatura de educación primaria (1997) y la formación histórica de los alumnos de las escuelas normales.
- Los planes y programas de estudio
  - El Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Primaria 1997 (PELEP '97)
  - Los rasgos deseables del nuevo maestro: perfil de egreso.
    - Habilidades intelectuales específicas
    - Dominio de los contenidos de enseñanza
    - Competencias didácticas
    - Identidad profesional y ética
    - Capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales del entorno de la escuela.
  - Estructura Curricular de la Licenciatura en Educación Primaria (Mapa Curricular).
  - Organización de los contenidos.

#### **CAPÍTULO IV. LA SITUACIÓN DE LA ASIGNATURA DE SEMINARIO DE TEMAS SELECTOS DE LA HISTORIA DE LA PEDAGOGÍA Y LA EDUCACIÓN EN LA BENM.....101**

##### I. La Asignatura de “Seminario de Temas selectos de Historia de la Pedagogía y la Educación” ...104

- a. ¿Qué es un Seminario?
- El papel del docente
- b. Características generales de los programas.
- La evaluación de los Seminarios

##### II. La situación del Colegio de Seminario de Temas Selectos de la Pedagogía y la Educación.....111

- a. Entrevista al Coordinador del Colegio de Seminario de Temas Selectos de Historia de la Pedagogía y la Educación.

##### III. Ejemplo del trabajo que se realiza en la asignatura de Seminario de Temas Selectos de Pedagogía y Educación en la BENM (el caso del Profr. Pedro).....117

- a. Análisis de los materiales de trabajo de los docentes y evidencias de los alumnos.
- b. El Plan de Trabajo Colegiado.
- c. La antología de Tem39as Selectos de Historia de la Pedagogía y la Educación trabajada por el Profesor Pedro para 4° semestre.

**CAPÍTULO 5. REFLEXIONES FINALES.....130**

I. La Historia un reto presente.....130

II. La necesidad de una transformación en la enseñanza y el aprendizaje de la Historia en la BENM.....133

- a. Una crítica a la visión de la enseñanza de la historia en la BENM.
- b. El problema del manejo conceptual, teórico y metodológico de la historia en Educación Normal.
  - El personal que trabaja las asignaturas de Historia.
  - La evaluación del aprendizaje de la historia, un ámbito en construcción.

III. Sobre el problema de investigación inicial.....139

- a. El trabajo colegiado, la formación de academias y los cuerpos colegiados.

**BIBLIOGRAFÍA.**

## INTRODUCCIÓN

Si la enseñanza de la historia es un campo de batalla, hay que conocer a los contendientes y al campo mismo, rediseñar las estrategias de combate, afinar las armas y participar en ese campo como historiadores, como humanistas y como actores sociales que investigan, escriben, enseñan, que toman la palabra para defender sus intereses y, con ello, puedan intervenir en la transformación educativa. (Adelina Arredondo, 2006)

Considerando las difíciles condiciones sociales, políticas, económicas y culturales por las que atraviesa nuestro país en el siglo XXI, se hace necesario que el docente de hoy, asuma su papel como agente de cambio, que muestre su compromiso, preparación y conciencia social; es por ello, que se hace necesario realizar investigaciones sobre la práctica y la formación de los docentes, así como identificar las dificultades y debilidades que atraviesan en sus estudios iniciales en Educación Normal.

El campo de estudio de esta investigación se sitúa en la formación inicial de docentes en el aprendizaje de la historia, por lo que se parte de la necesidad de conocer cuáles son las limitaciones y áreas de oportunidad para promover el desarrollo del pensamiento histórico y la conciencia histórica en los normalistas.

Resulta crucial la educación histórica dentro de los estudios que presta la Benemérita Escuela Nacional de Maestros (BENM), ya que en buena medida éstos impactarán en la percepción de los futuros docentes en servicio así como en la claridad que tengan en el desarrollo de habilidades y destrezas en el terreno de la enseñanza y el aprendizaje de la historia.

La inquietud por realizar esta tesis, parte de investigar la práctica educativa que tiene lugar al interior de la BENM, (institución forjadora de los futuros docentes en servicio), en el plano de la enseñanza de la historia y a partir de ello contribuir

al fortalecimiento de esta Normal, reconocida como una de las instituciones educativas emblemáticas en nuestro país.

Una vez reconocida la importancia de la educación histórica en la formación del futuro docente, es importante considerar que en el Plan de Estudios vigente de la Licenciatura en Educación Primaria 1997 (PELEP´97), en estricto sentido, no se estudia historia sino de manera implícita, por lo cual la investigación se orientó a una de las asignaturas que abordan contenidos históricos, el Seminario de Temas Selectos de Historia de la Pedagogía y la Educación.

Este estudio busca hacer un análisis crítico sobre la forma en que, en la BENM, en el contexto del PELEP´97, a partir de la asignatura de Seminario de Temas Selectos de Historia de la Pedagogía y la Educación, se promueve la construcción de un pensamiento histórico y conciencia histórica en los docentes en formación, teniendo como base el estudio de diversas evidencias de aprendizaje producto del trabajo de alumnos y docentes que intervienen en dicha asignatura, lo que permitió un acercamiento a las prácticas, dificultades, acciones, obstáculos, estrategias y limitaciones, que se tienen en torno a la enseñanza de la historia en la Licenciatura en Educación Primaria en la BENM; lo cual permitió hacer recomendaciones y sugerencias para la enseñanza de la historia en la formación de los futuros docentes en servicio.

Al adentrarse en la lógica de trabajo de los Seminarios de Temas Selectos de Historia de la Pedagogía y la Educación en la BENM se busca conocer, si estos espacios académicos son propicios para la construcción de un pensamiento y conciencia histórica, o bien contribuyen de manera parcial y fragmentaria.

Dichos supuestos servirán como principios organizadores de este estudio, para lo cual se dividió el trabajo en cinco capítulos:

El primer capítulo está dividido en dos partes, en la primera se presentan los planteamientos generales de la investigación (objeto de estudio, propósitos, así como sus respectivas hipótesis), en la segunda, el estado de la cuestión, es decir,

la situación en la que se encuentran las investigaciones sobre formación inicial en Educación Normal en el campo de la educación histórica.

El segundo capítulo se orienta a profundizar en los elementos teórico-metodológicos para la investigación; se inicia con una semblanza de las investigaciones en didáctica de la historia e investigación histórica en los últimos años, en el plano internacional y nacional, posteriormente se abordan los últimos avances en los trabajos sobre didáctica de la historia, para finalmente profundizar en los componentes teórico-metodológicos de la *Educación Histórica*, sustento clave de la presente investigación.

En el tercer capítulo se analizan los Resultados de la Encuesta Nacional sobre Educación Histórica realizado por la DGESEPE en 2011, la cual brinda información valiosa para conocer la situación en que se encuentran las Escuelas Normales en relación al aprendizaje de la historia; a continuación, se profundiza en el análisis de los apartados y componentes del Plan de Estudios en la Licenciatura en Educación Primaria (PELEP'97) y sus componentes (enfoque, propósitos, perfil de egreso, organización de contenidos, estructura curricular, etc.), para poder comprender la lógica y sentido de estos.

El cuarto capítulo se orienta al estudio de los Seminarios de Temas Selectos de Historia de la Pedagogía y la Educación, sus características y orientaciones didácticas; en un segundo momento, presenta un análisis de las condiciones de organización y trabajo del Colegio de Seminario de Temas Selectos de Historia de la Pedagogía y la Educación, en la BENM, así como las formas de trabajo que se implementan en esta asignatura; partiendo de la situación académica de los profesores que componen el Colegio, la figura del Coordinador del Colegio, así como el análisis de evidencias y materiales, como fuentes de información (antologías, lecturas sugeridas, ejercicios y actividades, recursos audiovisuales, conferencias, criterios de evaluación, etc.).

Finalmente el quinto capítulo corresponde a las reflexiones finales sobre las diferentes etapas de la investigación.

## CAPÍTULO I. EL ESTADO DE CUESTIÓN

Las Escuelas Normales desde la tradición francesa del siglo XIX, fueron constituidas para formar a los futuros maestros de educación primaria y por su orientación ideológica, desde sus orígenes, estuvieron estrechamente sometidas a la autoridad política. Esta tradición fue importada a México en el siglo XIX y cobraría fuerza a finales del mismo durante el Porfiriato. Aunque en nuestro país las Escuelas Normales tuvieron orígenes diversos y no fueron, salvo en algunos casos, la expresión concreta y sin matices de los proyectos del Estado.

De estas instituciones opina Catalina Olga Maya Alfaro que:

...han surgido de procesos heterogéneos en cuanto a su constitución y trayectoria histórica [...] en nuestro país las Escuelas Normales han desempeñado un papel decisivo en la configuración social y cultural de la sociedad en vinculación con el Estado educador; históricamente se les reconoce como las instituciones responsables de la formación del magisterio antes de ejercer la docencia (Maya, 2003, p. 29).

A pesar de esta importancia reconocida a las Normales, poco se sabe sobre sus dinámicas internas, formas de organización y enseñanza. Volver la mirada hacia la situación en que se encuentra la enseñanza y el aprendizaje al interior de las Escuelas Normales resulta relevante, sobre todo si tomamos en cuenta actualmente su funcionalidad esta en tela de juicio e incluso se escuchan voces que demandan su desaparición o su transformación radical. Sin embargo, conocer a fondo el comportamiento de estas instituciones exige la realización de varias investigaciones de mediano y largo alcance.

La presente investigación centra su estudio en un ámbito fundamental en la formación de los estudiantes de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros (BENM), la enseñanza de la Historia<sup>1</sup>, y la manera en la que, a partir de ella, se construye el pensamiento histórico y la conciencia histórica de los docentes en formación dentro de la Educación Normal actual y específicamente en la BENM.

---

<sup>1</sup> Ya que esta asignatura es la proveedora de herramientas para realizar ejercicios de reflexión y análisis sobre nuestro pasado, así como sus complejos vínculos con el presente.



Es innegable que la historia como asignatura en Educación Normal es, como afirma Andrea Sánchez Quintanar (2006) un “conocimiento vital”, indispensable para el desarrollo humano de quienes se forman, en este sentido Rodolfo Ramírez Raymundo (1998) afirma que contribuye a la formación de nuestra identidad nacional y la capacidad de explicar y comprender los hechos del presente en relación con los procesos que explican su origen y evolución, es decir *pensar históricamente*.

Pensar *históricamente* implica habilitar la capacidad de moverse entre el flujo de las tensiones que el acercamiento al pasado genera, pero sin reducirlas. Pensar históricamente, por ende, no es meramente incorporar información, sino internalizar y entrenarse en una lógica de viajero, que permita aproximarse al ayer tanto a través de sentimientos de cercanía, vinculados con la necesidad de pertenencia al grupo, como de extrañamiento, vinculados con la necesidad de extender los límites del mundo. Pensar históricamente significa poder “navegar” entre lo particular y lo universal, entre la familiar y lo ajeno, entre lo tradicional y lo nuevo, y entre la herencia y el proyecto(...)[En suma: para construir una “mirada” histórica, es preciso que estas dos dimensiones entren en juego para organizar significativamente las relaciones entre el pasado y el presente conformando agentes sociales y no pasivos espectadores del mundo(Carretero y Castorina, coords. 2010, p. 59).

Pensar históricamente para Sam Wineburg (2010), significa pensar como un historiador, argumenta que “la enseñanza de la historia debe incorporar los procesos cognitivos que los historiadores realizan en su trabajo”.

La historia nos ayuda a comprender la naturaleza humana, nuestros orígenes y también los procesos históricos que dan sentido y explicación a nuestro presente, es por ello importante la conformación de una conciencia histórica puesto que, como afirma la Dra. Andrea Sánchez Quintanar (2002) “produce en quien la percibe un conjunto de nociones sobre sí mismo y el mundo en que se desenvuelve, y condiciona, en buena medida, su actuación social”.

Es por ello; que tanto el pensar históricamente como el desarrollar una conciencia histórica, son dos necesidades educativas indispensables en un docente en formación, ya que éste incidirá directamente en la educación de los niños y de los jóvenes.

Sin embargo, en la formación de los actuales normalistas no existe una asignatura que se oriente específicamente al estudio sistemático de la historia, ello obedece en buena medida a las características que presenta el Plan de estudios de la Licenciatura en Educación Primaria vigente desde 1997 (PELEP '97).

Al analizar los rasgos del perfil de egreso (un referente para la organización del plan de estudios) se puede identificar el sentido de dicha licenciatura y su carácter “generalista” no disciplinario. Estos rasgos son:

1. Habilidades intelectuales específicas
2. Dominio de los contenidos de enseñanza
3. Competencias didácticas
4. Identidad profesional y ética
5. Capacidad de percepción y respuesta a las condiciones del entorno de la escuela

En dichos apartados se enuncia que al egresar de la Licenciatura en Educación Primaria (LEP), se espera que el futuro docente conozca a profundidad los propósitos, contenidos y enfoques que se establecen para la enseñanza de las diferentes asignaturas que se trabajan en educación primaria, entre las cuales se encuentra la historia, así como tener un dominio de los campos disciplinarios para manejar con seguridad y fluidez los temas incluidos en los programas de estudio. Esto nos presenta un problema puesto que, como se establece en el apartado “Criterios y orientaciones para la elaboración del Plan y la organización de las actividades académicas”, se parte del supuesto de que los alumnos normalistas poseen los conocimientos básicos acerca de la historia en su formación previa por lo que no existe una asignatura dentro de dicho plan que aborde el estudio sistemático de la disciplina.

A pesar de la ausencia de un espacio específico que se oriente al estudio de la historia, existen dentro del mapa curricular asignaturas que contribuyen a la formación histórica aunque no de manera específica del futuro docente, estas asignaturas se presentan a continuación acompañadas de una breve descripción:

- La Educación en el Desarrollo Histórico de México I y II. Se imparten en el segundo y tercer semestre de la licenciatura con cuatro horas semanales y el propósito de estos cursos es que los estudiantes conozcan las experiencias sociales y las ideas que han ejercido mayor influencia en el desenvolvimiento histórico de la educación en México. Como se refiere en este plan, dichos programas se proponen que los estudiantes dispongan de una síntesis panorámica de cada época, la cual les ayudará a ubicar hechos, consecuencias y relaciones.
- Historia y su Enseñanza I y II. Se imparten en el cuarto y quinto semestre de la licenciatura, con seis horas semanales en el primer curso y cuatro en el segundo. El propósito de estos seminarios es que los alumnos de educación normal comprendan los procesos intelectuales que caracterizan el acercamiento de los niños al conocimiento histórico, identifique las dificultades conceptuales que comúnmente presentan los alumnos de primaria en este campo de aprendizaje y sean capaces de diseñar estrategias y actividades de enseñanza que estimulen el aprendizaje de aspectos fundamentales de la historia, de acuerdo con el grado de avance de las capacidades cognitivas de los alumnos.
- Seminario de Temas Selectos de Historia de la Pedagogía y la Educación I, II y III. Se imparten con dos horas semanales en el cuarto, quinto y sexto semestre de la licenciatura. El propósito de esta serie de seminarios es que los estudiantes conozcan y analicen algunos de los momentos más relevantes de la historia de la educación y la reflexión pedagógica, seleccionando aquellos que, por una razón definida tienen un significado vivo en la realidad educativa de nuestro tiempo. Los temas seleccionados corresponden a dos

tipos distintos de hechos históricos: por un lado las prácticas sociales para la educación de las generaciones jóvenes que han tendido a ser más sistemáticas y complejas a partir de los estados nacionales y, por otro, la reflexión y elaboración teórica, producidas por individuos destacados en torno a los fenómenos educativos.

Partiendo de esta somera descripción que anuncia un problema de fondo en el aprendizaje y enseñanza de la historia en la Licenciatura en Educación Primaria, considero importante clarificar la relevancia que adquiere el realizar un estudio sobre cómo se va construyendo la formación histórica en los alumnos de la BENM, partiendo del hecho de que la historia como tal está ausente del plan de estudios vigente y de la posibilidad de poder hacer análisis de las condiciones en las cuales se trabaja esta asignatura, poder ubicar las problemáticas que afectan al desarrollo del pensamiento histórico y la conciencia histórica, y hacer recomendaciones para el trabajo de la historia en esta institución desde el enfoque teórico y metodológico de la “Educación Histórica”.

Con la finalidad de profundizar en el análisis y en ausencia de una asignatura específica de historia, se optó por delimitar el campo de investigación a los Seminarios de Temas Selectos de la Historia de la Pedagogía y la Educación I, II y III, puesto que ofrece mayores y mejores posibilidades para su sistematización; debido, entre otros factores, a que en su diseño se contemplan temas, posturas historiográficas y el seminario en sí plantea una metodología interesante factible de ser analizada.

#### I. El Objeto de estudio y el proceso de problematización

Ante las diversas crisis sociales, económicas, políticas y culturales que hoy vive la humanidad, es imprescindible rescatar la importancia de la historia, como ciencia y disciplina fundamental en la formación de una memoria colectiva, así como herramienta promotora del desarrollo de una conciencia histórica en los estudiantes de todos los niveles educativos.

Coincidiendo con la tesis que establece Sánchez Quintanar (2006) quien afirma que “el conocimiento y la conciencia históricas están en crisis en nuestro país y creo que en el mundo en general”, la autora establece que el sentido verdaderamente humano reside en “la preocupación por sí mismo, pero a través de la preocupación por los otros”. Es así como a través de la otredad, el ser humano al reconocer los procesos históricos que constituyen su entorno cultural puede entender su presente y verse como parte constitutiva del mismo, es decir, para actuar con plena conciencia de su ser y de su entorno, es necesario que conozca y comprenda esos procesos histórico-sociales y tome una posición consciente respecto de ellos, esto es lo que Sánchez Quintanar denomina *conciencia histórica*.

Este planteamiento lo comparte Pilar Maestro (2000, p.161), la cual nos invita a la búsqueda de alternativas, y es que, considerando las difíciles condiciones sociales que padece nuestro país, se hace necesario que el docente asuma su papel como agente de cambio, que muestre su compromiso, preparación y conciencia en nuestra sociedad; por lo anterior resulta importante identificar las dificultades y debilidades que atraviesan en su formación los futuros docentes específicamente en el ámbito de la historia, cuáles son sus limitaciones y las áreas de oportunidad que existen para promover el desarrollo de un pensamiento histórico y conciencia histórica.

Como afirma Oresta López...

...enseñar historia implica favorecer habilidades de pensamiento específicas para pensar históricamente; y ese saber debe formar parte de la formación de los profesores de historia [...] los maestros no tiene la investigación por oficio, pero pueden aprender mucho de los procedimientos de los investigadores, y aplicarlos para que sus alumnos puedan realizar- a su nivel- indagaciones que les permitan desarrollar el pensamiento histórico-social (López, 2006, p. 68)

En una institución emblemática como la Benemérita Escuela Nacional de Maestros (BENM), siendo la institución más antigua del Distrito Federal orientada a la formación inicial de docentes de educación primaria, es indispensable hacer un estudio de sus dinámicas y a partir de ello contribuir a su renovación y actualización como institución de nivel superior. La investigación en esta escuela tiene como objetivo contribuir al fortalecimiento de ésta como institución forjadora de los futuros docentes en servicio.

En este sentido es clave la formación de docentes conscientes de su papel como promotores de cambio en el tratamiento de la historia en las aulas, la cual no se limita a una mera reproducción de saberes descontextualizados y desvinculados de la realidad en la que vive su alumnado, por el contrario, debe coadyuvar en la búsqueda y reflexión sobre las condiciones en las que se encuentran situados sus estudiantes.

a. Objeto de estudio

Como ya se planteó, la presente investigación tiene por objeto analizar críticamente la forma en que, en la Benemérita y Centenaria Escuela Nacional de Maestros, en el contexto de la LEP, el trabajo académico en el Seminario de Temas Selectos de Historia de la Pedagogía y la Educación I, II y III contribuye a promover el desarrollo de un pensamiento y conciencia histórica en los docentes en formación.

b. Planteamiento del problema

A partir de esta delimitación, me propongo responder a la siguiente pregunta:

¿Cómo contribuye el estudio de la asignatura de Seminario de Temas Selectos de Historia de la Pedagogía y de la Educación a la conformación de una conciencia y pensamiento histórico en los alumnos de la Licenciatura en Educación Primaria en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros?

Esta investigación se realizó analizando diversas evidencias de aprendizaje producidas por los alumnos y los docentes que intervienen en el Seminario de Temas Selectos de Historia de la Pedagogía y la Educación a lo largo de los tres semestres en que se imparte.

En el caso concreto de esta investigación se recuperan diversas evidencias materiales del trabajo áulico, pero también la recepción subjetiva y las formas de concreción de los conocimientos, nociones y percepciones que en torno a la historia se elaboran en un proceso formativo. Se consideraron planeaciones, antologías, materiales didácticos, registros de evaluación, etc. (en el caso de los profesores) y exámenes, apuntes, ejercicios, presentaciones, tareas extra-clase tanto individuales como colectivas (en el caso de los alumnos), testimonios y entrevistas diseñadas ex profeso para conocer puntos de vista sobre la enseñanza y el aprendizaje de la historia en la asignatura de Seminario de Temas Selectos de la Pedagogía y la Educación, así como las dificultades que se presentan en alumnos y maestros en dichos procesos.

La interpretación de estas evidencias fue realizada a partir del marco interpretativo de corte historiográfico, es decir, fueron trabajadas como fuentes primarias; también fueron recuperados los contenidos que permitieron comprender las formas de construcción de nociones históricas y la aplicación de categorías analíticas en el trabajo de los temas del programa.

### c. Hipótesis de la Investigación

Las hipótesis<sup>2</sup> que establezco para mi investigación son:

- El estudio de la asignatura de Seminario de Temas Selectos de Historia de la Pedagogía contribuye de manera parcial y fragmentaria en la conformación de una conciencia y un pensamiento histórico.

---

<sup>2</sup> Se entiende por hipótesis, “un enunciado que expresa lingüísticamente, juicios, es decir, afirmaciones o negaciones sobre la realidad”[...] “Podemos considerarla un enunciado teórico supuesto, no contrastado pero probable, que expresa una relación entre variables” (<http://pedagogayvirtualidadinvestigacion.blogspot.mx>, 2010). Las hipótesis permiten el establecimiento de relaciones entre los hechos, permitiendo la vinculación entre la teoría y la realidad, y a través de la cual es posible el descubrimiento de nuevos hechos.

- Los seminarios de Temas Selectos de Historia de la Pedagogía y la Educación son espacios curriculares que pueden permitir la construcción de un pensamiento y conciencia histórica.

#### d. Objetivos de la Investigación

- ▶ Conocer cómo contribuye la asignatura de Seminario de Temas Selectos de Historia de la Pedagogía y de la Educación al desarrollo de una conciencia y pensamiento histórico.
- ▶ Comprender cómo es la dinámica de trabajo en la asignatura en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros.

## II. El estado del arte.

A partir de la identificación del objeto de estudio se buscó información bibliográfica y documental sobre el tema a tratar. En la Biblioteca de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, se consultaron las tesis de posgrado que fuesen cercanas a él y son pocas las investigaciones que se orientan al campo de la formación de los profesores de educación básica. Al analizar las tesis producidas en los últimos cinco años en la licenciatura en pedagogía, sólo se encuentra una tesis de maestría que aborda el tema. La tesis, cuya autora es Ma. Cristina Marcela Arce Tena se titula “La Enseñanza de la Historia: Una Historia” (2009). Dicho documento está dividido en seis capítulos. En el primero hace una revisión de la enseñanza en México en los siglos XIX y XX; en el segundo aborda los debates que se realizan sobre la historia en los últimos años en México; en el tercero, la autora hace una revisión de los problemas relacionados con el manejo del tiempo y el espacio históricos en el aula; en el cuarto se orienta al manejo de los sujetos históricos y la conciencia histórica; en el quinto hace una reflexión en torno a los contenidos conceptuales y procedimentales relacionados con la



historia, finalmente en el sexto capítulo aborda el problema de los docentes frente al nuevo cambio de currículo de historia.

Las otras cinco tesis a nivel licenciatura que abordan contenidos relacionados con la enseñanza y el aprendizaje de la historia, son las siguientes:

- La enseñanza de la historia a través de la galería de historia. Museo del Caracol, propuesta pedagógica para profesores que imparten el cuarto grado de primaria de Óscar García García (2009).
- La enseñanza de la historia en el Bachillerato “Lucio Mendieta y Núñez” de Miguel Ángel Morales Lemus (2005)
- La enseñanza de la historia a través del museo de Gabriela Reding Borjas (2004).
- La enseñanza de la Historia de México II, plan UNAM en la Universidad del Valle de México de Rosario Benítez García (2004)
- La enseñanza de la historia con maestros de educación indígena de Carmen Virginia Patiño Sánchez (2000)

Como se puede observar la mayor parte de ellas abordan propuestas sobre la enseñanza de la historia y estudio de caso, y solamente una de ellas ubica su estudio en la educación superior.

En la Universidad Pedagógica Nacional se encontró que las tesis de Maestría de los últimos cinco años se orientan primordialmente a pedagogía de intervención de grupo sobre historia a nivel básico como por ejemplo: Cornelio Rey Medina Polanco *Los medios audiovisuales para la enseñanza y aprendizaje de la historia en quinto grado*; Graciela Ramón Pérez *El museo y la historia en preescolar*; María Cristina Santana Hernández *La comprensión histórica en niños de tercer grado de primaria Carranza*; Amalia Damián *La literatura como recurso didáctico en la enseñanza-aprendizaje de la historia*; María de Jesús López Vallejo *La planeación de estrategias para que la enseñanza de la historia sea eficaz en los alumnos de la escuela primaria*; María del Rosario Sánchez Hernández *El uso del*

*libro de texto gratuito de historia en educación primaria; María Luisa Álvarez del Castillo Proyecto para el aprendizaje de la historia en secundaria a partir del modelo de inteligencias múltiples y las nuevas tecnologías de la informática; Arnulfo Luna Talamantes La historia social en el tercer grado de primaria, una estrategia didáctica a través del juego; Luisa Rita Quezada Castro Una propuesta didáctica para la utilización del juego como recurso en la enseñanza de la historia.*

Se encontraron tesis de maestría que abordaron el estudio y enseñanza de la historia como el de Martín Hurtado Macedonio *Proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia en la escuela primaria de educación indígena; Lizeth Borrás Escorza Historia crítica del programa de historia propuesto por la Reforma Integral de la Educación Secundaria RIES; María del Carmen Chávez Becerra Los saberes del profesor de secundaria de historia, implicados en el uso y elección de materiales didácticos en la enseñanza de la historia; Bárbara Edith Pérez Mendoza La enseñanza de la historia a través de la situación-problema en la escuela secundaria; Fernando Flores Castillo El aprendizaje de la historia a través de la situación problema en un contexto cooperativo; María Teresa Silva Encinas Condiciones en las que se desarrolla la práctica pedagógica de la asignatura de historia, en quinto grado de educación primaria; Maricela Paez Gutiérrez La práctica educativa en la enseñanza de la historia; Andrea Patricia Juárez Casas Análisis historiográfico de los programas de Historia de México de 1925 a 1993; Josefina Angélica Palomec Sánchez Las prácticas docentes cotidianas y la presencia del enfoque actual en la enseñanza de la historia en la escuela secundaria; Juan Antonio Ruiz Martínez Paradigmas para la enseñanza de la historia en 6º grado de educación primaria.*

Además se encontraron tesis que abordan el manejo de las nuevas tecnologías aplicadas a la enseñanza de la historia como es el caso de Damián Francisco Oliva Flores *La microcomputadora como una alternativa didáctica en la enseñanza de la historia de México en la escuela secundaria; María Elena López Rueda Propuesta Pedagógica para la enseñanza de la historia con el uso de la computadora en la educación del ciego débil visual; Siddharta Alberto Camargo*

Arteaga *El desarrollo de nociones históricas en el aula, mediante el empleo de las fuentes primarias y las tecnologías de la información y comunicación*, este último llama la atención por que toca un tema en especial importante para el desarrollo del pensamiento histórico como lo es el manejo de las fuentes primarias. (Anexo I)

Una preocupación evidente en los documentos es la búsqueda de recursos y estrategias para la enseñanza de la historia, sin embargo también se destaca la ausencia de investigaciones sobre la preparación de los docentes en el terreno histórico y más en su formación inicial.

En lo que respecta al VIII, IX y X Congreso Nacional de Investigación Educativa se encontraron los siguientes trabajos que abordan temas relacionados con la enseñanza y el aprendizaje de la historia:

- El aprendizaje de la Historia como Cambio representacional. El caso de la Revolución Mexicana (2009)  
Everardo Pérez Manjarrez  
UNAM - Instituto de Investigaciones Filológicas
- La enseñanza de la Historia a través de la situación-problema. Una apropiación metodológica para el docente vista desde su práctica en el aula (2009)  
Fernando Flores Castillo  
UNAM - Facultad de Filosofía y Letras  
Verónica Mora Villafuerte  
UPN – Ajusco
- Currículum y enseñanza de la historia. La reforma a la Educación Secundaria en México 2006  
Sebastián Plá Pérez

También se encontró un documento de la autoría de la Dra. Belinda Arteaga y el Mtro. Siddharta Alberto Camargo, que lleva por título *“Una propuesta para el aprendizaje de la historia y el uso de TIC’s en la educación media superior*

*mexicana*”, el cual aunque se enfoca a educación media, resulta interesante rescatar el planteamiento de la *historia problema*, como un planteamiento que nos lleva a considerar la problematización y el cuestionamiento de la verdad como instrumentos básicos para la construcción de un pensamiento histórico y una memoria colectiva, y cuestionar la historia lineal, estadista, patriarcal o eurocéntrica como punto central de toda narración pasada.

Al revisar las ponencias de los últimos tres congresos del Consejo Mexicano de Investigación Educativa, los documentos expuestos de la Universidad Pedagógica Nacional, el Colegio de México y la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, se puede constatar que no se encuentra una sola investigación, ni ponencia en los últimos cinco años que aborde el tema de la educación histórica en la formación de los docentes de educación primaria así como la enseñanza de la historia en Educación Normal.

Con base en el estudio realizado, se confirmó que, al momento en que se inicio el estudio de la presente investigación, no se encontraron trabajos, ni investigaciones que abordaran el estudio de la educación histórica en la formación de docentes de educación primaria en nuestro país, ello implicó por una parte la justificación necesaria y urgente de la presente investigación, así como su pertinencia.

Además, a partir de esta revisión, se pudo concluir que los estudios en general que se han realizado sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje de la historia se dirigen a nivel básico y medio superior, pero son escasas las investigaciones que abordan el tema de educación histórica a nivel superior<sup>3</sup> y no se encontró ninguna investigación sobre la educación histórica en las escuelas formadoras de maestros en los sitios consultados y de forma específica en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros. Todo esto demuestra al revisar el estado de la cuestión, que es pertinente la investigación en el campo de la enseñanza de la historia en

---

<sup>3</sup> Como ya se señaló la mayoría de las investigaciones encontradas se orientan a propuestas metodológicas, pedagogías de intervención de grupo principalmente orientadas a nivel básico y medio superior.

las Escuelas Normales, lo cual permitirá ahondar en las formas de sistematización y trabajo, fortalezas y debilidades con la intención de contribuir al mejoramiento de dichas instituciones formadoras de futuros maestros.

Ahora bien, fue necesario para complementar la anterior información, hacer un sondeo de las principales investigaciones en didáctica de la historia e investigación histórica en los últimos años, tanto en el plano internacional como en el plano nacional, para a partir de ello poder entender cómo se da la construcción de una didáctica propia de la disciplina histórica y finalmente cómo nacen y cómo se conforman los planteamientos teórico-metodológicos de la Educación Histórica, en la cual se fundamenta la presente investigación, dicha información constituye el subsecuente capítulo.

## CAPITULO II.

### ABORDAJE TEÓRICO METODOLÓGICO DEL OBJETO DE INVESTIGACIÓN

#### I. El campo de la educación histórica en la actualidad

Como ya se vio en el capítulo I, aunque se han incrementado los trabajos que abordan la investigación de la educación histórica y didáctica de la historia en nuestro país, son limitados los esfuerzos que se han realizado para problematizar la enseñanza de la historia en la educación superior en general y, en particular, en lo que respecta a la Educación Normal. Otro rasgo de estas investigaciones es que, en la mayoría de los casos, obedecen a proyectos individuales y no a programas institucionales o colectivos.

##### a. El contexto internacional

En el plano internacional, las condiciones son distintas, pues en los últimos veinte años se han realizado avances significativos en torno a esta línea de generación de conocimientos.

En España se han hecho importantes estudios donde sobresalen los trabajos que, como el de Joan Pagés y Rodrigo Henríquez (2004) realizan detallados estados del arte como podemos ver en el texto de su autoría "*La investigación en Didáctica de la Historia*". En este artículo los autores exponen sus indagaciones sobre la situación de la investigación en didáctica de la Historia, a partir de la literatura científica producida en el mundo anglosajón, el francófono y el italiano.

En el mundo anglosajón las investigaciones se orientan principalmente a los siguientes ámbitos: el sentido de la disciplina situada en las aulas, las "buenas prácticas docentes" y el desarrollo de los conocimientos históricos de los estudiantes.

En lo que se refiere a la didáctica de la historia, se enfatiza la necesidad de realizar investigaciones sobre “*el concepto de práctica*” (es decir sobre lo que se considera como práctica docente) y sobre los “*vínculos entre enseñanza y aprendizaje*”. Sin embargo, como los autores lo refieren, en las investigaciones anglosajonas se abordan cuestiones específicas, separando de forma explícita los procesos de enseñanza de los de aprendizaje de la historia, ganando con ello precisión, pero arriesgándose a perder la noción de totalidad del proceso educativo, y tomando el riesgo de generalizar sin contar con elementos sólidos que fundamenten los supuestos construidos.

En el mundo francófono y en Italia, las investigaciones están orientadas al conocimiento de los alumnos, como es el caso de Moscovia y de Jodelet (procedentes de la psicología social), Lautier<sup>4</sup> y Martineau<sup>5</sup>; la función social de la Historia y su concreción en contenidos y programas, como por ejemplo los trabajos de Lucas (2001), Giuntella (2003), y Garcia, y Leduc, J. (2003); mientras que en Italia no se conocen taxonomías sobre las investigaciones en didáctica de la historia, se destacan grupos de profesores- investigadores que han buscado vincular la teoría con la práctica de la enseñanza de la Historia, desarrollando una línea de proyectos de aula, análisis de contenidos y experiencias concretas y que se han adscrito al denominado Grupo Clío'92, resaltan los trabajos de Ernesto Perillo (la enseñanza y el aprendizaje de la historia en una dimensión intercultural), Maurizio Gusso (investigación didáctica sobre la sociedad postindustrial a partir de la relación presente-pasado-presente), Ivo Matozzi (quadri di civilita” y sobre hacer pensar la historia “operando”).

De acuerdo a Pagés, las investigaciones de los procesos de enseñanza y aprendizaje realizadas en el contexto anglosajón, Francia, Italia, al igual que en España han tenido un auge prometedor, y han ocasionado la creación de nuevos temas de investigación, cuyos principales ámbitos y temáticas varían en función

---

<sup>4</sup> Lautier (2000), por ejemplo, indaga a través de entrevistas semiestructuradas realizadas con adolescentes, algunos de los procesos puestos en acción en la construcción de la memoria de un acontecimiento histórico, en la conceptualización de las sociedades antiguas y en la conceptualización del gobierno de la democracia francesa contemporánea.

<sup>5</sup> También Martineau (1999) ha estudiado las formas en como se estructura en los alumnos lo que él define como pensamiento histórico”.

del enfoque del problema de estudio, se observa, por ejemplo, que en el caso de la investigación anglosajona “se trabajan cuestiones específicas de forma muy pormenorizada” (tanto en la enseñanza como en el aprendizaje de la historia), mientras que en el caso de Italia y Francia “se desarrollan de forma más holística e incorporan muchos elementos y variables”, y a diferencia de la investigación anglosajona, dichas investigaciones integran los procesos de enseñanza y aprendizaje, que en opinión de Pagés, “corren el riesgo de generalizar los problemas que se le presentan al investigador y al docente”. Otros estudios de Pagés (2010), abordan problemáticas actuales en torno a la didáctica de la historia en España como *Las relaciones entre la investigación y la práctica docente en la enseñanza de la historia*, que está orientado específicamente al profesorado de secundaria y que presenta los resultados de algunas investigaciones realizadas sobre las prácticas docentes del profesorado de historia y Ciencias Sociales.

Por su parte, Santisteban (2006), presenta un estudio que lleva por nombre *Futuros Posibles de la Investigación en Didáctica de la Historia: Aportación al Debate* donde cuestiona la situación sobre la investigación en torno a la enseñanza de la historia en los últimos años, el cómo se veían reflejadas las aportaciones de dichas investigaciones en la formación del pensamiento histórico o “el aprendizaje del tiempo”, ¿hacia dónde debería caminar la investigación de la didáctica de la historia? y ¿cómo debería afectar la práctica de la enseñanza de la historia en las aulas?. En este sentido Santisteban reconoce la necesidad de una reflexión sobre la pertinencia conceptual y metodológica y marca las finalidades de la investigación histórica, su relación con la práctica educativa y con la educación de la ciudadanía. Este autor resalta los avances en la investigación sobre didáctica de la historia en la mayoría de los países, de temáticas y perspectivas de estudio, pero también destaca una gran dispersión de temas y conceptos (desconcierto temático), de perspectivas de estudio y tipología de investigadores.



Sobre la pertinencia conceptual y metodológica de las investigaciones Santisteban destaca dos ámbitos de debate:

- Los cambios en la ciencia histórica y su repercusión en la didáctica
- La complejidad de los conceptos históricos y la construcción del conocimiento.

En estos dos ámbitos, el autor reconoce que la historia se encuentra en un proceso de deconstrucción y reconstrucción conceptual en un intento por superar la concepción moderna positivista y retoma la visión de Fontana (1994) en la búsqueda de una historia pluridimensional, rompiendo con la visión lineal del curso de la historia, una historia que rescate la diversidad cultural, aceptando la necesidad de una interdisciplinariedad en el estudio de las sociedades y que sirva como un instrumento que ayude a las personas a la construcción de un mejor futuro. En este sentido, en opinión del autor la historia debe incluirse en un proyecto global de estudio de la realidad social del alumnado, de esta forma se busca reivindicar la función social de la historia.

Por otra parte, destaca la necesidad de profundizar en las investigaciones sobre la construcción del conocimiento histórico en el aula, así como conocer tanto las representaciones del alumnado como del profesorado.

Sobre las finalidades de la investigación, su relación con la práctica educativa y con la educación de la ciudadanía, el autor plantea que el debate debería girar en torno a:

- La relación de la investigación en la mejora de la enseñanza de la historia.
- Las aportaciones de la investigación y de la enseñanza de la historia a la educación de la ciudadanía.

Un aporte importante en opinión del autor sería conocer de cerca lo que está sucediendo en las aulas entre los alumnos y profesores en torno a la enseñanza de la historia, lo que saben los alumnos de esta disciplina, cuáles son sus representaciones y por qué, sus problemáticas, buscando aportaciones significativas en la formación intelectual y personal del alumnado.

Además, Santisteban se cuestiona sobre la finalidad de la investigación en torno a la enseñanza de la historia y a su vez responde: “la finalidad fundamental de la investigación sobre la enseñanza de la historia es la búsqueda de la mejor manera de enseñar historia, para formar ciudadanos y ciudadanas en una sociedad democrática”, por lo que considera que la enseñanza de la historia bajo esta óptica debe partir de la interpretación de fuentes históricas para comprender cómo se construye la historia, el manejo de conceptos temporales que son elementales para pensar la historia y para poder dar significado a otros conceptos históricos, la formación de un pensamiento histórico-crítico que permita al individuo desarrollar sus capacidades de interpretación y a partir de ello pueda comprender el pasado y valorar la evolución histórica hacia el presente y generar con base a lo anterior un pensamiento creativo, desarrollar sus capacidades de empatía, para pensar en evoluciones históricas diferentes a las que tuvieron lugar y proyectar un futuro alternativo.

Este mismo autor en 2007 presenta un documento que lleva por nombre *Una investigación sobre cómo se aprende a enseñar el tiempo histórico*, este documento busca aportar instrumentos e ideas para la mejora de la formación inicial en la enseñanza del tiempo histórico. Se parte de la idea de que la enseñanza del tiempo histórico se ha visto marcada *tradicionalmente* por una serie de dificultades que han obstaculizado la renovación de los programas educativos; en este sentido Santiestebán afirma que no se ha podido crear un modelo conceptual del tiempo que pueda utilizarse en la enseñanza, por lo que propone cambios que se generen desde la formación inicial del profesorado.

La investigación que se realizó en torno a la didáctica de la historia durante los años noventa presentó un notable crecimiento, aunque también una gran dispersión de temas y conceptos, perspectivas de estudio y tipología de los investigadores y autores como Laville y Wilson afirman que éstas han tenido poca repercusión en la práctica, por lo que Santiestebán considera en el futuro los debates sobre la investigación en didáctica de la historia deberían centrarse en dos problemáticas básicas: la pertinencia conceptual y metodológica, y las aportaciones a la práctica educativa. El autor considera que aunque la investigación sobre la formación inicial en la didáctica de las ciencias sociales avanza lentamente en la construcción de un cuerpo teórico que posibilite tener instrumentos de análisis, se ha avanzado en superar la racionalidad positivista y se vislumbra una nueva noción sobre la formación del profesorado, al mismo tiempo que se construye el campo científico de la didáctica en ciencias sociales, partiendo de los vínculos entre la teoría y práctica, desde una perspectiva crítica. El modelo que se propone en esta investigación establece una fuerte relación entre el proceso de formación inicial de la universidad con el mundo de la escuela, partiendo de conexiones entre los protagonistas de la formación universitaria y de la educación escolar, de los programas de formación inicial y del currículo de ciencias sociales.

En este contexto, se incluyeron las aportaciones de Prats (2003), quien también hace una revisión sobre las *Líneas de investigación en didáctica de las Ciencias Sociales*.

Prats marca cuatro aspectos determinadores del saber en torno a la óptica de los contenidos y resultados de las investigaciones en didáctica de las Ciencias Sociales, entendidos como núcleos conceptuales, así como teorías descriptivas y explicativas, que son:

La inevitabilidad. No será posible abordar la explicación de los procesos de enseñanza/aprendizaje en los temas histórico/geográfico/sociales fuera de la investigación de esos procesos.

Se trata de un ámbito de conocimiento caracterizado por cierta provisionalidad.

Existe una determinada relatividad en cuanto al objeto de conocimiento, y sobre todo, de los resultados de las investigaciones.

Actualidad. Se trata de un área nueva, que inicia su construcción teórica.

Prats reconoce en este documento, que si bien esta área de conocimiento se encuentra en un estado de arranque, todavía no ha alcanzado un grado aceptable de madurez, debido a la inexistencia de un corpus teórico que haya sido lo suficientemente consensuado y debatido por investigadores y a partir de ello poder llegarse a acuerdos conceptuales sobre los cuales trabajar las diferentes problemáticas a dilucidar. Sin embargo, también afirma que existe poco desarrollo en los métodos y técnicas de investigación, adaptadas o generadas desde la propia área, lo cual se complica ante la poca importancia que se le ha dado a las peculiaridades tanto conceptuales como epistemológicas y por la fuerte impregnación de ideologías pedagógicas que pervierten, el propio planteamiento de los temas de estudio.

En relación a los posibles campos para la investigación en la didáctica de ciencias sociales, Prats señala la “urgente tarea de promover un campo propio y específico, dotándole de marcos amplios que permitan la generación de conceptos, y promuevan elementos de reflexión y de incidencia práctica en la acción didáctica”. Con base a lo que él refiere, señala cinco posibles ámbitos de trabajo, buscando que éstos se concreten en líneas de investigación, en programas y finalmente en investigaciones concretas:

- Diseño curricular en sus diversas etapas, áreas y disciplinas educativas.
- Construcción de conceptos y elementos que centren el contenido relacional y polivalente de la Didáctica de las Ciencias Sociales.

- Estudios sobre el comportamiento y desarrollo de la profesionalidad docente en lo referente a la enseñanza de la Historia, Geografía y Ciencias Sociales.
- Investigaciones ligadas a concepciones de la Historia, Geografía u otras Ciencias Sociales en los alumnos, y la evaluación de los aprendizajes.
- Investigaciones sobre la didáctica del patrimonio.

Es importante destacar el tercer apartado referente al comportamiento y desarrollo de la profesionalidad docente en lo referente a la enseñanza de la Historia, Geografía y Ciencias Sociales, puesto que Prats destaca en este apartado la necesidad de realizar investigaciones sobre la formación inicial del profesorado de Ciencias Sociales, el tipo de conocimientos disciplinares que maneja, su formación pedagógica, etc., pero también hace hincapié en realizar estudios sobre el análisis de la práctica docente y los procesos para determinar la acción didáctica que realiza y la coherencia e incoherencia entre sus concepciones didácticas y su práctica educativa

En otro documento de este autor, *La investigación en didáctica de las ciencias sociales (Notas para un debate deseable)*, Prats (1997) señala hacia donde considera se debería orientar la investigación en torno a las problemáticas actuales en la historia y las ciencias sociales y nos marca seis ejes de problematización como son:

- 1) Investigaciones sobre temas de diseño y desarrollo curricular.
- 2) Construcción de conceptos que centren contenido relacional y polivalente de las ciencias sociales.
- 3) Caracterización y desarrollo de la profesionalidad docente del profesorado de Ciencias Sociales. (C.S.)
- 4) Concepciones, aprendizajes y significación de las disciplinas sociales.
- 5) Didáctica patrimonial: espacios de representación y desarrollo

comunicativo.

En el tercer eje marca como una temática abierta a la discusión, el *análisis de la formación inicial del profesorado de Ciencias Sociales: tipo de conocimientos disciplinares que maneja, formación pedagógica etc.*

Concha Fuentes (2002) presenta una investigación sobre *La Visión de la Historia por los Adolescentes: Revisión del Estado de la Cuestión en Estados Unidos y el Reino Unido*, que permite el acercamiento a los estudios que se han realizado en dichos países sobre la visión del alumnado en torno a la historia como disciplina de conocimientos y materia escolar.

En dicho documento se destaca la coincidencia que existe actualmente entre la psicología y la didáctica, en señalar al alumno como el protagonista principal de las actividades de aprendizaje en el aula y la importancia que cobra el incremento de las investigaciones sobre la percepción del alumno sobre la historia como disciplina de conocimiento y como materia escolar.

En Reino Unido las primeras investigaciones sobre la comprensión histórica y las percepciones de los alumnos tenían como base la teoría piagetana, como los estudios de Peel en la década de los 70's, sobre los procesos cognitivos de los adolescentes y la legitimación de los estadios piagetanos al aprendizaje de la historia. También dentro de esta línea se encuentra Hallam, quien desde un plano más empírico realiza un estudio en alumnos entre 11 y 16 años, a partir del cual afirma que el pensamiento abstracto formal en historia resulta ser más tardío que en el caso de las matemáticas o las ciencias naturales, por lo que se sugiere retrasar su estudio hasta edades en las cuales el pensamiento formal se encuentre asentado.

Otras corrientes de pensamiento, en los ochenta, señalan que el aprendizaje de la historia no depende tanto de la maduración, y que la escuela puede fomentar

el aprendizaje de la historia a edades tempranas, a través de la implementación de técnicas adecuadas que promuevan su comprensión, como en el caso de Booth<sup>6</sup>.

También se llevó a cabo en Reino Unido un importante proyecto denominado “History 13-16”, el cual dio pauta a una serie de investigaciones sobre las percepciones del alumno sobre la materia de historia, así como el análisis de reflexiones de estos sobre las fuentes históricas, el papel del historiador y la capacidad de los alumnos para transferir lo aprendido a otros contextos. Shemilt en los ochenta, realiza una investigación, a partir de la cual se demuestra la estrecha vinculación que existe entre la visión de la historia mostrada por el alumnado y la didáctica empleada por los docentes.

Al comparar las escuelas inglesas que presentan una imagen positivista de la historia y del historiador, se observa muy poco entusiasmo de parte del alumnado por el estudio del pasado, quien cumple la función de mero receptor de contenidos y descriptor de acontecimientos, mientras que en el “*Proyecto de Historia 13-16*”, presenta una visión más dinámica, sintiéndose copartícipe de las actividades de enseñanza-aprendizaje, por lo que los alumnos presentan una percepción más positiva de la materia. Por otra parte, la idea que muestran de esta disciplina se encuentra más ligada con el análisis e interpretación de fuentes.

A finales de los ochentas en Inglaterra Asbhy y Lee, dando continuidad a los trabajos iniciados por Shemilt, presentan la síntesis de una serie de estudios sobre las concepciones del alumnado con relación a la “*percepción del pasado, evidencias históricas y comprensión empática*”. Dicho estudio fue realizado entre 1982 y 1985 en grupos filmados, permitió un detallado análisis sobre niveles de acercamiento y comprensión del pasado, en el que se emplea la interpretación de evidencias históricas. Otro eje de análisis empleado por Ashby y Lee en sus investigaciones, es “*el análisis de la ideas que tienen los chicos sobre el*

---

<sup>6</sup> BOOTH, M.B. (1983). Skills, concepts and attitudes: the development of adolescent children's historical thinking. *History and theory*, 22, pp. 101-107.

*comportamiento, los sentimientos y puntos de vista de las personas de otras épocas: empatía*".

En la década de los noventa se destacan las investigaciones de Cooper, en torno a alumnos de 8 y 9 años de edad, orientado a indagar la capacidad de los alumnos para generar argumentos en relación de la *"veracidad de distintos tipos de fuentes y establecer relaciones de análisis de las evidencias y el desarrollo de la imaginación histórica de los alumnos*. Dicho estudio tuvo como base la comparación de un grupo trabajado a partir de la reflexión y la interpretación de fuentes por parte de los alumnos en diferentes temas y un grupo control con los mismos temas, la misma edad, pero con distintas estrategias de enseñanza-aprendizaje. El resultado arrojó una mayor capacidad de parte del grupo experimental para recordar y utilizar conceptos abstractos aprendidos, así como la imaginación histórica en comparación con el grupo control, bajo una enseñanza tradicional.

Por su parte Lee, Ashby y Dickinson llevan a cabo el proyecto "CHATA", mismo que se divide en tres fases: la primera orientada a mejorar el conocimiento de la progresión de conceptos clave en historia, como la explicación causal y la interpretación de las evidencias históricas, en un grupo de alumnos entre 7 y 14 años; la segunda fase, con base en la información obtenida, tenía como propósito el desarrollo de modelos didácticos que sirvieran de orientación para la enseñanza de la historia; la tercera fase explora las relaciones entre las estrategias de aprendizaje y los contextos curriculares, y *"la comprensión por parte de los alumnos de los conceptos históricos esenciales"*.

En Estados Unidos, hasta la primera mitad del siglo XX, se advierte una forma muy tradicional de enseñanza de la historia. Es en la década de los noventa las investigaciones en dicho país se orientan hacia aspectos concretos de la comprensión histórica, destacan los trabajos de McKeown y Beck sobre las ideas previas, sobre esta línea de investigación Brophy y Vansledright hacen una



propuesta de investigación centrada en las percepciones que tienen los alumnos con respecto a la historia, los historiadores y otros temas clave.

En colaboración con destacados miembros de la comunidad científica inglesa se llevó a cabo el foro “Enseñar, conocer y aprender historia”, donde se trazaron las líneas de actuación que servirían para la construcción de un marco referencial de futuras investigaciones, estas fueron:

- 1) *Revisión del currículo de historia universal e indagar la forma de adaptar la historia nacional y local.*
- 2) *Visión del pasado presentada por los alumnos: influencia del ámbito escolar, medios de comunicación, familia...*
- 3) *Análisis e interpretación de la educación que se imparte en las clases de historia.*
- 4) *Análisis e interpretación del trabajo de los docentes y de su formación.*

Peter Seixas ha hecho importantes aportaciones al campo de la investigación de didáctica de la historia, quien distingue tres elementos que ayudan a la definición del pensamiento histórico en los adolescentes:

- 1) La significatividad del pasado, partiendo del conocimiento de acontecimientos que consideran los alumnos relevantes del pasado, para a partir de ello acercarse a *“los conocimientos factuales que poseen y la capacidad para analizar la información exterior”*.
- 2) El conocimiento de la habilidad que los alumnos tienen para adaptar la nueva información a la preexistente, y a partir de ello, averiguar cómo saben lo que saben.
- 3) *El estudio de las relaciones que se establecen en el pensamiento de los alumnos entre los agentes históricos, la empatía y los juicios morales.*

La investigación de Seixas tiene como propósito explorar la interacción de la familia y la escuela como fuentes de conocimiento histórico, para ello realizó un trabajo de campo basándose en la observación y entrevistas semiestructuradas a un grupo de alumnos que formaban parte de una clase de historia oral orientada a investigar su pasado con base a preguntas de sus familiares.

En opinión de Seixas, la escuela debería estudiar las ideas previas de los alumnos, su procedencia del medio sociofamiliar sobre una línea de estudio multicultural.

Por su parte VanSlegright centra sus trabajos en la evaluación de los aprendizajes. Este autor destaca la importancia de hacer un replanteamiento del currículo y la metodología usada en las clases de ciencias sociales y en específico de la historia, buscando superar las clases magistrales, memorísticas bajo una visión positivista y reorientar el estudio de la historia mediante la interpretación y análisis de fuentes o evidencias, acercando al alumno al trabajo del historiador.

En Francia es importante rescatar el documento de Marc-André Éthier, Stéphanie Demers, David Lefrançois (2010), *Las investigaciones en didáctica sobre el desarrollo del pensamiento histórico en la enseñanza primaria. Una panorámica de la literatura publicada en francés e inglés desde el año 1990*, este documento constituye una síntesis de algunas investigaciones, donde los autores abordan el tema del pensamiento histórico y diversas vinculaciones con componentes relacionados con la enseñanza de la historia en la escuela primaria. La importancia de revisar dicho documento radica en saber qué manejo se le da al pensamiento histórico, y como lo marca el documento, existe una gran diversidad de interpretaciones sobre éste, definiéndolo como “un conjunto de procedimientos metodológicos que competen específicamente al ámbito de la historia”, sin embargo también se considera “una combinación de actitudes, con dimensiones morales e identitarias, y de procedimientos”. El documento está dividido en tres apartados que abordan: La situación conceptual, El debate sobre la posibilidad de

desarrollar el pensamiento histórico en la escuela primaria y, Los resultados de las investigaciones relativas al pensamiento histórico en los alumnos de primaria.

Por su parte, en la vertiente anglosajona, se destaca el trabajo del canadiense Peter Seixas, quien realiza un artículo que lleva por nombre "The Community of Inquiry as a Basis of Knowledge and Learning: The Case of History" (La comunidad de investigación como base para el conocimiento y el aprendizaje: el caso de la Historia).

Se parte de la idea de que la historia como el resto de las ciencias, se enfrentan con problemas relacionados con la noción de "objetividad" a raíz de la revolución kuhniana, y a partir de ello se ha revivido el interés en la noción pragmática del conocimiento a partir de las comunidades de investigación. En este sentido, los constructivistas sociales se han basado en los últimos 15 años en la evolución de la teoría del aprendizaje y la psicología, descuidando la revisión epistemológica.

Los docentes de Historia adoptan un papel autoritario que se ejemplifica en la selección de los recursos para dar su clase, la información seleccionada y la forma en que es presentada.

Este documento, realiza una comparación de las comunidades profesionales de historiadores con los maestros de historia y el papel que juegan en la construcción del conocimiento en sus respectivas áreas.

Seixas, después de analizar cómo los historiadores profesionales construyen y validan los conocimientos y la innovación en los mismos, sostiene que es posible equiparar estos procesos sociales con los efectuados por los docentes y los estudiantes cuando los docentes negocian la generación de conocimientos en los salones de clase.

Considera que "la comunidad de investigadores" es la parte medular del conocimiento y el aprendizaje.

## b. El contexto nacional.

En lo que respecta a nuestro país, Sebastián Plá (2005), en su libro *Aprender a Pensar Históricamente* parte de cuestionamientos, que dan sentido a su obra y a su estudio sobre el estado del conocimiento de la educación histórica en México:

Sebastián Plá define *pensar históricamente* como “la acción de significar el pasado a través del uso deliberado de estrategias creadas por los historiadores como son el tiempo histórico, la causalidad, la objetividad, la intertextualidad, y se representa en una forma escriturística particular”<sup>7</sup>.

Plá, agrupa en tres grandes corrientes, la historia de la enseñanza de la historia, y una cuarta que inicia su posicionamiento en la investigación y la enseñanza de la historia. Dichos postulados teóricos se agrupan en:

A) Corriente psicologista, que se fundamenta en los principios de la psicología psicogenética, y se preocupa por comprender los procesos mentales en el aprendizaje de la historia.

B) Corriente academicista, (atribuida a los historiadores), argumenta a favor como forma de conocimiento particular.

C) Corriente sociocultural, trabaja de manera más interdisciplinaria, tomando elementos de la psicología sociocultural, la antropología y la historia

La cuarta corriente que menciona Plá y con la cual éste se identifica, está orientada hacia la psicología sociocultural, la antropología y la teoría de la historia, y la cual ve a la enseñanza y el aprendizaje la historia como: “Un conjunto de interrelaciones de significado y prácticas culturales que construyen las interpretaciones sobre el pasado”.

---

<sup>7</sup> Plá, Sebastián (2005). *Aprender a Pensar Históricamente*. México: Plaza y Valdés, p. 16.

En el caso de la didáctica de la historia, Plá menciona que muchos de los trabajos revisados, son propuestas didácticas, sin trabajos empíricos que las sustenten, o bien basados en trabajos de otros investigadores y es evidente la falta de investigaciones sobre aspectos socioculturales. En los trabajos teóricos se aprecian tres subdivisiones:

- Las que abordan los trabajos eminentemente teóricos que relacionan la teoría y los problemas de enseñanza y aprendizaje de la historia.
- Los que se centran en teorías psicológicas sobre el aprendizaje de la historia.
- Se centran en el deber de la enseñanza de la historia.

En México, el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) elaboró un Estado del Conocimiento en el año del 2003, y que en su "TOMO II: DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS HISTORICO-SOCIALES, cuya coordinadora fue Eva Taboada, es posible constatar los avances en el estado relativo a la didáctica de las ciencias histórico-sociales que se produjeron en México durante el período comprendido entre 1993-2002, y que a pesar que dicho documento data de hace nueve años, (el Estado del Conocimiento del período comprendido entre 2002-2012, en el momento de realizar esta investigación estaba por realizarse en el área de Historia e Historiografía de la Educación bajo la coordinación de la Dra. María Esther Aguirre Lora) aporta elementos interesantes para acercarnos a conocer la situación actual en torno a la investigación de la enseñanza de la historia. El documento refiere la "necesidad de realizar investigación sobre la didáctica de las ciencias histórico-sociales, y el capítulo tres, referente al "Análisis de los trabajos sobre Educación Superior", encontramos tan sólo 31 trabajos, de los cuales sólo tres son producto de investigaciones, 25 son catalogados como productos de reflexión y tres propuestas pedagógicas. Dentro de las obras más destacadas encontramos las aportaciones de la Dra. Andrea Sánchez Quintanar (2000), en su documento que presenta como tesis de doctorado y que hace una reflexión sobre la enseñanza de la historia en los diferentes niveles educativos, especialmente en nivel superior.

En los trabajos presentados se logra apreciar la preocupación individual, no institucional por un reducido número de profesores e investigadores por conocer el estado de la disciplina histórica con relación a los procesos de enseñanza y aprendizaje y por evaluar el papel social que la historia tiene en el presente.

No se identifican textos que pertenezcan a un proyecto a largo plazo y que cuenten con los recursos necesarios para su implementación, muy por el contrario, se evidencia la carencia de apoyos económicos a las universidades públicas a nivel superior y cómo inciden en los proyectos de de investigación, la calidad de la enseñanza, por lo cual en el documento se sugiere la necesidad de un cambio en las políticas educativas por parte del Estado.

Como resultado final del análisis de este documento se destacan las siguientes problemáticas:

- Una escasa producción en la investigación de la didáctica de las ciencias histórico-sociales.
- Las propuestas de los trabajos expuestos se encuentran en una fase de incipiente desarrollo, es decir, no presentan situaciones didácticas desarrolladas de manera detallada, ni plantean cuál es su fundamento teórico
- La tendencia de los trabajos se inclina a producciones aisladas y discontinuas, resalta el hecho de que gran parte de los trabajos son tesis y ponencias derivadas de los procesos de elaboración de dichas tesis.
- Falta de espacios para la discusión de los avances de investigación donde se pongan en contacto los investigadores noveles.

Como podemos constatar en los últimos 20 años existen grandes avances en el campo de la educación histórica a nivel internacional que buscan dar solución a problemáticas contextuales, y que han establecido vinculaciones con otras áreas del conocimiento como son la pedagogía, la psicología, la didáctica, la antropología y la investigación educativa, etc.

Sin embargo en el caso de México, falta concretar proyectos a largo plazo que involucren a comunidades de docentes, historiadores, y pedagogos entre otros, que respondan a una nueva visión educativa de la historia, la cual debe incidir en primera instancia, en la formación inicial de los docentes.

Siddartha Camargo considera que es necesario...

...insistir en la importancia de acercarse de manera sistemática a los procesos, los actores, los discursos y las prácticas involucradas en las asignaturas que aluden a la historia en la formación de futuros profesores de educación básica, sobre todo si tomamos en cuenta el papel central en los procesos educativos que tienen estos actores en las aulas en las que ejercen la docencia. (Camargo, 2010, p. 6)

Es importante hacer notar que actualmente como se puede constatar en el Cuadro 1, si bien los procesos de aprendizaje constituyen un punto de especial interés en las diferentes corrientes, también se observa una marcada atención al papel del docente dentro del procesos de enseñanza y aprendizaje de la historia, es decir, se observa mayor preocupación por investigar quién enseña historia, cuál es su formación, qué recursos y medios emplea para ello y cuáles son sus necesidades.

Si bien es evidente que continúan gran cantidad de investigaciones bajo la óptica psicogenética, se observa una importante inquietud por encontrar desde las necesidades propias de la disciplina las adecuaciones educativas necesarias de acuerdo a las problemáticas que enfrenta hoy la enseñanza y el aprendizaje de la historia.

Es indudable la necesidad de buscar los vínculos entre los historiadores, los pedagogos y psicólogos, así como los docentes en la construcción de un nuevo discurso incluyente, enfocado a las necesidades de la disciplina histórica y la búsqueda de un nuevo modelo teórico y metodológico, así como el manejo de

nuevas categorías a partir de los paradigmas teóricos nacientes. Asimismo se hace necesario que las instituciones de educación superior en nuestro país determinen cuáles son los temas o problemáticas a debate sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje de la historia y así determinar que líneas de investigación se desarrollarán en un futuro inmediato, partiendo de la conformación de colectivos, cuerpos académicos o comunidades de aprendizaje y no sólo del producto de investigaciones individuales que en muchas ocasiones no muestran continuidad, es decir, al ser producto de tesis de posgrado o de artículos particulares, solamente son expuestas bajo un fin limitado y aislado.

Como se hace evidente el tema de la enseñanza y aprendizaje de la historia en las instituciones de nivel superior, la formación inicial del profesorado en este campo y las prácticas educativas al interior de las Escuelas Normales, no es un tema recurrente a nivel internacional y mucho menos a nivel nacional, por lo que también se hace necesario en este ámbito clarificar qué se quiere conocer y cómo estudiarlo para determinar cómo transformar y mejorar el funcionamiento de dichas instituciones.



**Cuadro 1. Ejemplos de investigaciones representativas sobre Didáctica de la Historia  
(por Ricardo Monter Perales)**

orrientes	Representantes	Aportaciones
Corriente Anglosajona	Barton Keith C. Carla Peck Kieran Egan, Lee S. Shulman, Peter Lee, Peter Seixas, Ronad W. Evans Rosalyn Ashby Samuel S. Wineburg	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Investigaciones sobre el pasado, procedimientos y fuentes</li> <li>• Las investigaciones se orientan principalmente a tres ámbitos: la enseñanza y el profesor, las buenas prácticas docentes y los conocimientos históricos de los estudiantes.</li> <li>• Se enfatiza la necesidad de realizar investigaciones sobre “el concepto de práctica” (es decir sobre lo que se considera como práctica docente) y sobre los “vínculos entre enseñanza y aprendizaje”</li> <li>• La comunidad de investigación como base para el conocimiento y el aprendizaje: el caso de la Historia</li> <li>• Teoría del desarrollo cultural de la mente</li> <li>• Concepciones del Maestro sobre la Historia</li> <li>• El Conocimiento de los estudiantes acerca del pasado</li> <li>• Conciencia histórica, memoria colectiva y representación pública del pasado</li> <li>• Explorar la interacción de la familia y la escuela como fuentes de conocimiento histórico</li> <li>• Interpretación y análisis de fuentes o evidencias</li> <li>• Acercamiento del alumno al trabajo del historiador</li> </ul>
Corriente Franco-Italiana	David Lefrancois Ernesto Perillo, Ivo Matozzi, Marc- André Éthier, Mario Gusso, Stéphanie Demers	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Las investigaciones están orientadas al conocimiento de los alumnos, la función social de la Historia y su concreción en contenidos y programas</li> <li>• La enseñanza y el aprendizaje de la historia en una dimensión intercultural</li> <li>• La investigación didáctica sobre la sociedad postindustrial a partir de la relación presente-pasado-presente</li> <li>• Sobre hacer pensar la historia “operando”</li> </ul>
Corriente Española	Antoni Santisteban, Cristofol A. Trepal Ignacio Pozo Joan Pagés, Joaquín Prats Josep Fontana Mario Carretero	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El tiempo histórico</li> <li>• ¿Qué saben del tiempo histórico y de su enseñanzalos docentes en formación?</li> <li>• Investigaciones sobre el profesor</li> <li>• Concepciones de los alumnos acerca de la historia</li> <li>• La comprensión empática y causal</li> <li>• Estudios cognitivos sobre el conocimiento histórico</li> <li>• Identidad</li> <li>• Razonamiento y solución de problemas históricos</li> <li>• Análisis y construcción de narrativas históricas</li> <li>• Nociones históricas</li> <li>• Problemáticas del aprendizaje y la enseñanza de la historia</li> <li>• Procedimientos en historia</li> </ul>
Investigacion es en México	Andrea Sánchez Quintanar Belinda Arteaga Castillo, Luz Elena Galván Lafarga	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Cómo se enseña hoy historia en las escuelas normales mexicanas?</li> <li>• La historia en la educación mexicana</li> <li>• Teoría y práctica de la enseñanza de la historia</li> <li>• Conocimiento y conciencia histórica</li> <li>• Teoría y práctica de la enseñanza de la historia en México</li> </ul>
<b>Puntos de coincidencia</b>		
<p>Los puntos de coincidencia entre las diferentes investigaciones en la actualidad se centran en:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Cómo se aprende y enseña la historia</li> <li>• El papel del docente y del alumno</li> <li>• ¿Quién es el docente de historia y cómo enseña?</li> <li>• Sobre la conciencia histórica</li> <li>• Se continúan haciendo estudios cognitivos sobre el conocimiento histórico</li> </ul>		

## II. .Hacia la construcción de una didáctica propia de la disciplina histórica

Como ya se mencionó, la definición del área de conocimiento sobre la didáctica de la historia, no limitada a la docencia sino también a la investigación, se encuentra en un estado de arranque, faltan acuerdos y debates sobre los posibles núcleos conceptuales a tratar y los problemas más trascendentales a resolver, hay que añadir a esto el escaso desarrollo de metodologías y técnicas de investigación generadas o adaptadas a la propia disciplina, y si bien es cierto que existen cada vez más trabajos de investigación en este ámbito, falta consenso suficiente sobre los puntos medulares, producto de una discusión teórica sistemática.

Entre los principales problemas que enfrenta hoy la constitución de una didáctica de la historia destacan...

...la relativa colonización metodológica de otras ciencias sociales; la poca importancia que, hasta el presente se le ha dado a las peculiaridades tanto conceptuales como epistemológicas de las ciencias<sup>8</sup>, qué se trata de enseñar; y por último, la fuerte impregnación de ideologías pedagógicas que pervierten en ocasiones de manera determinante, el propio planteamiento de los temas de estudio. (Prats, 2003)

El interés que se ha despertado en las últimas décadas de construir didácticas especiales parte de la decisión de incluir y priorizar en los procesos de enseñanza y aprendizaje el contenido de saberes concretos y como didácticas centradas en la disciplina, buscan constituirse como ciencias que “estudian un campo o área de conocimientos particulares, así como los fenómenos de la enseñanza, las condiciones de transmisión de la cultura y las condiciones de la adquisición de un conocimiento por un aprendiz” (Pagés, 1994).

---

<sup>8</sup> Refiriéndose al campo de las ciencias sociales.

En este sentido la didáctica especial, se diferencia de la didáctica general, porque la primera centra su atención en la enseñanza y el aprendizaje de determinados contenidos y no en los procesos mismos de enseñanza-aprendizaje.

La finalidad de la didáctica de la historia, consiste por tanto...

[...]en analizar las prácticas de enseñanza, la realidad de la enseñanza de la historia, sus finalidades o propósitos, contenidos y métodos, para detectar y explicar sus problemas, buscarles soluciones y actuar para transformar mejor la práctica de la enseñanza y los aprendizajes. Por esa razón, la didáctica surge y es validada en el terreno mismo de la enseñanza, en la práctica en las aulas. (Pagés, 1994)

En opinión de Bronckart (citado en Pagés, 1994), la práctica, la realidad que tiene lugar en el aula, es el punto medular de dos tipos de intervenciones que contribuyen a incrementar el conocimiento didáctico: “la teorización y la modificación de prácticas”. Esta última dependerá en buena medida de la investigación que se realice sobre las ideas, teorías y propósitos que ligan el currículum, las ideas y los criterios que utilizan los docentes para implementarlo en la práctica.

Es el énfasis que se pone en el saber que se enseña y se aprende lo que transforma el binomio de la didáctica general (enseñanza-aprendizaje) y lo convierte en trinomio (enseñanza/saber/aprendizaje), lo que da sentido a las didácticas especiales. Es así como la didáctica adquiere un sentido especial en el análisis y el desarrollo del currículum, como en los saberes que se enseñan y la formación de los docentes.

En consideración de J. Prats (2002) una de las principales urgencias y necesidades para la construcción de un campo propio y teóricamente consolidado es consensuar los límites y núcleos axiológicos del área, teniendo en cuenta que las investigaciones que se realicen en torno a la didáctica de la historia deben

atender un triple objeto: obtener conclusiones sobre los objetivos propuestos, contribuir a la reflexión teórica general y crear estilos y estrategias metodológicas.

La evidente elasticidad del conocimiento científico de lo social, según Prats, posibilitan que diversos aspectos de la realidad se constituyan como ámbitos de observación, acción y conocimiento específico, lo que posibilita la apertura de nuevos campos de actividad científica, y por ello permite que la didáctica de una determinada disciplina pueda delimitar su campo de estudio e investigación y pueda acceder a un conocimiento riguroso del proceso de enseñanza y aprendizaje de la disciplina histórica (como en otras ciencias sociales), así como una relativa estabilidad de las teorías explicativas; la detección de regularidades existentes, y estrategias contrastadas y evaluables de intervención sobre la realidad.

a. El proceso de constitución de la didáctica de la historia

Pagés (1998) presenta tres tradiciones que han afectado el proceso de construcción de la didáctica en ciencias sociales (y por ende la didáctica de la historia) como ciencia social.

Primeramente sustentada en presupuestos positivistas tenemos a la perspectiva conductista del aprendizaje. Esta tradición enfatiza la enseñanza de los saberes válidos, comparables y aplicables con el fin de que el proceso de enseñanza aprendizaje tenga por resultado un producto deseado. Desde esta perspectiva se limita la creatividad y la improvisación, puesto que los objetivos a alcanzar están completamente delimitados, los programas de estudio cuidadosamente secuenciados y propone una serie de comportamientos, habilidades y conceptos de una complejidad creciente. De esta forma se parte del supuesto de que no existen diferencias considerables entre el alumnado por lo cual se espera que todos respondan positivamente, como resultado de la eficacia del sistema.

Por otra parte tenemos la llamada “tradición humanista” o reconceptualismo la cual incluye a las teorías del aprendizaje que parten de considerar el desarrollo del niño como un proceso innato y el conocimiento, una construcción personal. El desarrollo resulta de la existencia genética de estructuras cognitivas que se desenvuelven en función a la edad, por maduración, y que actúan de manera independiente al aprendizaje. En este modelo, la enseñanza cumple la función de “remolque” de los procesos de maduración, por lo que esta concepción didáctica se reduce a constatar el momento o edad en que es adecuado proponer al alumno un determinado aprendizaje.

Por último tenemos la “escuela radical o crítica” la cual asevera que lo prioritario no es el comportamiento del alumno, ni el desarrollo de su personalidad, puesto que estos dos factores son en suma la resultante de los valores de cada persona. En este modelo lo principal para la enseñanza debe ser que el alumno logre ser cada vez más consciente de su propio sistema de valores, y pueda lograr reflexionar críticamente sobre lo que piensa y quiere y esto le permita elegir alternativas, por lo que ya no se considera suficiente llegar a saber cómo son las cosas y cómo se distribuyen en el espacio, cómo es que ocurrieron en el tiempo o por qué son así, sino, que ahora se propone lograr indagar en la intencionalidad de los hechos, plantear alternativas, aceptar el conflicto y generar la argumentación.

Este modelo demanda la participación desde una óptica crítica de la escuela, en la vida académica, el mundo laboral, las decisiones de la comunidad, la vida política, etc.

La enseñanza dentro de este modelo tiene su base en propuestas flexibles, abiertas, creativas y globalizadas las cuales responden a los intereses del alumno y por medio de éstas el alumno pueda poner en marcha sus propios mecanismos de aprendizaje y cuya finalidad es afirmar, completar, profundizar o cambiar sus respuestas innatas.

El docente se orientará a motivar la actividad mental del alumno para que se quiera pensar, y una vez convencido, pueda asumir su responsabilidad personal y social.

Esta propuesta es la que más se acerca a responder a las inquietudes y problemáticas que nos plantea hoy el aprendizaje y la enseñanza de la historia, y que necesariamente tendremos que retomar para la comprensión de los propósitos y alcances de la Educación Histórica.

b. La Educación Histórica, componente imprescindible de la Filosofía de la Historia

Ante las diversas crisis sociales, económicas, políticas y culturales que hoy vive la humanidad bajo el contexto de la postmodernidad, es imprescindible rescatar la importancia y utilidad de la historia, como ciencia y disciplina fundamental en la formación de una memoria colectiva, así como promotora del desarrollo de una conciencia histórica en los estudiantes en todos los niveles educativos.

En este sentido es clave la formación de docentes conscientes de su papel como promotores de cambio en el tratamiento de la historia en las aulas, donde no se limite su función a una mera reproducción de saberes descontextualizados y desvinculados de la realidad en la que viven sus alumnos, sino por el contrario en la búsqueda y reflexión sobre las condiciones en las que se encuentra situado él, su entidad, su país y su mundo.

Es por ello que la educación adquiere singular relevancia dentro de la filosofía de la historia, ya que se constituye como un componente esencial que marcará la orientación y alcance de esta disciplina dentro de las aulas y fuera de ellas.

- Una nueva propuesta: la Educación Histórica

Peter Lee y Rosalyn Ashby (2000) nos hablan en su documento *Avances en el entendimiento histórico entre estudiantes de 7 a 14 años de edad* sobre las modificaciones que ha sufrido la educación histórica en las últimas tres décadas en Gran Bretaña, en donde se advierte cómo en la década de los sesentas en el siglo pasado las discusiones sobre la reforma de la historia escolar, se centraron en términos del contenido histórico, mientras que a principios de los noventas, el Nuevo Programa de Educación Histórica se enfocaba en la historia como disciplina, donde la principal preocupación era el desarrollar las ideas de los alumnos en torno a la disciplina de la historia en sí misma como “una forma específica de conocimiento que posee su propia lógica, nociones, problemas, evidencias, mecanismos de corroboración y validación” (Arteaga y Camargo, 2011).

Como lo afirman Arteaga y Camargo (2011), “la historia transitó de un índice de procesos y/o acontecimientos memorables a otra centrada en el aprendizaje y aplicación de categorías y nociones analíticas susceptibles de ser aplicadas para comprender sus propios objetos de conocimiento”.

Ken Osborne (citado en Peck y Seixas, 2011) nos habla sobre tres formas que históricamente ha adoptado la educación histórica:

- El primero se centra en la transmisión de la narrativa de la construcción de la nación.
- El segundo está enfocado en el análisis de los problemas contemporáneos en el contexto histórico (más cercano con el enfoque de la materia escolar de las ciencias sociales)
- El tercero toma la educación histórica “como el proceso por el cual los estudiantes llegan a comprender la historia como una manera de investigar desde la disciplina (histórica) y por lo tanto aprenden a pensar históricamente” (Osborne, citado en Peck y Seixas, 2011).

Estas posturas llevan, como lo presenta Pagés (2007), a la formulación de dos cuestionamientos básicos:

- ¿Qué es lo fundamental en la enseñanza?
- ¿Cómo se determina?

Jean-Claude Forquín (citado en Pagés, 2007) plantea tres concepciones diferentes en torno a qué debe enseñarse:

- Una concepción lógico-enciclopédica (la cual muestra la totalidad del saber a partir de una identificación racional de sus elementos constitutivos).
- Una concepción “práctica” o instrumental (que propone una nueva aproximación a los programas de enseñanza bajo el ángulo de objetivos operacionales y de competencias mínimas exigibles).
- Una concepción “cultural y patrimonial” (que prioriza la transmisión de valores y de referencias esenciales en las que puede reconocerse una comunidad, una nación y una civilización).

Lenoir y Hasni (citado en Pagés, 2007) nos hablan de cuatro concepciones sobre las disciplinas escolares en función de la interacción entre la escuela con sus realidades y sus exigencias, la sociedad con sus influencias y sus demandas y las disciplinas científicas:

1. Las disciplinas escolares como prolongación de las disciplinas científicas o la dimensión disciplinar.
2. Las disciplinas escolares en tanto que producto y propuesta social o la dimensión sociológica.
3. Las disciplinas escolares en tanto que producto histórico de la escuela o la dimensión institucional.



4. Las disciplinas escolares en tanto que son producto de una interacción entre la sociedad, la escuela y los saberes científicos.

Esta última concepción es considerada por Lenoir y Hasni la que debería imponerse actualmente en la configuración de las disciplinas escolares y de sus saberes para que a partir de ella pueda desarrollarse por medio de la enseñanza y el aprendizaje de la historia tres conciencias: la conciencia histórica, la conciencia ciudadana y la conciencia política.

Para el análisis desarrollado en el presente documento se rescata la visión de educación histórica que parte de la comprensión de la disciplina desde la investigación, como una vía para desarrollar el pensamiento histórico y la conciencia histórica, para ello se valdrá de la aplicación de categorías y nociones analíticas, que servirán para la comprensión del objeto de conocimiento.

- La historia programada

Las didácticas centradas en disciplinas específicas se han desarrollado acogiendo a concepciones curriculares dominantes de acuerdo a su desarrollo histórico. De esta forma como lo señala Pagés, el currículum como construcción social surge, se modifica y reforma con base en un conjunto de circunstancias históricas e intereses sociales y se refleja en unas prácticas educativas de donde emergen problemas que estudia la didáctica. Esta construcción social históricamente determinada, se encuentra constituida en un sistema en el cual se toman decisiones sobre aquella parte de la cultura que se considera conviene a las nuevas generaciones conocer y aprender en la escuela, para integrarse a la sociedad.

Así, constituyen propuestas institucionales de las que derivan decisiones como la formación del profesorado, la elaboración de los materiales curriculares y de los libros de texto, y que generalmente no suelen dar respuestas a los

problemas de la práctica real de la enseñanza, no son las más adecuadas y útiles para el alumnado.

Por lo general se piensan los contenidos de historia para la formación de buenos ciudadanos, promover el arraigo y amor a su patria por medio de una cuidadosa selección de hechos patrios.

Samuel Wineburg (2001) nos plantea que en los Estados Unidos durante largo tiempo se discutieron entre planificadores, investigadores y académicos, los estudios sociales. Hasta hoy, según los especialistas siguen presentándose, sin embargo, tal vez, se han planteado las preguntas equivocadas, y deberían establecerse otras preguntas sobre el conocimiento histórico de los alumnos, por ejemplo:

- ¿Qué es lo que sí saben los estudiantes del pasado?
- ¿Qué fuentes, además de maestros y libros, contribuyen a su conocimiento?
- ¿Cómo descifran el conocimiento que proviene de documentos históricos complejos?
- ¿Cómo navegan entre imágenes del pasado aprendidas en su hogar y aquellas que aprendieron en la escuela?
- ¿Cómo ubican su historia personal en el contexto de la historia nacional y mundial?

Como lo afirma Arteaga y Camargo (2011), la Educación Histórica se constituye como una opción frente a las posturas tradicionales centradas en la memorización de la información y la repetición acrítica de narrativas ya construidas, que pretende dotar a los sujetos de las herramientas necesarias para poder *“ubicarse en su mundo, conocer sus orígenes y desarrollar en ellos una idea de futuro por el que es necesario luchar y comprometerse”* (Pagés Blanch, 2007). En este sentido la Educación Histórica se ha ido constituyendo

con las contribuciones de numerosos investigadores desde distintos planos teóricos, no sólo se orienta al desarrollo de cierto nivel de información, sino que implica el manejo de herramientas disciplinares que serán utilizadas por los sujetos para comprender, interpretar y explicar los procesos del pasado y poderlos relacionar con su presente, y por medio de ello lograr la formación de una conciencia histórica.

*La metodología de enseñanza ha de procurar vehicular explícitamente el presente con el pasado para volver al presente y proyectarse al futuro. El desarrollo de la conciencia histórica es fundamental para la creación de una conciencia política y ciudadan. (Pagés, 2007)*

Wineburg (2002) en su artículo "*Pensando como historiador*", plantea como un primer cuestionamiento: "*¿El pensamiento histórico se trata de memorizar hechos y cosas?*". Al cuestionar a un joven de bachillerato de dieciséis años sobre lo que se necesitaba para "*ir bien en la clase de historia*", se da cuenta de que las respuestas que le brinda el estudiante se orientan a cumplir con un asignatura que prioriza la memorización sin sentido y mecánica de información (datos, nombres, fechas) para repetirlos al profesor o bien plasmarlos en un examen. Para este alumno la historia trata de "*cosas que pasaron hace mucho tiempo, unos las escribieron y otros las copiaron y las pusieron en un libro*".

Es por ello que Sam Wineburg plantea una nueva mirada al estudio de la historia basándose en el acercamiento al trabajo de los historiadores, quienes se ven como "*detectives que buscan evidencia en las fuentes primarias*". El "*pensar como un historiador*" merece, en consideración del autor, un lugar cuanto antes, en el salón de clases.

Winburg explica que aunque los historiadores no poseen conocimiento fáctico sobre todos los temas, pero lo que sí poseen los historiadores es un tipo de "*acercamiento histórico*" a las fuentes primarias, para ello antes de enfrentarse a un documento los historiadores se preparan con una lista de

preguntas (sobre el autor, el contexto y el período temporal) que forman un entramado mental para las cuestiones a trabajar.

Es por ello que considera necesario mostrar a los estudiantes no sólo lo que piensan los historiadores, sino cómo lo hacen, guiándolos mientras se involucran en dicho proceso. Para ello Wineburg plantea estrategias específicas para la lectura de documentos como son:

- Ubicación de la fuente.
- Contextualización.
- Lectura a profundidad.
- Utilización del conocimiento propio
- “Lectura de los silencios”
- Corroboración

El fin último que persigue la propuesta de Wineburg es *preparar a los estudiantes para tolerar la complejidad, facilitar su adaptación a situaciones nuevas y motivar una actitud de reflexión que evite el facilismo de “la primera respuesta que venga a la mente” frente a situaciones de la vida diaria.*

En la misma línea Shulman (2005) sienta las bases para la reforma de la enseñanza en Estados Unidos sobre una idea de la enseñanza que enfatiza la comprensión y el razonamiento, la transformación y la reflexión. Shulman plantea las siguientes interrogantes clave en la formación de los docentes:

- ¿Cuáles son las fuentes del conocimiento base para la docencia?
- ¿En qué términos pueden estas fuentes ser conceptualizadas?
- ¿Cuáles son los procesos didácticos de acción y razonamiento?
- ¿Cuáles son sus implicaciones para las políticas de formación del profesorado y de reforma?

Este autor plantea un “Modelo de Razonamiento Pedagógico” el cual señala que en la preparación y la enseñanza los profesores se inspiran en fuentes de conocimiento que son:

- conocimiento del contenido
- conocimiento didáctico del contenido
- conocimiento curricular
- conocimiento didáctico general
- conocimiento de las metas y objetivos
- conocimiento de los alumnos
- conocimiento de los contextos, marcos y gestión educativa

Estas fuentes de comprensión hacen posible el proceso de razonamiento y acción pedagógica. Este modelo refiere...

...cómo la comprensión de la materia por el profesor la transforma para hacerla “enseñable”. El proceso de transformación tiene que ver con las diferentes fuentes de conocimiento, siendo la más importante el conocimiento didáctico del contenido. Es esta forma de conocer y comprender la materia lo que distingue al profesor del especialista en la materia [...] el conocimiento didáctico de la materia se construye con y sobre el conocimiento del contenido, el conocimiento didáctico general y el conocimiento de los alumnos (Shulman, 2005, p.2)

En su documento “*Conocimiento didáctico en Ciencias Sociales*”, que comparte créditos con Sigrun Gudmundsdóttir Shulman destaca que:

La implicación para la formación del profesorado es que ésta debe centrarse más en el conocimiento didáctico del contenido. Actualmente, en la mayoría de los programas de formación del profesorado, los estudiantes aprenden primero la materia, métodos generales de enseñanza, psicología y sociología. Pero se hace

poco énfasis en conseguir que los profesores en formación piensen sobre la materia que han de enseñar en términos de sus contenidos didácticos. Los profesores en formación necesitan ser conscientes del proceso que deben emprender para hacer que el conocimiento del contenido sea asequible para los alumnos. (Shulman, 2005, p. 11 )

Como se puede constatar, el pensamiento histórico ha sido motivo de importantes investigaciones que se han efectuado recientemente, particularmente en Canadá, se ha realizado un proyecto durante varios años que pretende reformar la educación histórica y que ha llevado un seguimiento mediante el desarrollo de evaluaciones basadas en el trabajo en clase.

Peter Seixas junto con Carla Peck (2008) presentan un documento que lleva por nombre *“Estándares de pensamiento histórico: primeros pasos”* en donde plantean el problema de la evaluación en el aprendizaje de la historia. Seixas nos dice que la *“educación histórica en sí misma, tanto en Canadá como en otras partes, ha sido objeto de continuas y concienzudas discusiones sobre sus propósitos y los enfoques bajo los que debe desarrollarse”*.

Dos ideas fundamentales emergen de los proyectos planteados desde la iniciativa canadiense y que Arteaga (2011) los describe como conceptos organizativos y las formas de investigación propias de la Educación Histórica:

- Los *conceptos de primer orden* o sustanciales se refieren a los contenidos de la historia, así como definiciones que, situadas en contexto, adquieren una connotación específica (*independencia, revolución, Estado, rey, presidente, nación, etc.*), mismos que constituyen todavía la base de planes y programas de estudios. Estos conceptos históricos son construcciones elaboradas por los historiadores en el transcurrir del tiempo en contextos específicos y apoyan un manejo preciso de los contenidos históricos.
- Los *conceptos históricos de segundo orden* o procedimentales que Peter Lee y Rosalyn Ashby definen como nociones que “ proveen las herramientas de

comprensión de la historia como una disciplina o forma de conocimiento específica [...] estos conceptos le dan forma a lo que hacemos en historia” (Lee y Ashby, 2000) y que nos permiten organizar la información disponible a partir de fuentes primarias y secundarias para explicar procesos a partir de la lógica y las herramientas conceptuales de la disciplina; en opinión de estos autores segundo orden “no se refiere solamente a un orden superior de conceptos sustantivos que organiza otros conceptos sustantivos dentro de un campo” (Carretero, 2004), este orden es un metanivel, alrededor del cual la disciplina cobra coherencia epistemológica. Los conceptos de segundo orden son “naciones que proveen las herramientas de comprensión de la historia como una disciplina o forma de conocimiento específica (evidencia; tiempo histórico, relevancia; empatía; cambio y continuidad y causa/consecuencia)” (Arteaga 2011). A continuación se presenta una explicación de cada concepto:

- Tiempo histórico. Es un concepto medular que permite historizar los procesos, objetos o personajes; el tiempo histórico involucra necesariamente al espacio como dimensiones indisociables, a través de las cuales se puede ubicar un proceso en tiempo y espacio.
- Cambio y continuidad. Permite la distinción y comprensión de las permanencias o transformaciones, ritmos y direccionalidad de los acontecimientos.
- Empatía. Implica la comprensión del contexto en el que se desenvuelve un proceso histórico, sitúandolo dentro de las condiciones históricas estudiadas y permitiendo a partir de ello la diferenciación con las condiciones de otros momentos históricos o las presentes.
- Causalidad: Permite identificar diversas interacciones que contribuyen a la génesis de diversos procesos históricos.

- Evidencias (fuentes históricas primarias y secundarias): plantea las formas en que podemos conocer el pasado a partir del estudio de las fuentes; las evidencias permiten el planteamiento de preguntas y respuestas autónomas, como también el debate sobre la validez de distintas interpretaciones y narraciones sobre los procesos históricos
- Relevancia histórica: implica las preguntas ¿qué y quién del pasado, vale la pena ser recordado y estudiado?, estableciendo criterios que permitan la toma de decisiones fundadas.

En México, los trabajos que ha ido desarrollando la CONEHI (Comunidad Normalista para la Educación Histórica) durante los últimos tres años han representado un importante avance en torno a los debates sobre la enseñanza y el aprendizaje de la historia. En esta Comunidad de Aprendizaje participan Belinda Arteaga y Siddharta Camargo, la cual centra su interés en los procesos de aprendizaje, “privilegiando la investigación y desarrollo autónomo del pensamiento abstracto superando la mecanización y la reproducción de recuentos ya elaborados” (Arteaga 2011).

En este sentido, como lo señala Belinda Arteaga:

... la historia situada en las aulas puede ayudarnos a seleccionar como objetos relevantes y dignos de estudio, como hechos históricos, no sólo los que se refieren a la vida del Estado y elige como protagonistas a los gobernantes, a los políticos y a los que se suele calificar como “personajes ilustres”, sino aquellos en donde estamos presentes los más: los profesores y las profesoras, los niños y los jóvenes, los indígenas y su antigua palabra. (Arteaga, 2011)



### c. La Educación Histórica en el Aula

Arteaga y Camargo, nos hablan en su documento *Una propuesta para el aprendizaje de la historia y uso de TIC's en la educación media superior mexicana* de la crisis en torno a la enseñanza y el aprendizaje de la historia, lo que algunos llaman “la crisis de los paradigmas”, y que a pesar de que no es exclusivo de esta disciplina, si se ve orientada principalmente a las ciencias sociales.

Esta crisis está vinculada tanto con elementos teórico-metodológicos, pero también políticos, sociales y culturales que nos obligan a cuestionarnos sobre ¿Qué sentido tiene la historia en educación? ¿Mediante qué mecanismos, procedimientos o vías trabajarla? ¿Cómo lograr que esta disciplina sea significativa para el alumno y pueda utilizarla en su vida cotidiana? Obligadamente estos cuestionamientos nos hacen reflexionar sobre los espacios, recursos, medios, con los cuales contamos para su implementación en educación.

Los historiadores-enseñantes cumplen una función fundamental que permite promover el conocimiento y conciencia histórica entre todos los sectores sociales, es decir enseñar a “pensar históricamente” como lo afirma Quintanar parafraseando a Pierre Villar y cuyo propósito es la formación de una conciencia histórica.

Quintanar nos dice que...

*...es prioritaria la formación de los profesores normalistas en el conocimiento de la historia. Se ha insistido siempre, desde hace muchos años, en la importancia de la educación primaria para la formación de los individuos que integran la sociedad. Por lo tanto, la consolidación de los conocimientos y la conciencia histórica en los profesores que tienen a su cargo esa labor ingente.(Quintanar, 2006)*

Por su parte Arteaga (2010) señala que el conocimiento histórico que se aborde en las aulas, tiene que ser trabajado con *rigor y profundidad* para que éste pueda ser comprendido y desarrollado.

La educación histórica debe fomentar en los alumnos la comprensión de la naturaleza de la disciplina histórica, mientras que simultáneamente aprenden sobre el pasado y qué vínculos se muestran de éste en su presente.

Es por ello que el pensamiento histórico se debe desarrollar en las aulas de nuestras instituciones educativas, resultado de *trayectorias educativas formales* construidas durante varios años de formación. Éstas implican la aproximación de los alumnos a la historia como “*disciplina formal*” apoyándose en “*la adquisición y desarrollo tanto de “naciones organizadoras” como de su aplicación en la explicación de procesos concretos, nos remite en el mejor sentido posible, a la noción de “desarrollo del pensamiento histórico”* (Arteaga 2011), mismo que permite valorar las transformaciones conceptuales de los estudiantes en torno a su historia, así como la forma de utilizar las evidencias (fuentes primarias) lo cual posibilita el avance y desarrollo de la profundidad y abstracción. De esta forma...

... el conocimiento, el pensamiento y la conciencia histórica no son procesos “naturales” que se produzcan espontáneamente o que se puedan derivar del sentido común o de experiencias de vida sino que son el resultado de aproximaciones sistemáticas y formales a la disciplina y por lo tanto son el resultado de ejercicios de construcción de sentido. (Arteaga, 2011)

Es necesario que La Educación Histórica en el aula se adecue en función del desarrollo cognitivo y biopsicosocial de los alumnos con los cuales se trabajará. En este sentido, la propuesta contempla el establecimiento de tareas que implican aproximaciones sucesivas con diversos grados de complejidad a la ciencia histórica. Con ello se busca dejar de lado las prácticas tradicionalistas y mecanicistas en la enseñanza y el aprendizaje de la historia, centradas en la memorización de datos, la figura del docente erudito y su práctica narrativa, así como la lectura única de fuentes secundarias como eje del trabajo escolar.

Arteaga y Camargo recuperan en su documento "*Educación histórica, una propuesta para el desarrollo del pensamiento histórico en los estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria*" algunos de los planteamientos y postulados, que permiten una mejor comprensión de la educación Histórica:

- El conocimiento, la conciencia y el pensamiento histórico se desarrollan a partir de procesos de investigación que involucran la elaboración de interrogantes e hipótesis. Por tanto se parte del análisis e interpretación de fuentes primarias como elementos de obtención de información, validación y argumentación así como la producción de conocimientos en el caso de la Educación Superior y la formación de historiadores. En este sentido, la matriz historiográfica es uno de los ejes que fundamentan este paradigma. Bajo esta lógica la aproximación que se realiza desde el aula a la historia parte de la disciplina misma, no sólo de sus contenidos, sino desde su episteme.
- Las características de la educación histórica situada en las aulas, deben modularse en función del desarrollo cognitivo y psicosocial de los alumnos. En cualquier caso, las tareas propuestas implicarán aproximaciones sucesivas y con diversos grados de complejidad a la ciencia histórica. Ello conlleva, necesariamente, el abandono de la narrativa única (master narrative) por parte del docente, la memorización y lectura de fuentes secundarias (como los libros de texto) como el epicentro del trabajo áulico.
- La Educación Histórica plantea como eje formativo dotar de los alumnos de elementos que les pongan en contacto con la forma en que los historiadores "hacen historia".
- La Educación Histórica considera como claves en su realización a los actores del aprendizaje. Bajo esta concepción los estudiantes; los profesores de historia y las prácticas docentes centradas en el aprendizaje de los sujetos organizados en comunidades tienen un lugar privilegiado. (Arteaga y Camargo, 2011, p.7)

Los planteamientos de la Educación Histórica buscan brindar al alumno elementos que les permitan acercarse al trabajo de los historiadores, al manejo de

fuentes primarias que permitan generar preguntas, “*plantear hipótesis, identificar evidencias y validar argumentos en torno a procesos del pasado y sus relaciones con el presente empleando conceptos históricos de primer y segundo orden*”<sup>9</sup>, lo que permitirá comprender reflexivamente, a través de manejo de “*conceptos históricos de segundo orden, el manejo de fuentes históricas y el debate en comunidad, la relevancia de procesos, personajes y/o acontecimientos históricos*” (Arteaga y Camargo, 2011, p.7).

En este sentido será necesario la valoración y seguimiento de “las buenas prácticas docentes de historia”, mismas que implicarán tanto la construcción de procesos de formación docente donde se analice tanto el conocimiento disciplinario como los sujetos del aprendizaje, la aplicación de una pedagogía específica de la disciplina, como también la investigación para la innovación.

#### d. Apreciación final

Una vez hecha la revisión de los diferentes avances que se han realizado en los últimos años en torno a la didáctica de la historia, es importante concluir que estos centran su atención en las formas como se aprende y se enseña la historia, así como el papel del docente y del alumno en dichos procesos; otro punto de coincidencia de los debates actuales se ha enfocado al tratamiento del pensamiento como de la conciencia históricos en el aula y en la importancia de la constitución de la didáctica de la historia como una ciencia en construcción, que si bien retoma elementos teóricos y metodológicos de otras disciplinas, actualmente

---

<sup>9</sup> Entendiéndose por conceptos históricos de primer orden a los contenidos de la historia (¿Qué pasó y cuándo ocurrió?) así como definiciones que, situadas en contexto, adquieren una connotación específica como: “Independencia”, “Rey”, “Revolución”... y los conceptos de segundo orden que nos permiten organizar la información disponible a partir de fuentes primarias y secundaria para explicar procesos a partir de la lógica y las herramientas conceptuales de la disciplina. Los conceptos de segundo orden son nociones que “proveen las herramientas de comprensión de la historia como una disciplina o forma de conocimiento específica... estos conceptos le dan forma a lo que hacemos en historia”. Los conceptos de segundo orden o procedimentales que emplearemos son: *evidencia; tiempo histórico, relevancia; empatía; cambio y continuidad y causa/consecuencia.* (Arteaga, 2011)

aspira a la construcción de bases teóricas propias y adecuadas a la naturaleza de su campo de estudio. Un elemento más que empieza a ser destacado en los debates analizados es el de profundizar sobre el quién es el docente de historia, cómo enseña y cuál es su formación. Este último punto es recuperado para el desarrollo de la presente investigación.

Como hemos visto en el presente capítulo se destacan las corrientes anglosajona, franco-italiana y española en las investigaciones sobre la educación histórica y en la didáctica centrada en la disciplina, no por ser las únicas, sino por ser hasta el momento quienes llevan la hegemonía de los debates las investigaciones ya citadas.

La corriente anglosajona como ya vimos centra sus investigaciones en la enseñanza del profesor, las buenas prácticas docentes, los conocimientos de los estudiantes, la formación de comunidades de investigación como base para el conocimiento y el aprendizaje de la historia así como el desarrollo del pensamiento y la conciencia histórica en los alumnos.

Por su parte la corriente franco-italiana ha orientado sus investigaciones al conocimiento de los alumnos, la función social de la Historia y su concreción en contenidos y programas, la enseñanza y el aprendizaje de la historia desde una perspectiva intercultural, así como la investigación didáctica sobre la sociedad postindustrial a partir de la relación presente-pasado-presente (sobre hacer pensar la historia “operando”).

En el caso de la corriente española, se observan diversas posturas que van desde la que mantiene una enfatizada persistencia de la postura psicogenética en la didáctica de la historia, como otras que buscan centrar a la disciplina en el centro del debate. Dentro de los temas que se enfatizan sobresalen: El tiempo histórico, investigaciones sobre el docente y las concepciones de los alumnos acerca de la historia, razonamiento y solución de problemas históricos y problemáticas del aprendizaje y la enseñanza de la historia.

En el caso de México, como ya se mencionó, se observa desde los años 70s el inicio de una serie de trabajos importantes pasando desde la visión tecnocrática de la historia, la hegemonía de la visión psicogenética y finalmente el comienzo de la formulación de una didáctica centrada en la disciplina histórica. En la última década se comienza a hacer mención del trabajo con fuentes primarias como estrategia didáctica, para posteriormente manejar las categorías centrales de la disciplina como competencias, de igual forma se busca constituir un campo de estudio independiente y que se encuentra cimentada en la educación histórica.

La presente investigación toma como sustento los planteamientos y aportes de la Educación Histórica y el trabajo sobre fuentes primarias como medio para el desarrollo del pensamiento y la conciencia histórica que se antepone a la visión tradicionalista de la enseñanza de la historia, la cual centra su interés en la memorización de datos y la repetición mecánica y acrítica de información.

Por otra parte la Educación Histórica supera la visión psicogenética de la historia que antepone planteamientos propios de la psicología educativa, basados en el constructivismo piagetiano. La Educación Histórica busca superar no reduce los planteamientos maduracionistas y no se limitan únicamente al desarrollo de cierto nivel de información o de habilidades condicionadas a un determinado estadio o nivel cognitivo, sino que plantea el manejo de un conjunto herramientas disciplinares que son susceptibles a ser empleadas para comprender, interpretar y explicar los procesos sucedidos en el pasado y su vinculación con el presente, que a su vez posibiliten el desarrollo de un pensamiento histórico y la formación de una conciencia histórica en el alumnado.

Para poder iniciar el análisis del trabajo que se realiza en las asignaturas de Seminario de Temas Selectos de historia de la Pedagogía y la Educación I, II y III en la Licenciatura en Educación Primaria en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros desde los planteamientos de la Educación Histórica, se presenta en el siguiente capítulo, los componentes constitutivos del Plan de estudios aún vigente en esta licenciatura, así como las características de los programas de los

seminarios de Temas Selectos. También se incluye la presentación de un importante trabajo realizado por la DGESE y la empresa ALDUCIN y asociados, quienes llevaron a cabo una encuesta nacional que nos permite conocer las condiciones tanto económicas, sociales y culturales de los alumnos que cursan sus estudios de licenciatura en las Normales tanto en nivel primaria como en Normales Superiores en la especialidad de Historia.

### **CAPÍTULO III.**

## **LA EDUCACIÓN HISTÓRICA Y LA FORMACIÓN DE DOCENTES DE EDUCACIÓN PRIMARIA EN EL PLAN 97, EL CASO DE LA BENEMÉRITA ESCUELA NACIONAL DE MAESTROS**

Son múltiples los factores que intervienen en el proceso de enseñanza y el proceso de aprendizaje de la historia en la Educación Básica, (políticas educativas, planes de estudio, contenidos, estrategias, recursos, etc.) y entre ellos, una parte prioritaria la constituye la formación inicial de los docentes, que en el caso de nuestro país se capacitan en las Escuelas Normales, y que son actores principales de las situaciones, actitudes y formas en que será abordada esta asignatura y el impacto que tendrá en los niños y jóvenes de nuestro país.

De esta forma, resulta necesario conocer al interior de estas instituciones, las condiciones en las cuales se trabaja la historia y a partir de su análisis interno, entender las dinámicas que prevalecen y las formas en que se puede incidir para la transformación y mejora de las Normales.

Es por ello que el presente capítulo inicia con la presentación de una encuesta llevada a cabo en 2011, que permite adentrarnos a las condiciones socioeconómicas y académicas de los docentes en formación, para después conocer el Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Primaria 1997 (PELEP'97), ya que fue el plan de estudios vigente al inicio de la presente investigación, y con el cual se puede comprender de mejor forma las lógicas curriculares en las que se trabaja en la BENM, los Seminario de Temas Selectos de la Historia de la Pedagogía y la Educación.

I. La historia en las aulas de las escuelas normales y la encuesta sobre educación histórica 2011: una primera aproximación al desarrollo del pensamiento histórico de los futuros maestros de educación primaria

En el terreno de la formación de docentes hay problemas que continúan abiertos, uno de ellos tiene que ver con la formación de maestros generalistas y en



este contexto el espacio y las particularidades que serían deseables que adquiriera la educación histórica que recibieran estos futuros educadores.

La cuestión aquí sería la siguiente: En función de los avances de las investigaciones científicas desarrolladas a nivel mundial y de los conocimientos que se han desplegado desde la disciplina, el cognoscitismo, la pedagogía y la didáctica de la disciplina, ¿Qué educación histórica deberían recibir los futuros docentes de primaria (generalistas) para tener elementos que permitieran desarrollar el pensamiento histórico en sus alumnos?

Un buen punto de partida tiene que ver con realizar diagnósticos que nos permitan saber cómo se forman hoy estos docentes. Bajo esta lógica iniciaremos nuestro análisis con la recuperación de los resultados de la encuesta nacional sobre educación histórica realizado por la DGESEPE en 2011.

- a) Estudio de cultura y conciencia históricas en las Escuelas Normales Públicas ¿Cómo se estudia la Historia? (DGESEPE – SEP / ALDUNCIN Y ASOCIADOS / MARZO 2011)

Desde marzo del 2009 la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESEPE) de la Subsecretaría de Educación Superior dio inicio a un proyecto que convocaría a un grupo de profesores que impartían (en ese ciclo escolar) asignaturas relacionadas con la historia en las Escuelas Normales de toda la República, este grupo daría lugar a la conformación de la Comunidad Normalista para la Educación Histórica (CONEHI). En este proyecto se marca como propósito central “proveer de oportunidades de desarrollo profesional para dichos profesores y así elevar la calidad de la enseñanza de la historia en las Escuelas Normales” (DGESEPE, 2011).

Entre las acciones que se realizaron dentro de este proyecto, se planteó la necesidad de una investigación que llevaría por nombre *Estudio de cultura y*

*conciencia históricas en las escuelas Normales Públicas ¿Cómo se estudia la Historia?*, la cual pretendía responder las siguientes interrogantes:

- *¿Cuál es el nivel de cultura y conciencia histórica de los estudiantes normalistas? y,*
- *¿Cómo perciben los estudiantes normalistas la docencia de la historia a la que tienen acceso en las normales?*

Esta investigación se dividió en dos etapas: la primera, se realizó en marzo de 2011 por la DGESEPE asesorada por la empresa ALDUCIN Y ASOCIADOS<sup>10</sup> y radicó en una encuesta representativa aleatoria a 2,598 alumnos de 65 escuelas normales públicas en las 32 entidades del país, en las licenciaturas en educación primaria y licenciaturas en educación secundaria con especialidad en historia.

La segunda etapa tiene por propósito el análisis de evidencias producidas por maestros y alumnos de las asignaturas *La Educación en el Desarrollo Histórico de México, Seminario de Temas Selectos de Historia de la Pedagogía y la Educación e Historia y su Enseñanza*, para así poder documentar y poder realizar un análisis de las representaciones que se tienen sobre la historia y su docencia en dichas instituciones; este se encuentra asesorado y coordinado por el Dr. Joan Pagés y la Dra. Belinda Arteaga.

Ahora bien, es importante rescatar las aportaciones de esta investigación, ya que permite un mayor conocimiento tanto del perfil socioeconómico y académico de los alumnos de las 37 Escuelas Normales que imparten la Licenciatura en Educación Primaria, (64% de la muestra), 28 Escuelas Normales Superiores y Centros de Actualización del Magisterio que tienen la Licenciatura en Educación Secundaria en la especialidad de Historia, (36% de la muestra), así como sus percepciones con respecto al estudio, importancia y enseñanza de la historia.

---

<sup>10</sup> Empresa de conocimientos que se dedica al estudio de valores, actitudes, motivaciones, expectativas, opiniones y mercados, y su aplicación en la calidad y productividad de empresas, satisfacción de los clientes, clima laboral, cultura organizacional, imagen institucional, posicionamiento y competitividad, para tomar decisiones.

Los objetivos perseguidos por esta encuesta fueron:

I. Realizar un diagnóstico sobre ¿Cómo se estudia la Historia a nivel de alumnos de las escuelas Normales de la República Mexicana con fundamento en sus valores, opiniones, conocimientos y expectativas?

II. Contar con elementos de juicio objetivos para el diseño de la Reforma Curricular en la materia de Historia en las escuelas normales.

Para ello esta organización realizó la encuesta de acuerdo con un marco conceptual amplio, el cual incluyó un perfil socio-demográfico y económico de la población objetivo, lo cual permitió proporcionar resultados para cada segmento: por nivel y grado, así como regionales y para las variables socio demográficas y económicas que definen el perfil de los estudiantes de las escuelas normales: género, edad, escolaridad de los padres, ocupación de los padres, nivel socioeconómico, ingreso familiar mensual, así como variables actitudinales como su interés por la enseñanza de la historia entre otros. El marco conceptual fue determinado por el personal de la DGESPE con la asesoría del consultor.

El marco de muestreo radica en un esquema aleatorio estratificado basado en una probabilidad de selección proporcional al tamaño de las escuelas normales en cada estrato. Estos son dos: estudiantes de escuelas normales de la Licenciatura en Educación Primaria y Estudiantes de la Licenciatura en Educación Secundaria con especialidad en historia. La aplicación de las entrevistas se realiza en forma personal en los domicilios de las escuelas normales seleccionadas por medio de auto aplicación a grupos de varios estudiantes. El tamaño de muestra es de 2,598 entrevistas, con un margen de error de +/-1.5% con un nivel de confianza del 95%.

**Cuadro 2. Carrera Normalista de Educación que estudia**

<b>Región</b>	<b>Entrevistas</b>	<b>Porcentaje</b>	<b>Margen Error</b>
<b>Noroeste</b>	<b>234</b>	<b>9.0</b>	<b>+/-5.1%</b>
<b>Occidente</b>	<b>362</b>	<b>13.9</b>	<b>+/-4.1%</b>
<b>Centro</b>	<b>869</b>	<b>33.4</b>	<b>+/-2.7%</b>
<b>Noreste</b>	<b>612</b>	<b>23.6</b>	<b>+/-3.2%</b>
<b>Sureste</b>	<b>521</b>	<b>20.1</b>	<b>+/-3.4%</b>
<b>Totales</b>	<b>2,598</b>	<b>100.0</b>	<b>+/-1.5%</b>

	<b>Entrevistas</b>	<b>Porcentaje</b>	<b>Margen Error</b>
<b>Primaria</b>	<b>1,653</b>	<b>63.6</b>	<b>+/-1.9%</b>
<b>Especialidad Historia</b>	<b>945</b>	<b>36.4</b>	<b>+/-2.6%</b>
<b>Totales</b>	<b>2,598</b>	<b>100.0</b>	<b>+/-1.5%</b>

Fuente:.. DGESPE – SEP / ALDUNCIN Y ASOCIADOS / MARZO 2011.

Levantamiento: 7 al 17 de Marzo 2011. En 65 Escuelas Normales.

El instrumento que se aplicó a los alumnos en las escuelas normales constó de 48 preguntas que tuvieron como base la encuesta elaborada por la Dra. Andrea Sánchez Quintanar y que recupera en su libro *“Reencuentro con la Historia. Teoría y praxis de su enseñanza en México.”* (2002) y los trabajos de Ronald

Evans (1991) que presenta en “*Concepciones del maestro sobre la historia*” (Anexo II).

Para la mejor comprensión de los resultados obtenidos se dividió la encuesta en tres apartados generales:

- Datos socio-demográficos.
- Percepción sobre el aprendizaje de la historia.
- Sobre el conocimiento propio de la disciplina histórica.

- Datos Socio-demográficos

Dentro de los datos levantados por la encuesta resulta interesante destacar que predominan las mujeres como estudiantes en las escuelas normales; que las edades de estos oscilan entre los 20 y los 25 años y en su mayoría han tenido una formación en educación, también se refiere que aunque el promedio de ingreso mensual familiar es de aproximadamente \$5,800, ellos en promedio se consideran dentro de una clase social media; también se nos muestra que la mayoría de la población cuenta con computadora en su casa y un amplio sector con servicio de internet. A pesar de ello la principal fuente por la cual se mantienen enterados de lo que pasa en su país es la televisión, y el diario más leído es la *La Jornada*.

También se muestra que un alto porcentaje de esta población sigue viviendo con sus padres, por lo que podríamos deducir que siguen siendo hijos de familia; que un elevado sector refiere como ocupación de su padre la de *maestro* y de la madre *ama de casa*.

- Percepción sobre el aprendizaje de la historia

En la encuesta levantada, los docentes en formación presentaron ante las preguntas planteadas el mayor porcentaje en las siguientes respuestas:

- ¿Para ti la historia es?

R. Todos los hechos humanos del pasado (41%).

- Gusto por la historia.

R. Sí, de manera general (68%), la especialidad en Historia presentó un 77% y la licenciatura en primaria 62%.

- ¿Por qué crees que le gusta la historia a las personas?

R. Ayuda a comprender el presente (53% general).

- ¿Por qué crees que no les gusta la historia a algunas personas?

R. Muchas fechas y nombres difíciles (51% general).

- ¿En el estudio de la historia debe tomarse en cuenta...?

R. El tiempo y el espacio (60% general).

- ¿El objeto del estudio de la historia es...?

R. El desarrollo de las sociedades humanas en el tiempo (94% general).

- ¿Según tu opinión la Historia es un tipo de estudio...?

R. Narrativo (54% general).

**Fuente: DGESPE – SEP / ALDUNCIN Y ASOCIADOS / MARZO 2011.**

Una parte interesante que se destaca en el *Estudio de cultura y conciencia históricas en las Escuelas Normales Públicas*<sup>11</sup> sobre esta sección de la encuesta, es que la mayoría de los normalistas refieren haber aprendido la historia en las escuelas y minoritariamente en otros sitios (museos, internet, libros), ya que esto lleva a reflexionar qué es lo que ellos entienden por historia, tal vez considerándola como la acumulación de determinada información que es válida en la medida que

---

<sup>11</sup> DEGESPE. (2011). *Estudio de cultura y conciencia históricas en las Escuelas Normales Públicas ¿Cómo se estudia la historia?* Recuperado el 8 de febrero de 2012, de Materiales. SEP.: [www.dgespe.sep.gob.mx/.../historia/.../...p.11](http://www.dgespe.sep.gob.mx/.../historia/.../...p.11).

es legitimada en las aulas, por los docentes o por el programa oficial, pero otras instancias no son consideradas fuentes para el aprendizaje de la historia; también llama la atención la afinidad en porcentaje entre las respuestas de los alumnos de la Licenciatura en Educación Primaria y los de la especialidad en Historia; aunque un elevado porcentaje consideran que la historia *son todos los hechos humanos del pasado*, un porcentaje del 40% señalaron *los hechos humanos pasados que afectan a las sociedades*, esto nos indica una gran confusión sobre qué es lo que considera por historia; por otra parte se observa aún en especialidad una aceptación parcial hacia la historia, e incluso hubo dentro del muestreo quien siendo de la especialidad indicó que no le agradaba la historia.

Es importante señalar que cuándo se pregunta sobre *¿por qué crees que no les gusta la historia a algunas personas?*, se destaca la manera en que ellos (los alumnos normalistas) han aprendido historia, es decir, refiriéndose a la gran cantidad de fechas y nombres, también un elevado porcentaje refirió que *es muy aburrida* y hubo quien aún siendo de la especialidad opinó que esta asignatura no servía para nada.

En lo concerniente al estudio de la historia, los normalistas opinan que debe principalmente tomarse en cuenta *el tiempo y el espacio*, aunque un elevado porcentaje (34%) opinó que deberían considerarse *los documentos, los testimonios y los libros*, refiriéndose a ellos como fuentes de consulta, aunque más adelante se observa un campo limitado de conocimiento en cuanto a fuentes de consulta, libros y revistas leídos y sitios web de contenidos históricos.

Con respecto al objeto de estudio de la historia, es notorio que la mayoría (94%) responde que es *el desarrollo de las sociedades humanas en el tiempo*, lo cual da a pensar si esta respuesta responde a un conocimiento aprehendido o sólo a la repetición del discurso en el aula; al preguntárseles sobre *¿qué tipo de estudio es la historia?*, más de la mitad de la población (54%) nos dice narrativo, sólo el 27% lo considera un estudio científico y hay una minoría que lo llega a

considerar “heróico, imaginativo y poético”, lo cual indica que no se le considera un saber científico, sino puramente anecdótico.

- Sobre el conocimiento propio de la disciplina histórica

La última parte de la encuesta se aboca al dominio de contenidos y nociones históricas básicas que deberían tener los alumnos de licenciatura con respecto a esta disciplina. Las preguntas planteadas y las respuestas con mayor porcentaje fueron:

- ¿Cuándo piensas que la historia se inicia?

R. Con la presencia de los hombres sobre la tierra (49% general)

- ¿Los hechos históricos más importantes son...?

R. Todos en conjunto (70% general)

- ¿Qué hecho histórico te parece más importante?

R. La independencia de México (57% general)

- ¿Qué es para ti la Patria?

R. El territorio nacional, el gobierno y el pueblo (64% general)

- ¿Qué hecho histórico te parece más importante?

R. Cuando conquista su independencia de España

- ¿Los grandes cambios históricos son determinados por...?

R. La acción de las masas populares (64%).

- ¿Los héroes, en la historia, son...?

R. Individuos que destacaron por cualidades adecuadas al momento que les tocó vivir (51 % general).



- ¿Entre las culturas que florecieron en Mesoamérica están la...?

R. Olmeca, la Maya, la Teotihuacana (95% general).

- Las funciones de la Inquisición de la Nueva España eran...?

R. Garantizar la unidad religiosa y espiritual del Imperio Español (33% general).

- ¿Qué elementos forman la nacionalidad mexicana?

R. El territorio, el gobierno y el pueblo (41 % general).

- ¿Qué te sugiere el nombre de Cananea?

R. Una huelga obrera reprimida sangrientamente en el porfiriato (75 % general)

-- ¿Cuál es el proceso más importante de la historia de México?

R. Los movimientos de Independencia, de Reforma y la Revolución Mexicana (55% general).

- Según tu opinión...

R. El estudio de la historia es indispensable para construir un mejor futuro para todos(62% general).

- En el México actual...

R. Podemos encontrar aún la presencia viva de las antiguas civilizaciones prehispánicas (43% general)

- ¿Cómo ha sido a lo largo de la historia, la relación entre la Iglesia y el Gobierno de México?

- De constante lucha por el poder (66 % general)

- ¿A lo largo de la historia, los mexicanos hemos podido decidir el destino de nuestro país...? (1ª mención)

R. A veces (63% general).

- ¿A lo largo de la historia, lo mexicanos hemos podido decidir el destino de nuestro país...? (2ª mención)

R. Parcialmente (45% general).

- Los grandes cambios históricos son determinados por...

R. La acción de las masas populares (64 % general)

- ¿El imperio de Napoleón Bonaparte tiene relación con la Historia de México, por qué?

R. Invadió España y posibilitó la Independencia de México (66% general).

- Después de la Guerra de Secesión en 1865, Estados Unidos...

R. Pudo extenderse por el continente americano (45% general).

- ¿Por qué fue importante para México el desarrollo del capitalismo europeo a finales del siglo XIX...?

R. Permitted la industrialización en el gobierno de Porfirio Díaz (84% general).

- ¿La toma de Constantinopla por los turcos en 1453, fue importante para América por qué...?

R. Requirió de la búsqueda de nuevas rutas al Oriente (65% general).

- ¿Por qué es importante para México el fin de la 2ª Guerra Mundial?

R. E.U., triunfante, volcó interés y capitales hacia América Latina (62% general).

- ¿La Constitución Política mexicana establece que México es...?

R. Una República, democrática representativa y federal (77% general)

**Fuente: DGESPE – SEP / ALDUNCIN Y ASOCIADOS / MARZO 2011.**

Hay que considerar que si bien muchas de las preguntas planteadas implicaban hacer uso del criterio o punto de vista y que su margen de interpretación es variable, también es cierto que muchas de estas implicaban un grado elemental de conocimiento sobre contenidos históricos, perfectamente manejables para nivel de licenciatura.

En esta parte nos encontramos que el 49 % general de los normalistas *ubica el inicio de la historia con la presencia de hombres sobre la tierra* y sólo el 24%

general señala que inicia *cuando se descubrió la escritura*, resulta sorprendente encontrar que un sector de 21% general señaló *cuando Dios creó el mundo* e incluso quienes aún siendo de la especialidad señalaron a el descubrimiento de la agricultura, el descubrimiento y la conquista de América e incluso la Independencia. Por otra parte, sería interesante profundizar en las respuestas de los normalistas, puesto que si bien algunas de ellas responden mecánicamente a un discurso muy asimilado por estos, habría que ser cuidadosos en la comprensión que tienen ellos sobre los cuestionamientos, y en la interpretación que se debe hacer de esta información, un ejemplo de ello es cuando se les pregunta *¿los hechos históricos más importantes son?*, y contestan (el 70% general) **todos**, ya que si bien todo es susceptible a ser considerado histórico, sería interesante profundizar en la concepción que se tiene sobre un *hecho histórico* y cómo determinar aquellos “hechos relevantes”, de los que no lo son tanto; también cuando se les pregunta *¿Qué hecho histórico te parece más importante?*, y contestan el 57% general, “*La independencia de México*”, sería interesante saber los argumentos que les orillan a inclinarse por este proceso histórico.

Se observan respuestas que casi empatan en el margen de los resultados a algunos cuestionamientos como en el caso de las *funciones de la inquisición de la Nueva España* el 33% de la muestra contestan “*Garantizar la unidad religiosa y espiritual del Imperio Español*”, pero el 31 % responde “*vigilar la correcta práctica de la religión católica*”, también cuando se plantean el caso de *¿Qué elementos forman la nacionalidad mexicana?*, donde el 41% general señala “*el territorio, el gobierno y el pueblo*”, mientras que el 32% señalan “*el pasado común, el idioma, la religión y la cultura*”. Otra pregunta que obtuvo dos repuestas separadas por un margen relativamente corto de diferencia fue *¿Después de la Guerra de Secesión, en 1865, Estados Unidos...?*, el 45 % general respondió “*pudo extenderse por el continente americano*”, mientras que el 38% indicó que “*apoyó a México en su lucha contra la intervención francesa*” (38%).

Hay planteamientos que nos hablan de posturas encontradas, por ejemplo cuando se les plantea *¿Los grandes cambios históricos son determinados por...?* el 63% general <sup>12</sup>contesta “la acción de las masas populares”, pero un sector de 32% general responde “*Los hombres que gobiernan los pueblos*”, estos dos planteamientos nos permiten ver a su vez dos visiones diametralmente opuestas.

También, aunque no son mayoría resulta interesante ver que algunas de las respuestas seleccionadas por un sector minoritario de los normalistas nos hablan de un pleno desconocimiento sobre contenidos históricos, aún en la especialidad, por ejemplo, cuando se les pregunta sobre *¿Qué te sugiere el nombre de Cananea?*, un 17 % general responde “un pueblo conquistado por Alvar Núñez Cabeza de Vaca”, o cuando se les plantea *¿Cómo ha sido a lo largo de la historia la relación entre la Iglesia y el Gobierno de México?*, el 19 % general responde “*de mutuo respeto*”, e incluso hay quienes responden “*el gobierno restringe siempre los derechos de los sacerdotes*”, otro ejemplo es cuando se les pregunta *¿Por qué es importante para México el fin de la 2ª Guerra mundial?*, y el 15% general señala “porque pudo participar el escuadrón 201” o “se expandió por el mundo la ideología nazi-facista.

También al preguntársele *¿La Constitución Política Mexicana establece que México es...?*, hay quienes llegan a contestar “*una república centralista*”.

Aunque, como lo indiqué anteriormente es necesario profundizar en el análisis del instrumento y las respuestas, así como motivaciones y situaciones de contexto, considero que algunas de las respuestas nos hablan, tal vez de falta de seriedad al contestar la encuesta o de interés, o bien, una plena confusión en temas elementales de historia, necesarios por un docente para abordar contenidos programáticos tanto en educación primaria como secundaria.

Con relación al conocimiento de efemérides, resulta inquietante que una de las fechas que menos aciertos tiene es la referente al 5 de mayo (Batalla de

---

<sup>12</sup> Es decir el promedio resultante entre la especialidad de historia (Normales Superiores) y la licenciatura en educación primaria.

Puebla contra los franceses); por otra parte en cuanto a ordenamiento cronológico el período de mayor equivocación se da entre el fusilamiento de Maximiliano por el gobierno republicano de Juárez y la Invasión norteamericana y pérdida de la mitad del territorio nacional.

Es preocupante que al preguntárseles sobre la percepción del estudio de la materia de Historia, haya alumnos normalistas que aún siendo minoría consideren que “*no tiene ninguna utilidad*”, o que “*sólo nos sirve para ampliar nuestra cultura general*”

Finalmente, al analizar las sugerencias que seleccionan los alumnos normalistas para el estudio de la historia, resulta interesante destacar que la página web más recomendada para el estudio de la Historia es *Wikipedia.com*, y que dentro de sus recomendaciones se encuentren sitios ni cercanamente especializados en el estudio de la historia, su enseñanza o adecuados a los sectores en que laborarán estos estudiantes como es el caso de *El rincón del vago.com*, *facebook* etc., y que la revista más recomendada para el estudio de historia sea “*Muy Interesante*” y otras como *PROCESO*, *Vértigo*, *QUO* o “*Conozca más*”.

Por otra parte cuando se les preguntó ¿cuáles son los libros más recientes de historia que has leído?, los normalistas señalaron en primer lugar *Los libros de texto de la SEP* y novelas históricas como *Arrebatos carnales*, *México mutilado*, *México ante Dios*; también se observa que es muy diversa la selección de libros que señalan cuando se les pregunta ¿Qué libros de otros temas has leído recientemente?, pero sobresalen las novelas y los cuentos como *El perfume*, *El Código Da Vinci*, *Harry Potter*, *100 años de soledad*, etc.

- Los resultados de la encuesta

Con base a la información obtenida en la encuesta y en el *Estudio de cultura y conciencia históricas en las Escuelas Normales Públicas*, resulta evidente que los docentes en formación han recibido un tipo de historia conservadora, memorística, centrada en la exposición magistral, poco atractiva, que privilegia la memorización de fechas y nombres, y es por ello que, muchos de los encuestados justifican el por qué “no les gusta la historia” (aún siendo de la especialidad).

Por otra parte, la mitad de los estudiantes refieren que el estudio de la historia es narrativo, que puede indicar una tendencia a recibir la narración del profesor de forma expositiva, mientras que ellos se limitan a ser agentes pasivos.

En lo que se refiere al área del conocimiento histórico, destaca la dificultad que presentaron los normalistas para relacionar los procesos históricos y sus respectivas temporalidades (sin marcarse diferencias notorias entre los alumnos de la especialidad y la LEP), este hecho resulta ser relevante ya que más allá de la memorización de datos, es indispensable que al abordar contenidos históricos los futuros docentes puedan contextualizarlos temporal y espacialmente.

Existen datos confusos ya que cuando se les pregunta a los estudiantes ¿Cuáles son las actividades más comunes que realizas en la escuela normal en las materias de historia?, mientras que en la primera mención más de la mitad responde “revisar fuentes de información sobre un tema y contrastarlas”, pero en la segunda mención contestan “escuchar al profesor”, pero también un porcentaje considerable (26% general) responde “copiar y resumir partes del libro de texto”, lo cual nos sigue hablando de prácticas encaminadas a acumulación de información y memorización de datos sin sentido.

Al preguntárseles a los normalistas sobre libros, páginas Web o revistas para el estudio de la historia, se observa un débil conocimiento sobre libros, revistas o sitios especializados y en cambio si se observa consultas en sitios Web o revistas de dudosa calidad académica.

Sin llegar a conclusiones apresuradas, me parece que también es necesario profundizar sobre la cultura de la lectura en la comunidad normalista, las condiciones académicas que les hacen optar por determinado tipo de lecturas (tanto libros especializados, como novelas y revistas).

Lo que sí queda claro a través de estos resultados es que existen problemas presentes de forma general en la formación de los futuros docentes relacionados con la percepción de la enseñanza, así como el aprendizaje de la historia y que va más allá de la memorización de datos o la repetición de discursos huecos, tiene que ver con el predominio de una enseñanza tradicional, en la cual predomina el acopio de información, las exposiciones magistrales por parte de los docentes, leer, resumir o copiar fragmentos de textos, sin promover el ejercicio de la investigación, la reflexión y el debate, por lo que el pensamiento histórico se ve limitado por las prácticas que se originan en estas instituciones.

Para que las Normales mantengan un status como instituciones de nivel superior, es necesario que se promuevan prácticas correspondientes a este nivel educativo.

II. De tal palo tal astilla: los planes de estudio de la licenciatura de educación primaria (1997) y la formación histórica de los alumnos de las escuelas normales

- Los planes y programas de estudio

El conocimiento de los procesos curriculares en las diversas instituciones de los diferentes niveles educativos nos permiten comprender el sentido, la lógica de los contenidos, métodos, procedimientos, materiales, criterios de enseñanza y evaluación, y también nos llevan a explicar las lógicas de las prácticas institucionales y los sujetos que intervienen en las mismas.

Los fundamentos también llamadas fuentes del currículum, constituyen posiciones de índole sociocultural y psicopedagógica, a través de las cuales se pretende derivar principios que orienten tanto el diseño curricular como su desarrollo y evaluación (Casarini, 2010). Estas posiciones, son resultado de una visión particular de estos fundamentos que poseen los diseñadores, y que responden a las preguntas que se han hecho los estudiosos del campo del currículum (tales como Tyler, Coll, Taba, etc.).

- El Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Primaria 1997 (PELEP'97)

El Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Primaria 1997 tiene su fundamento en el Acuerdo Presidencial del 22 de marzo de 1984, que estableció el nivel de licenciatura para los estudios realizados en las Escuelas Normales, en cualquiera de sus tipos o especialidades; en consecuencia, se estableció el bachillerato como requisito de ingreso y se diseñó y aplicó un nuevo plan de estudios, el Plan 1984<sup>13</sup>, el cuál tuvo como propósito el brindar a los estudiantes de elementos para incorporar la práctica y los resultados de la investigación a la actividad docente; desgraciadamente no se obtuvieron los logros esperados en estos ámbitos.

Uno de los elementos en los cuales se justifica el Plan 97 tiene que ver con las carencias que presenta el Plan 1984 entre los que se destaca el proponer un número excesivo de objetivos formativos, todos ellos de realización compleja, que trajo como consecuencia que se debilitara el cumplimiento de la función central y distintiva de las escuelas normales: formar para la enseñanza y para el trabajo en la escuela.

Estos problemas se expresaron en los siguientes rasgos del plan 1984:

---

<sup>13</sup> Este Plan generó nuevas y diversas perspectivas, otorgándole un importante peso académico a los contenidos teóricos (que hasta entonces no eran estudiados en las escuelas Normales)



- a) El número excesivo de asignaturas por semestre, que fragmentó la atención del estudiante y presentó dificultades para la articulación de los contenidos de las diversas asignaturas en una cultura profesional coherente.
- b) Un énfasis excesivo en el estudio de disciplinas teóricas, cuyos programas se organizaron como revisión general de conceptos, teorías e historia de la disciplina, sin énfasis en los aspectos más relevantes para la comprensión de los procesos escolares.
- c) Una atención limitada al estudio del currículum de la educación primaria y a los conocimientos científicos y pedagógicos necesarios para su enseñanza, en especial de las asignaturas de carácter básico.
- d) Una escasa familiarización con el trabajo real del maestro y con las condiciones de funcionamiento de las escuelas en diversos medios sociales y culturales.

Se consideró que existía una escasa vinculación entre los contenidos de las asignaturas pedagógicas y didácticas, y su aplicación en el desempeño del maestro. La línea pedagógica, donde se concentró la formación para la enseñanza, tenía como propósito integrar los conocimientos teóricos con la práctica y desarrollar la investigación. Sin embargo, gran parte de sus contenidos se orientaron al estudio y manejo de técnicas de observación asociadas sobre todo con la investigación-acción, lo que implicó que el estudiante se acercara a la escuela no como un maestro en formación, sino como un futuro investigador y obtuviera pocos elementos para la docencia.

La reforma curricular de la educación básica, que se inició en 1993, creó un factor adicional que hace necesario un nuevo esquema de formación para los maestros de primaria, pues los cambios experimentados en los enfoques y los contenidos del currículum demandan competencias profesionales que no son adecuadamente atendidas por el plan de estudios de Educación Normal vigente desde 1984.

En congruencia con la posición antes expresada, en el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000 se señaló la urgencia de iniciar, otorgándole alta prioridad, una acción intensa y adecuadamente preparada para consolidar a las escuelas normales y mejorar de manera sustancial su funcionamiento.

De ahí se derivó la propuesta del Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales, con una perspectiva integral que considera todos los aspectos centrales de la actividad de las instituciones normalistas (PELEP'97).

El programa parte de la convicción de que las escuelas normales deben seguir formando a los maestros de educación básica, como lo han hecho en el pasado, pero respondiendo a las demandas cada vez mayores y más complejas que se derivan de la necesidad de una educación suficiente para todos, de alta calidad formativa y que distribuya con equidad sus beneficios. Esta posición se funda no sólo en la valoración de lo que la tradición normalista ha significado para el país, sino también en el convencimiento de que, en el momento actual, ningún otro tipo de institución podría realizar con mayor eficacia la tarea de formar a los nuevos maestros. Sin desconocer las limitaciones y carencias que afectan a las escuelas normales, es indudable que constituyen un recurso educativo insustituible, por la experiencia, dedicación y competencia profesional de miles de maestros y directivos, y por la vocación que lleva a sus aulas a la gran mayoría de sus alumnos.

El sustento jurídico institucional señala una serie de ideas que centran la atención en la “mejora de la calidad de estas instituciones educativas”, cuyo fin esencial es la formación de docentes para la educación básica, como responsabilidad del Estado.

El antecedente más reciente de esta tendencia reformadora data de diciembre de 1996 cuando se anunció el Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales, marco en el que se dio a conocer el plan vigente de la Licenciatura en Educación Primaria y que se empezó

a aplicar en el ciclo escolar 1998-1999, dando inicio a una reforma curricular que involucró las licenciaturas de Educación Preescolar, Especial, Física y Secundaria.

El nivel de licenciatura para los estudios realizados en las escuelas normales se estableció mediante el Acuerdo Presidencial del 22 de marzo de 1984, concretándolo con la reforma arriba mencionada en planes y programas, conocida genéricamente con el nombre de Plan 1997.

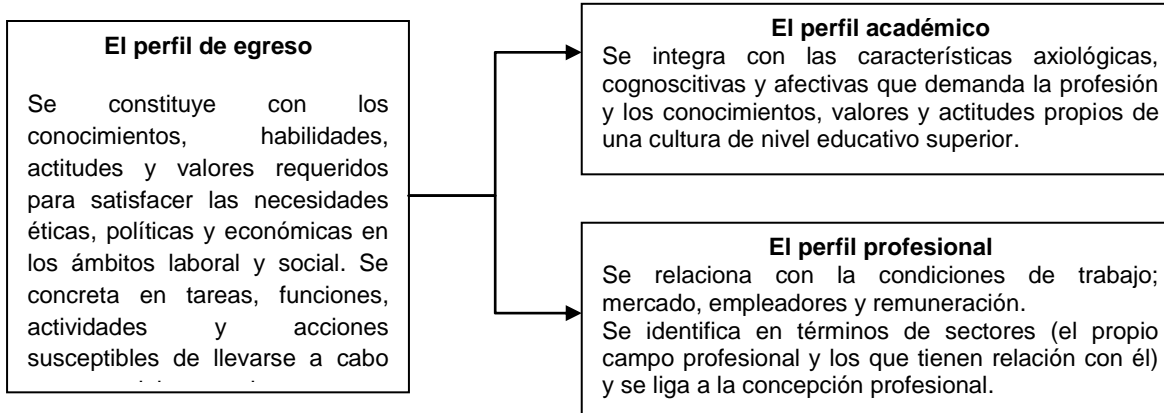
- Los rasgos deseables del nuevo maestro: perfil de egreso

Tanto las finalidades como el perfil de egreso se nutren de las decisiones que se toman con respecto a los procesos y productos del aprendizaje a lograr, es decir, formular una prospectiva sobre el proyecto que se está diseñando, y que parten de preguntas clave como son:

- ¿Por qué aprender?
- ¿Para qué aprender?

Los diseñadores curriculares ponen sobre la mesa todos los elementos constitutivos del diseño (cultura, sociedad, necesidades profesionales, valores, contenidos, desarrollo de los alumnos, aspectos psicopedagógicos, tiempos, organización administrativa de la institución, etc.).

En el caso del PELEP'97, encontramos que las competencias que definen el perfil de egreso se agrupan en cinco grandes campos: habilidades intelectuales específicas, dominio de los contenidos de enseñanza, competencias didácticas, identidad profesional y ética, y capacidad de percepción y respuesta a las condiciones de sus alumnos y del entorno de la escuela.

**Cuadro 3. Perfil de Egreso**

Fuente: Por Glazman, Raquel. Configurado con base en conversaciones con Raquel Glazman, estudiosa del currículum.

Los rasgos del perfil son el referente principal para la elaboración del plan de estudios, pero también son esenciales para que las comunidades educativas normalistas dispongan de criterios para valorar el avance del plan y los programas, la eficacia del proceso de enseñanza y de los materiales de estudio, el desempeño de los estudiantes, así como las demás actividades y prácticas realizadas en cada institución.

Todos los rasgos del perfil están estrechamente relacionados, se promueven articuladamente y no corresponden de manera exclusiva a una asignatura o actividad específica: algunos, como el dominio de los contenidos de enseñanza, se identifican primordialmente con espacios delimitados en el plan de estudios; otros, como la consolidación de las habilidades intelectuales o la formación valoral, corresponden a los estilos y las prácticas escolares que se promoverán en el conjunto de los estudios; la disposición y la capacidad para aprender de manera permanente dependerá tanto del interés y la motivación que despierte el campo de estudios, como del desarrollo de las habilidades intelectuales básicas, la comprensión de la estructura y la lógica de las disciplinas, y de los hábitos de estudio consolidados durante la Educación Normal.

Con base en las consideraciones anteriores, al término de sus estudios cada uno de los egresados contará con las habilidades, conocimientos, actitudes y valores que se describen a continuación:

- **Habilidades intelectuales específicas**
  - a. Posee alta capacidad de comprensión del material escrito y tiene el hábito de la lectura; en particular, valora críticamente lo que lee y lo relaciona con la realidad y, especialmente, con su práctica profesional.
  - b. Expresa sus ideas con claridad, sencillez y corrección en forma escrita y oral; en especial, ha desarrollado las capacidades de describir, narrar, explicar y argumentar, adaptándose al desarrollo y características culturales de sus alumnos.
  - c. Plantea, analiza y resuelve problemas, enfrenta desafíos intelectuales generando respuestas propias a partir de sus conocimientos y experiencias. En consecuencia, es capaz de orientar a sus alumnos para que éstos adquieran la capacidad de analizar situaciones y de resolver problemas.
  - d. Tiene disposición y capacidades propicias para la investigación científica: curiosidad, capacidad de observación, método para plantear preguntas y para poner a prueba respuestas, y reflexión crítica. Aplica esas capacidades para mejorar los resultados de su labor educativa.
  - e. Localiza, selecciona y utiliza información de diverso tipo, tanto de fuentes escritas como de material audiovisual, en especial la que necesita para su actividad profesional.
- **Dominio de los contenidos de enseñanza**
  - a. Conoce con profundidad los propósitos, los contenidos y los enfoques que se establecen para la enseñanza, así como las interrelaciones y la racionalidad del plan de estudios de educación primaria.
  - b. Tiene dominio de los campos disciplinarios para manejar con seguridad y fluidez los temas incluidos en los programas de estudio.
  - c. Reconoce la secuencia lógica de cada línea de asignaturas de educación primaria y es capaz de articular contenidos de asignaturas distintas de cada grado escolar,

así como de relacionar los aprendizajes del grado que atiende con el nivel y el conjunto de la educación básica.

- d. Sabe establecer una correspondencia adecuada entre la naturaleza y grado de complejidad de los contenidos educativos con los procesos cognitivos y el nivel de desarrollo de sus alumnos.

- **Competencias didácticas**

- a. Sabe diseñar, organizar y poner en práctica estrategias y actividades didácticas, adecuadas a los grados y formas de desarrollo de los alumnos, así como a las características sociales y culturales de éstos y de su entorno familiar, con el fin de que los educandos alcancen los propósitos de conocimiento, de desarrollo de habilidades y de formación valoral establecidos en los lineamientos y planes de estudio de la educación primaria.
- b. Reconoce las diferencias individuales de los educandos que influyen en los procesos de aprendizaje y aplica estrategias didácticas para estimularlos; en especial, es capaz de favorecer el aprendizaje de los alumnos en riesgo de fracaso escolar.
- c. Identifica las necesidades especiales de educación que pueden presentar algunos de sus alumnos, las atiende, si es posible, mediante propuestas didácticas particulares y sabe dónde obtener orientación y apoyo para hacerlo.
- d. Conoce y aplica distintas estrategias y formas de evaluación sobre el proceso educativo que le permiten valorar efectivamente el aprendizaje de los alumnos y la calidad de su desempeño docente. A partir de la evaluación, tiene la disposición de modificar los procedimientos didácticos que aplica.
- e. Es capaz de establecer un clima de relación en el grupo que favorece actitudes de confianza, autoestima, respeto, disciplina, creatividad, curiosidad y placer por el estudio, así como el fortalecimiento de la autonomía personal de los educandos.
- f. Conoce los materiales de enseñanza y los recursos didácticos disponibles y los utiliza con creatividad, flexibilidad y propósitos claros, combinándolos con otros, en especial con los que ofrece el entorno de la escuela.

- Identidad profesional y ética
  - a. Asume, como principios de su acción y de sus relaciones con los alumnos, las madres y los padres de familia y sus colegas, los valores que la humanidad ha creado y consagrado a lo largo de la historia: respeto y aprecio a la dignidad humana, libertad, justicia, igualdad, democracia, solidaridad, tolerancia, honestidad y apego a la verdad.
  - b. Reconoce, a partir de una valoración realista, el significado que su trabajo tiene para los alumnos, las familias de éstos y la sociedad.
  - c. Tiene información suficiente sobre la orientación filosófica, los principios legales y la organización del sistema educativo mexicano; en particular, asume y promueve el carácter nacional.
  - d. Conoce los principales problemas, necesidades y deficiencias que deben resolverse para fortalecer el sistema educativo mexicano, en especial las que se ubican en su campo de trabajo y en la entidad donde vive.
  - e. Asume su profesión como una carrera de vida, conoce sus derechos y obligaciones y utiliza los recursos al alcance para el mejoramiento de su capacidad profesional.
  - f. Valora el trabajo en equipo como un medio para la formación continua y el mejoramiento de la escuela, y tiene actitudes favorables para la cooperación y el diálogo con sus colegas.
  - g. Identifica y valora los elementos más importantes de la tradición educativa mexicana; en particular, reconoce la importancia de la educación pública como componente esencial de una política basada en la justicia, la democracia y la equidad.
  
- Capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales del entorno de la escuela
  - a. Aprecia y respeta la diversidad regional, social, cultural y étnica del país como un componente valioso de la nacionalidad, y acepta que dicha diversidad estará presente en las situaciones en las que realice su trabajo.
  - b. Valora la función educativa de la familia, se relaciona con las madres y los padres de los alumnos de manera receptiva, colaborativa y respetuosa, y es capaz de orientarlos para que participen en la formación del educando.

- c. Promueve la solidaridad y el apoyo de la comunidad hacia la escuela, tomando en cuenta los recursos y las limitaciones del medio en que trabaja.
- d. Reconoce los principales problemas que enfrenta la comunidad en la que labora y tiene la disposición para contribuir a su solución con la información necesaria, a través de la participación directa o mediante la búsqueda de apoyos externos, sin que ello implique el descuido de las tareas educativas.
- e. Asume y promueve el uso racional de los recursos naturales y es capaz de enseñar a los alumnos a actuar personal y colectivamente con el fin de proteger el ambiente. (PELEP'97, 31-35)

Resulta interesante la serie de habilidades, contenidos y competencias didácticas con las que deberá (idealmente) contar el nuevo maestro al acabar la licenciatura, ( como la alta capacidad para la comprensión del material escrito, el habito de la lectura, la expresión de ideas con claridad, el análisis de situaciones y resolución de problemas, etc.) ya que ello exige que al interior de las Normales de manera correspondiente se promueva condiciones idóneas que promuevan y fortalezcan los requerimientos del perfil deseado, de no ser así, se siguen fomentando prácticas conservadoras, tradicionalistas que el alumno reproducirá en las primarias.

Otro punto que es necesario resaltar, tiene que ver con el dominio de contenidos de enseñanza, ya que se destaca que el futuro docente deber tener pleno dominio de los proósitos, contenidos de enseñanza y enfoques para la enseñanza, dominio de los campos disciplinarios y saber establecer una correspondencia entre la naturaleza y grado de complejidad de los contenidos educativos, los cual parte del supuesto, ya que en la LEP, como ya se señaló, no se abordan contenidos disciplinares, lo cual contituye un impedimento, ya que no se tiene la certeza de que los alumnos tengan dominio de estos.

El perfil de egreso del Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Primaria1997, establece como ya mencionamos, cinco diferentes tipos de competencias, en primer lugar marca habilidades intelectuales específicas, en segundo lugar habla de dominio de los contenidos de enseñanza, en tercer lugar



busca competencias didácticas, en cuarto lugar espera identidad profesional y ética, y en último lugar señala capacidad de percepción y respuesta a las condiciones de sus alumnos y del entorno de la escuela.

De la lista enumerada en el párrafo anterior, la competencia que corresponde a habilidades intelectuales específicas, implica que el estudiante adquiera alta comprensión de materiales escritos, que pueda expresar sus ideas con claridad, que analice y resuelva problemas, que tenga disposición para la investigación científica y que pueda localizar diversos tipos de información.

La competencia de dominio de los contenidos de enseñanza implica que el alumno alcance el dominio de los campos disciplinarios para manejar con seguridad y fluidez los temas incluidos en los programas de estudio.

Las competencias didácticas son otro de los desarrollos esperados en el estudiante que egresa de la normal, e implican saber diseñar y poner en práctica estrategias y actividades didácticas, reconocer diferencias individuales en los educandos que influyan en el proceso de aprendizaje, identificar necesidades especiales de educación en sus alumnos, aplicar distintas formas de evaluación, entre otras. En este apartado específico se pone de manifiesto que hay un énfasis especial, en promover la comprensión profunda del proceso de aprendizaje.

La competencia de identidad profesional y ética, implica que asuma como parte de sus principios de acción los valores de respeto a la dignidad humana, libertad, justicia, igualdad, democracia, solidaridad, tolerancia, etc., pero además que valore el trabajo en equipo como un medio para la formación continua y el mejoramiento de la escuela.

Por último, la competencia de capacidad de percepción y respuesta a las condiciones de sus alumnos y del entorno de la escuela, implica que el egresado, respete la diversidad cultural del país, que valore la función educativa de la familia, que promueva la solidaridad y que reconozca los principales problemas que enfrenta su comunidad.

- Estructura Curricular de la Licenciatura en Educación Primaria (Mapa Curricular)

Como ya se ha estudiado, las Líneas curriculares permiten una organización diacrónica ( es decir, que tienen un desarrollo a través del tiempo) mediante la cual, se agrupa el conjunto de contenidos, que de acuerdo a su tratamiento conceptual, el desarrollo de habilidades/actitudes profesionales los estudiantes, se llevan de manera secuenciada en el transcurso de su formación. Las líneas curriculares nos permiten observar si la formación debe ser *teórica* o *práctica*, *instrumental* o *metódica*, *básica* o *complementaria*.

Por su parte, las Fases curriculares cruzan al Plan de Estudios en sectores conceptuales que son sincrónicos (es decir, que suceden al mismo tiempo) y que permiten dar forma a las estructuras conceptuales-metodológicas; estas estructuras son simultáneas en el tiempo y nos señalan cuál es la naturaleza, así como el tratamiento que los contenidos deben tener. Como se sabe, de acuerdo a su ubicación en el contexto general del Plan de estudios, podrán ser *introdutorias*, de *profundización* o de *acentuación*; cabe mencionar que la denominación varía de acuerdo a cada plan de estudios como se verá en el caso del Plan de Estudios de la Licenciatura de Educación Primaria, del cual a continuación se describe el mapa curricular.

**Cuadro4. Mapa Curricular de la Licenciatura en Educación Primaria (PELEP'97)**

Primer semestre	Segundo semestre	Tercer semestre	Cuarto semestre	Quinto semestre	Sexto semestre	Séptimo semestre	Octavo semestre
<a href="#">Bases Filosóficas, Legales y Organizativas del Sistema Educativo Mexicano</a>	<a href="#">La Educación en el Desarrollo Histórico de México I</a>	<a href="#">La Educación en el Desarrollo Histórico de México II</a>	<a href="#">Seminario de Temas Selectos de Historia de la Pedagogía y la Educación I</a>	<a href="#">Seminario de Temas Selectos de Historia de la Pedagogía y la Educación II</a>	<a href="#">Seminario de Temas Selectos de Historia de la Pedagogía y la Educación III</a>		
<a href="#">Problemas y Políticas de la Educación Básica</a>	<a href="#">Matemáticas y Su Enseñanza I</a>	<a href="#">Matemáticas y su Enseñanza II</a>	<a href="#">Ciencias Naturales y su Enseñanza I</a>	<a href="#">Ciencias Naturales y su Enseñanza II</a>	<a href="#">Asignatura Regional II</a>		
<a href="#">Propósitos y Contenidos de la Educación Primaria</a>	<a href="#">Español y su Enseñanza I</a>	<a href="#">Español y su Enseñanza II</a>	<a href="#">Geografía y su Enseñanza I</a>	<a href="#">Geografía y su Enseñanza II</a>	<a href="#">Planeación de la Enseñanza y Evaluación del Aprendizaje</a>	<a href="#">Trabajo Docente I</a>	<a href="#">Trabajo Docente II</a>
<a href="#">Desarrollo Infantil I</a>			<a href="#">Historia y su Enseñanza I</a>	<a href="#">Historia y su Enseñanza II</a>	<a href="#">Gestión Escolar</a>		
<a href="#">Estrategias para el Estudio y la Comunicación I</a>	<a href="#">Desarrollo Infantil II</a>	<a href="#">Necesidades Educativas Especiales</a>	<a href="#">Educación Física II</a>	<a href="#">Educación Física III</a>	<a href="#">Educación Artística III</a>		
	<a href="#">Estrategias Para el Estudio y La Comunicación II</a>	<a href="#">Educación Física I</a>	<a href="#">Educación Artística I</a>	<a href="#">Educación Artística II</a>	<a href="#">Formación Ética y Cívica en la Escuela Primaria II</a>		
<a href="#">Escuela y Contexto Social</a>	<a href="#">Iniciación al Trabajo Escolar</a>	<a href="#">Observación y Práctica Docente I</a>	<a href="#">Observación y Práctica Docente II</a>	<a href="#">Observación y Práctica Docente III</a>	<a href="#">Observación y Práctica Docente IV</a>	<a href="#">Seminario de Análisis del Trabajo Docente I</a>	<a href="#">Seminario de Análisis del Trabajo Docente II</a>

	Actividades principalmente escolarizadas
	Actividades de acercamiento a la práctica escolar
	Práctica intensiva en condiciones reales de trabajo

Fuente: <http://benm.mx/docencia/mapa.html>

Como se puede apreciar en el cuadro de la pág. 89 el mapa curricular de la LEP (Licenciatura en educación Primaria) abarca ocho semestres, cada uno de los cuales tiene una extensión aproximada de 18 semanas, con cinco días laborales por semana y jornadas que tienen una duración en promedio diario de seis horas. El valor total de la licenciatura en créditos es de 448.

El mapa curricular incluye tres áreas de actividades de formación académica, que de acuerdo al plan de estudios “deben desarrollarse en estrecha relación” y las cuales son las siguientes:

- A) Actividades escolarizadas que se llevan a cabo dentro de la escuela normal. El área está formada por 35 asignaturas las cuales se distribuyen en los seis primeros semestres. La duración del trabajo semestral varía de acuerdo a cada asignatura y se presentan en sesiones de dos hasta ocho horas distribuidas en diferentes sesiones.
  
- B) De acuerdo con el plan de estudios el segundo nivel de actividades académicas es el de Actividades de acercamiento a la práctica escolar, que de la misma manera que las actividades escolarizadas se desarrollan a lo largo de los seis primeros semestres de la carrera, se diferencia principalmente de las actividades escolarizadas porque el nivel de intensidad asciende en un promedio de seis a ocho horas semanales. Mediante las actividades de acercamiento a la práctica escolar se asocia el aprendizaje adquirido mediante las distintas asignaturas con el conocimiento de la escuela primaria. Las actividades combinan el trabajo directo en las escuelas primarias con el análisis de las experiencias obtenidas que se realizan en la escuela normal.
  
- C) La última área de formación académica es la Práctica intensiva en condiciones reales de trabajo, y ésta se lleva a cabo en los dos últimos semestres de formación. Para llevar a cabo esta etapa formativa, los estudiantes se hacen cargo de un grupo de educación primaria con la asesoría de un tutor que será seleccionado por su competencia a partir de un perfil establecido, asimismo,

con el seguimiento del personal docente de la escuela normal. Los alumnos asistirán a la escuela normal para participar en un seminario mediante el cual analizarán y valorarán su experiencia en el grupo a su cargo y definirán la planeación del trabajo en el periodo subsiguiente. Durante esta etapa de formación los estudiantes llevarán a cabo dos semestres frente a grupo que les permitirán acreditar su servicio social (PELEP'97).

El Plan de estudios de la Licenciatura en Educación Primaria posee, como ya se mencionaba, tres fases curriculares, la primera de ellas agrupa a las asignaturas en las cuales las actividades son principalmente escolarizadas, entre las cuales encontramos Matemáticas y su enseñanza (I y II), Español y su enseñanza (I y II), La educación en el Desarrollo Histórico de México (I y II), Seminario de Temas selectos de Historia de la Pedagogía y la Educación (I, II y III), Ciencias Naturales y su enseñanza (I y II), Historia y su enseñanza (I y II), Educación Física (I, II y III), Educación artística (I, II y III), Estrategias para el estudio y la comunicación (I y II), Formación ética y cívica en la Escuela Primaria (I y II), principalmente; estos cursos están orientados para que los alumnos de las escuelas normales amplíen y consoliden sus conocimientos sobre los contenidos de cada tema de estudio que el maestro de educación primaria requiere dominar, asimismo se busca que los alumnos comprendan en qué consiste el enfoque para la enseñanza de cada una de las disciplinas. Para ello se vuelve necesario que los futuros maestros comprendan algunos de los aspectos de los procesos de aprendizaje que siguen los niños, las dificultades que enfrentan y la diversidad de procedimientos que desarrollan para adquirir y aplicar los conocimientos en cada área específica

En la siguiente fase se encuentran las Actividades de acercamiento a la práctica escolar, que incluye asignaturas tales como Escuela y Contexto social, Iniciación al Trabajo Escolar y Observación y Práctica Docente (I, II, III y IV) mediante estos cursos se llevan a cabo observaciones en el aula y se profundiza en el estudio de aspectos relativos a la enseñanza en la escuela primaria; se analizan temas como las estrategias didácticas que los maestros aplican para

tratar contenidos específicos, las interacciones de los niños con sus compañeros y sus maestros en el aula, las formas de uso de los recursos educativos durante las clases y las maneras en que los maestros y alumnos establecen normas de orden, de convivencia y de trabajo en el salón de clase.

La última fase de estudio es la que se enfoca a la Práctica Intensiva en condiciones reales de trabajo, en la cual se incluyen los Seminarios de Análisis del Trabajo Docente I y II, así como Trabajo docente I y II. Estos cursos están previstos para que los estudiantes normalistas puedan responsabilizarse de un grupo de alumnos de educación primaria durante un ciclo escolar, con el propósito de que pongan en práctica la formación adquirida en las condiciones y exigencias reales del trabajo docente, reconozcan esta experiencia como parte de su proceso de formación y fortalezcan su compromiso profesional.

El mapa curricular de la LEP 97 posee, como se ha podido observar, las diferentes líneas y fases curriculares que debe presentar, sin embargo es importante destacar que a simple vista parece ser que se le da un peso muy fuerte a la parte didáctico-pedagógica, dejando un poco de lado la parte de una formación más sustancial en lo que respecta a cada disciplina o área de enseñanza, es decir, se provee a los estudiantes de los fundamentos metodológicos para la impartición de clases en las áreas básicas del conocimiento, no obstante parece que queda un poco descubierta la parte de una formación que le permita poseer conocimientos más específicos en cada disciplina.

Por otro lado se puede apreciar que la parte teórico-metodológica queda cubierta con las actividades escolarizadas, la parte de profundización incluye a las asignaturas de acercamiento a la práctica escolar y la parte de especialización se puede encontrar en las asignaturas que contemplan la fase de Práctica intensiva en condiciones reales de trabajo.

- Organización de los contenidos

La estructura conceptual de un Plan debe ser específica, y el grado de especificación dependerá del nivel del diseño, de tal forma que podemos encontrar diversos tipos de planes curriculares, como por ejemplo:

- El plan lineal. Corresponde al tipo de organización más antigua que se conoce y comprende una organización horizontal y vertical de los contenidos (organizados en unidades ya sea por materias o asignaturas). Este tipo de plan se caracteriza por la fragmentación del conocimiento.
- El plan modular. Es una de las creaciones más recientes y responde a una respuesta crítica al plan por asignaturas. El currículum está integrado a través de la organización por módulos, estos parten de problemas teóricos y prácticos que funcionan como eje integrador de todos los contenidos que se van a desarrollar, para ello se necesita de un acercamiento multidisciplinario.
- El Plan mixto. Es una combinación de los dos modelos anteriores, en donde se parte de una organización por asignaturas (tronco común) y aterrizan a áreas específicas de conocimiento (Casarini, 2010)
- En el caso de los programas del Plan 97, nos encontramos con una forma de organización de contenidos por bloques; la estructura de presentación de los programas es la misma en todas las asignaturas:

- Presentación
- Introducción
- Características del programa
- Líneas Temáticas Principales
- Propósitos Generales
- Organización de Contenidos

- Orientaciones Didácticas y de evaluación
- Bloques temáticos
- Materiales de apoyo para el Estudio

♣ Nota: También se detallan las horas/ semana correspondientes para el abordaje de la asignatura así como las claves y número de créditos de la misma.

Por su parte cada Bloque presenta:

- Propósitos del Bloque
- Temas
- Bibliografía básica
- Bibliografía Complementaria
- Sugerencias didácticas ( en el cual se sugieren actividades para abordar los contenidos del bloque)

También es importante destacar que dentro del Plan de estudios existe un apartado que lleva por nombre *Algunas explicaciones sobre el método de elaboración del plan*, en éste nos hace mención que la lógica de trabajo como punto de partida del currículum es la definición del perfil profesional de educación que se aspira formar.

Por otra parte en los *Criterios y orientaciones para la elaboración del plan y la organización de las actividades académicas*, se considera que los estudios normalistas como formación inicial deben evitar la saturación del plan de estudios con asignaturas que busquen cubrir las deficiencias de la formación previa o satisfacer las necesidades hipotéticas de formación que los egresados tendrán en el futuro; o bien, pretender, en un lapso breve de formación, abarcar el conocimiento de una disciplina, por lo que se evita la inclusión de contenidos que atiendan a la formación cultural general, en el entendido de que los contenidos de



este tipo que sean importantes para comprender el proceso educativo están presentes en los programas de cada una de las asignaturas. Cabe precisar que cada asignatura puede promover simultáneamente varias competencias.

- Las Condiciones organizacionales dentro de la BENM

La Benemérita Escuela Nacional de Maestros es la más antigua Normal dentro del Distrito Federal y cuya función es la formación de profesores de educación primaria. Esta institución se inauguró el 24 de febrero de 1887 bajo el nombre de “Escuela Nacional de Maestros” (López, 1975, p. 29), durante el gobierno de Porfirio Díaz, siendo Joaquín Baranda Ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes. Actualmente la BENM se ubica en la Calzada México Tacuba #75 Col. Un Hogar para Nosotros en la delegación Miguel Hidalgo.

La BENM tiene por misión:

Formar licenciados en educación primaria con un compromiso ético y social acorde con los principios de la educación pública, ofrecer educación continua a profesores en servicio y a formadores de docentes, así como, desarrollar actividades académicas que contemplen la diversidad en un marco de tolerancia y respeto, que respondan al contexto sociocultural del DF.

Y como visión:

Somos una institución de educación superior que con capacidad y competitividad académica responde con equidad, un alto sentido ético y social a los requerimientos en la formación inicial y el desarrollo profesional de docentes de educación primaria en el Distrito Federal, a través de procesos de innovación académica y la mejora continua de la gestión de los servicios educativos y la rendición de cuentas, conforme al perfil de egreso del plan de estudios vigente; constituyéndonos, en una escuela reconocida como formadora de docentes de calidad en la entidad. (BENM. ProFEN 3.0, 2008)

Tanto la misión como la visión corresponden a los elementos de análisis de la capacidad académica, competitividad académica, integración y funcionamiento de la escuela Normal y brechas de calidad.

La BENM como la mayoría de las Escuelas Normales se encuentra conformada por una dirección, dos subdirecciones (una académica y otra administrativa), y las áreas sustantivas como son: docencia, investigación y difusión cultural, así como una unidad de planeación, actualización y posgrado y otros departamentos operativos. (CIEES, 2012)

Hasta el 2011 son 178 docentes los responsables de atender las 45 asignaturas que componen el programa educativo, para lo cual, se distribuyen en 45 grupos que corresponden a los primeros seis semestres y 30 grupos de séptimo y octavo semestres, lo que representa un 90% del total de la planta académica dedicada a la docencia.

El trabajo docente se encuentra organizado en espacios denominados “colegios” que sustituyen las áreas disciplinares en que estaban organizados bajo el anterior plan de estudios (1984); estos colegios responden a los espacios curriculares del Plan de estudios 1997, bajo la dirección de cada uno de sus coordinadores.

En la BENM existen 25 colegios de asignatura, integrados con docentes que cubren el perfil congruente con la asignatura. Los colegios, participan en los procesos académicos propios de la planeación del semestre (Planeación del Colegio para el Curso, Informes de Colegio de Seminario de Temas Selectos de Historia de la Pedagogía y la Educación, 2012), por medio de las juntas de colegio, sus decisiones se basan en los criterios académicos que sustentan los enfoques de las asignaturas.

Sus coordinadores son electos por el pleno del Colegio mediante el voto directo. Se reúnen una vez por semana los profesores del Colegio para acordar acciones que complementen y fortalezcan la formación de los estudiantes, también se desarrollan las reuniones<sup>i</sup> de coordinadores con la Subdirección Académica, persiguiendo los mismos fines. (Minutas de reunión de Coordinadores con Subdirección Académica, 2012).

Además de las juntas de Colegio, los docentes participan en las reuniones intercolegiadas, las cuales se realizan tres veces por semestre en horario de receso y en las que se intercambian experiencias y necesidades de los docentes y estudiantes de cada uno de los grupos de aprendizaje.

“Aunque la BENM no cuenta con programas institucionales para propiciar la movilidad e intercambio de profesores, en los últimos dos ciclos escolares 2009-2010 y 2010-2011 la participación de profesores comisionados de DGENAM ha sido una constante” (Oficios de Comisión de profesores de DGENAM, CIESS; 2012), esto se debe a la necesidad de cubrir horas grupo como consecuencia de la jubilación de profesores. La participación de estos profesores comisionados se ha dado en diferentes colegios pero principalmente en Seminario de Temas Selectos de Historia de la Pedagogía y la Educación y Observación de la Práctica.

Esta institución cuenta con 15 grupos de primer año con un promedio de 20 a 25 alumnos por grupo; 15 de segundo y 15 de tercero.

El Colegio de Seminario de Temas Selectos de Historia de la Pedagogía y la Educación no cuenta con el personal académico necesario para cubrir los grupos de la BENM, por lo que esta institución se ve en la necesidad de solicitar a la Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio<sup>14</sup> (DGENAM) profesores comisionados que cubran las horas de clase frente a grupo, lo que se traduce en una falta de trabajo colegiado para alcanzar los objetivos de la asignatura. En el caso del semestre “non”, en el cual se llevó a cabo la investigación del ciclo escolar 2011- 2012 el Colegio estaba integrado por dos profesores, los demás asisten de otras áreas o de la Dirección General de Actualización del Magisterio.

Ahora bien hay que resaltar que en el semestre “par” se requiere el doble de personal, puesto que son dos asignaturas de Seminario de Temas Selectos de

---

<sup>14</sup> Dependencia encargada de coordinar, promover, supervisar y evaluar el funcionamiento de cinco escuelas públicas de educación normal que forman a los futuros maestros para la educación básica, el Centro de actualización del Magisterio en el DF que atiende la actualización y capacitación de los maestros y directivos en servicio, así como seis escuelas de educación básica anexas a las escuelas normales públicas.

Historia de la Pedagogía y la Educación I y III, es decir cubrir la demanda de profesores para 30 grupos.

Las asignaturas de Seminario de Temas Selectos de Historia de la Pedagogía y la Educación I, II y III, cuentan con una carga horaria sumamente reducida (2hrs/semana), lo que se traduce en 13 sesiones por semestre.

Una vez que de manera general se han mostrado los resultados de la encuesta asesorada por la empresa ALDUCIN y los resultados que nos muestra, el enfoque, propósitos y características del PELEP'97, así como el panorama organizacional en el cual se encuentra trabajando actualmente la BENM en 2012, se puede proceder a situar el contexto en el que se desarrollan las actividades de la asignatura de Seminario de Temas Selectos de Historia de la Pedagogía y la Educación, así como las lógicas institucionales y académicas al interior de la BENM.

En el siguiente capítulo se presentan las características generales de estos seminarios desde el punto de vista oficial, para posteriormente profundizar en las condiciones en las cuales trabaja el Colegio de Seminario de Temas Selectos de Historia de la Pedagogía y la Educación, los actores que participan directamente en el trabajo frente a grupo, con qué materiales trabajan, cuáles son las características de estos, cuál es su dinámica de trabajo, las formas en que se evalúa el aprendizaje, las opiniones tanto de profesores como de alumnos. De esta forma el trabajo áulico será analizado bajo los parámetros teóricos de la Educación Histórica, la cuál nos servirá como marco de referencia para analizar el trabajo de alumnos y profesores.

## CAPÍTULO IV.

### LA SITUACIÓN DE LA ASIGNATURA DE SEMINARIO DE TEMAS SELECTOS DE LA HISTORIA DE LA PEDAGOGÍA Y LA EDUCACIÓN EN LA BENM

Raimundo Cuesta (2001) afirma que la historia que es enseñada en los diferentes establecimientos educativos responde a una determinada lógica, ligada a la función social que juega la escuela dentro del modo de producción capitalista, por lo que, esta historia escolar sigue sus propias normas de transformación dentro del ámbito de “*reproducción de la cultura y del sistema social*”. Este autor sostiene que:

Las disciplinas escolares constituyen conjuntos culturales originales que pugnan por ocupar, con diversos apoyos y estrategias sociales, nichos curriculares en donde asentarse y petrificarse en tradiciones discursivas y prácticas. Son, en efecto, construcciones socio-históricas, esto es, tradiciones sociales inventadas históricamente, que forman parte esencial del conocimiento escolar y que, por sus rasgos peculiares, propenden a durar en forma de estereotipos de pensamiento y de acción. (Raimundo Cuesta, 2001, p. 3).

Cuesta utiliza un instrumento heurístico que denomina *código disciplinar*<sup>15</sup>, que utiliza para comprender las dinámicas en las cuales se configura la historia como parte integrante de la cultura escolar, la cual implica discursos, contenidos y prácticas de la educación histórica, y que es productora de realidades socioculturales específicas.

En este sentido es importante retomar los planteamientos de Raimundo Cuesta (2000) en relación a la inclusión de prácticas y de sus rutinas dentro del

---

<sup>15</sup> Se puede definir como el conjunto de ideas, valores, suposiciones, reglamentaciones y rutinas prácticas (de carácter expreso o tácito) que a menudo se traducen en discursos legitimadores y en lenguajes públicos sobre el valor educativo de la Historia, y que orientan la práctica profesional de los docentes. En suma, el elenco de ideas, discursos y práctica dominantes en la enseñanza de la historia dentro del marco escolar.

código disciplinar, estos planteamientos me parecen importantes para el análisis y comprensión de las dinámicas escolares y sus lógicas de ejecución que rodean al trabajo que se lleva a cabo en los Seminarios de Temas Selectos de Historia de la Pedagogía y la Educación en la BENM y que Cuesta distingue diferenciando tres tipos de historia escolar:

- La *historia regulada*, que obedece a disposiciones jurídico-administrativas que diseñan, regulan y controlan el sistema educativo. Desde este planteamiento es necesario considerar las características que devienen del Plan de Estudios (PLEP 97), el enfoque, propósitos y contenidos de los programas.
- La *historia soñada*, la cual responde al imaginario, a una pretensión, al deseo incumplido o aspiración. En el caso de la investigación que realizó es necesario considerar qué esperan los docentes, el coordinador y el mismo alumnado de esta asignatura.
- La *historia enseñada*, que trata sobre la práctica real de la enseñanza de la historia, lo que realmente se enseña, y que engloba prácticas, conocimientos y rutinas. Es importante considerar las condiciones, situaciones y problemáticas reales que subsisten en el trabajo de estos Seminarios en la BENM.

Cada uno de estos planteamientos han sido considerados y de hecho forman parte de las fases en que se ha venido desarrollando mi investigación en la BENM.

Cuesta concluye que hay una coexistencia de cambios y continuidades, es decir, prevalecen prácticas, usos, costumbres y rutinas de enseñanza y que coexisten con prácticas innovadoras y vanguardistas minoritarias, y es que como lo afirma este autor "*la vieja enseñanza de la historia ha perdido legitimidad, pero no vigencia*". Por lo mismo Cuesta considera que los esfuerzos críticos e innovadores sobre la enseñanza de la historia tendrán que cohabitar con las ilusiones, discursos y rutinas de las aulas. Este planteamiento es significativo para mi investigación ya que, en efecto, en el caso de la asignatura, subsiste esta triada en los Seminarios de Temas Selectos de Historia de la Pedagogía y manifiesta las

prácticas y lógicas que han obstaculizado o promovido el desarrollo de un pensamiento histórico y una conciencia histórica.

Por su parte Carla Peck y Peter Seixas afirman que la educación histórica en varias partes del mundo ha sido objeto de polémica y debate tratando de clarificar sus propósitos y enfoques, pero Ken Osborne, citado por Peck y Seixas (2009), identifica tres conceptos que se tienen sobre la enseñanza y el estudio de la historia, estos son:

- 1ª Se centra en transmitir la narrativa de la construcción de la nación.
- 2ª Se enfoca en el análisis de los problemas contemporáneos en el contexto histórico (más cercano con el enfoque de la materia escolar de las ciencias sociales).
- 3ª Tomando la educación histórica como proceso por el cual los estudiantes llegan a comprender la historia como una manera de investigar desde la disciplina (histórica) y por tanto aprenden a pensar históricamente". (Carla Peck y Peter Seixas, 2009, p. 3).

Los elementos citados complementan la tipología propuesta por Cuesta sobre la historia enseñada, misma que brinda suficientes elementos que sirven de base para la realización de las condiciones en las que se trabaja la asignatura de Seminario de Temas Selectos de Historia de la Pedagogía y la Educación en la BENM.

Antes de adentrarnos en el análisis de la situación de esta asignatura en contexto, es importante primero tener un acercamiento a los elementos que curricularmente caracterizan a esta asignatura dentro del PELEP 97, sus componentes, temáticas, estrategias y propuestas tanto de trabajo como de evaluación, parte de lo que Raymundo Cuesta llama la *historia regulada*.

## I. La Asignatura de “Seminario de Temas selectos de Historia de la Pedagogía y la Educación”

Como lo refiere el programa oficial del Plan de estudios 1997, aún vigente, el Seminario de Temas Selectos de Historia de la Pedagogía y la Educación, se ofrece en tres cursos, y tiene como propósitos:

...brindar a los alumnos normalistas la oportunidad de estudiar y comprender algunos de los momentos más relevantes del desarrollo histórico de la educación. Asimismo, pretende que los estudiantes conozcan las ideas y propuestas que los educadores de mayor influencia han planteado en torno a la formación sistemática de las nuevas generaciones. Los saberes que adquieran los estudiantes complementarán su formación profesional desde una perspectiva universal y les permitirán, entre otros aspectos, explicarse el origen de algunas formas, prácticas y tradiciones del quehacer educativo presentes en nuestra época y la diversidad con que se expresan. (SEP, 2002, p, 9)

Como ya se indicó es una selección de temáticas relacionadas con la historia de la pedagogía y de la educación, y su explicación en contexto, es decir considerando el momento y lugar en que se llevaron a cabo, las influencias que se dieron en un determinado proceso histórico-educativo. Por otro lado implica el manejo y desarrollo de un pensamiento histórico, que pueda rescatar las ideas sobresalientes de pensadores, escuelas, modelos educativos, etc. y hallar su vinculación con las necesidades educativas presentes y patentes en su práctica escolar.

Para el logro de dichos propósitos, en cada programa se tratará un número reducido de temas lo que de acuerdo al programa ofrecerá a los estudiantes:



...mejores posibilidades de entender el entorno social y cultural en el cual surgen y se aplican las ideas educativas y de conocer las finalidades, la organización y los medios que caracterizaron a las prácticas estudiadas. También podrán identificar las relaciones que esas prácticas e ideas tienen con las creencias y valores dominantes en la sociedad de su tiempo, con los procesos de continuidad o de ruptura sociales, con el poder y con los conflictos políticos e ideológicos. (SEP, 2002, p, 9)

a. ¿Qué es un Seminario?

Un seminario es un espacio académico, tiene como propósito promover la investigación o el estudio intensivo de algún tema que se trabajará partiendo de reuniones planificadas, generando un ambiente de aprendizaje activo. Los seminarios se caracterizan por que en ellos no se brinda una información definitiva o elaborada al grupo, sino que sus miembros a partir de sus investigaciones y aportaciones, construyen su propio aprendizaje (GERZA, 2012).

Dentro de las características generales de los seminarios sobresalen las siguientes:

1. Los miembros del seminario comparten intereses comunes en relación al tema y nivel de información acerca del mismo.
2. Las temáticas abordadas dentro del Seminario exigen la investigación o búsqueda específica en diversas fuentes. La tarea específica del Seminario consiste en indagar, buscar información, consultar fuentes bibliográficas y documentales, recurrir a expertos y asesores, discutir en colaboración, analizar a fondo datos e informaciones, relacionar aportes, confrontar puntos de vista, hasta llegar a formular las conclusiones del grupo sobre el tema.
3. Es el grupo quien planifica de manera colectiva la organización de tareas y actividades planificadas desde la primera sesión.
4. Los resultados o conclusiones son responsabilidad de todo el grupo de seminario.

5. El docente es un miembro más que coordina las labores pero no resuelve de por sí.
6. Todo Seminario concluye con una sesión de resumen y evaluación del trabajo realizado.

- El papel del docente:

Los Seminarios son organizados y supervisados por profesores, los cuales actúan generalmente como asesores o facilitadores, los cuales se encargan de organizar los grupos, seleccionar los temas o áreas de interés que se desean trabajar, construir un temario “tentativo”, ubicar elementos y fuentes de consulta, disponer de los locales y elementos de trabajo, horarios, etc. El docente/organizador ayudará a proporcionar la bibliografía variada y necesaria en el momento que se le requiera.

El programa de Seminario de Temas Selectos de Historia de la Pedagogía y la Educación establece que, el seminario persigue una intención formativa distinta a la que se pretende con un curso convencional de historia general de la educación o de las ideas pedagógicas, en las cuales se presentan panoramas históricos completos y secuenciales aunque inevitablemente los temas sean tratados con superficialidad.

La selección de temas de estos seminarios, permite un estudio más profundo, que promueva ejercicios de comprensión histórica, combinando fuentes de información de distinto tipo, y la reflexión sobre problemas y soluciones en el terreno educativo.

Estas asignaturas se imparten en cuarto semestre (Seminario de Temas Selectos de historia de la Pedagogía y la Educación I), quinto semestre, (Seminario de Temas Selectos de historia de la Pedagogía y la Educación II), y sexto semestre (Seminario de Temas Selectos de historia de la Pedagogía y la Educación III) todos ellos cuentan con 2 horas/semana y un total de créditos de 3.5 c/uno.

Como se puede constatar las características expuestas en los programas de los Seminarios de Temas Selectos de Historia de la Pedagogía y la Educación corresponden efectivamente a la definición y organización que se expuso sobre lo que es un seminario y cuyo interés coincidiría con el concepto expuesto por Osborne, en relación al concepto de historia que busca la comprensión de la historia a partir de la investigación, este espacio pudiera utilizarse para el desarrollo del pensamiento histórico.

b. Características generales de los programas

1. Los programas tienen un carácter inicial y de acercamiento para que los estudiantes normalistas comprendan el sentido y la vinculación de los fenómenos educativos con: *a)* las creencias y valores de un grupo social, *b)* las tendencias de conservación o de cambio que se expresan en una sociedad y *c)* con las concepciones sobre el ser humano que, de manera explícita o implícita, están en la base de todas las prácticas educativas.
2. Los temas abordados en cada programa se refieren a autores, procesos e ideas pedagógicas que se relacionan de diversas maneras con el mundo intelectual y político donde se desarrollan.
3. La elección de los temas se hizo bajo dos criterios: el primero se refiere a las prácticas sociales que, en ciertos momentos de la historia, resultaron más sistemáticas para la educación de las generaciones jóvenes o tuvieron un impacto significativo en la enseñanza y el aprendizaje; el segundo tiene que ver con autores cuyo pensamiento influyó o sigue influyendo en la orientación del proceso educativo.
4. Los temas a tratar se refieren a proyectos y experiencias de distintas épocas, que representan perspectivas pedagógicas o culturales diferentes. El análisis de la importancia que esos proyectos o experiencias tienen para el presente deberá tomar en cuenta el contexto histórico en que se generaron y desarrollaron.

5. Para el estudio de los temas se buscó remitir a las fuentes directas y, cuando esto no fue posible, se cuidó que las fuentes secundarias fueran aquellas que permiten comprender de manera clara y fundamentada las propuestas originales.
6. Cada tema ofrece los elementos básicos para que el estudiante normalista viva la experiencia intelectual de revisar, de manera directa, los aspectos más significativos de la obra del autor, la época o el fenómeno social; sin pretender que esta revisión abarque totalmente la obra del autor o las aportaciones de la época que se estudia.
7. La ubicación de los temas en una época y sociedad determinadas, permite comprender con más elementos la vinculación de las propuestas educativas con los fenómenos reales y valorar de manera más objetiva su importancia.
8. Con el propósito de orientar la reflexión y la discusión del seminario, los programas sugieren, en cada uno de los temas, algunos aspectos de indagación, reflexión y discusión que podrán ampliarse a partir de los conocimientos, propuestas e inquietudes del maestro y de los estudiantes.

En los programas se establece un apartado que recibe el nombre de “Orientaciones didácticas generales para el desarrollo del seminario”, en este se señala que el seminario tiene una modalidad de trabajo académico que se caracteriza por su sistematicidad; ello implica que tanto el docente como el alumno se reúnen para reflexionar sobre un tema previamente acordado, (el cuál fue investigado previamente, fue leído y se sistematizó información de la bibliografía básica o de otras fuentes) lo que servirá de base para exponer, opinar y debatir; para ello se deben valer de competencias comunicativas y de estudio a los participantes, lo que estimula el aprendizaje autónomo al poner el acento en la búsqueda de respuestas y soluciones relacionadas con los temas de análisis.

En este apartado se indica que los seminarios buscan propiciar...

... la autonomía intelectual, el diálogo con el texto, la capacidad analítica; estimula la búsqueda de mayor información en fuentes de consulta de distinta índole, la disciplina y el hábito de leer con fines de argumentación y debate, mismo que se genera a partir de los escritos preparados por los participantes sobre la lectura de los materiales seleccionados se sugiere pueden ser fichas, resúmenes, esquemas generales, esquemas cronológicos, ensayos, artículos breves y mapas conceptuales, entre otros) y se realiza con actitudes de respeto a las diferentes opiniones y de colaboración en el trabajo intelectual, enriqueciendo el debate con aportaciones propias. Lo anterior exige al maestro y a los estudiantes poner en acción sus habilidades para la comunicación oral, argumentar sus participaciones de manera informada, tener disposición para escuchar y aprender de los otros y esforzarse por llegar a conclusiones sobre cada uno de los temas discutidos. (SEP, 2002, p. 10)

Dentro de esta propuesta el maestro cumple la función de coordinador y mediador de las discusiones centrándolas adecuadamente cuando así lo requiera, favoreciendo la participación de todo el grupo, también intervendrá para ampliar la información o sugerir la búsqueda de otros materiales con la finalidad de profundizar en el estudio de los temas, o bien, resolver algunas dudas que presenten los estudiantes, y los apoyará en caso de que presenten dificultades para la comprensión de los textos básicos.

Dentro de las orientaciones didácticas que se proponen están:

- *El trabajo individual* que realizan los estudiantes (leer, organizar y sistematizar la información que ofrecen los textos de la bibliografía básica).
- *El trabajo en equipo* (que permite el primer intercambio de información y confrontación de ideas que los estudiantes llevan a cabo antes del seminario).
- *El trabajo colectivo* en el aula de la escuela normal (se centra en la discusión y la confrontación de ideas que previamente se han preparado con el trabajo individual y en equipo).

- *El debate* en el grupo (comienza con una discusión analítica y argumentada de las ideas y puntos de vista, acerca del tópico o tópicos programados y pueden iniciarla el profesor o los alumnos).
- *Para la puesta en común* (de las opiniones y aportaciones individuales durante el debate, los estudiantes se apoyarán en las reflexiones y puntos de vista que han plasmado en documentos previamente elaborados).
- *La sistematización de la información* que los alumnos van adquiriendo y aportando durante el curso (facilita la continuidad en el análisis de los aspectos que queden pendientes y la obtención de conclusiones colectivas).

Los programas de los seminarios presentan los siguientes apartados:

- Programa

- Descripción General de los temas de estudio<sup>16</sup>
- Análisis de los temas y sugerencias para la indagación y el análisis

Al final de la descripción de los temas, se presenta una bibliografía básica y una bibliografía complementaria.

En los programas se incluye un apartado bajo el nombre de “Materiales de apoyo para el estudio”<sup>17</sup>

- La evaluación de los Seminarios

Un apartado que resulta ser interesante para entender la orientación didáctica que se da a este tipo de Seminarios, es el destinado a la evaluación de los mismos; ésta deberá considerar:

---

<sup>16</sup> En el Anexo II se incluyen los temas de estudio de los Seminarios de Temas Seleccionados de Historia de la Pedagogía y la Educación I, II y III.

<sup>17</sup> En el Anexo III se presentan los “Materiales de apoyo para el estudio”.

...los contenidos de temas y otros aspectos metodológicos presentes en la modalidad de seminarios con los que se desarrollan habilidades intelectuales y actitudinales hacia el estudio, tales como: el manejo de fuentes de consulta; la capacidad para seleccionar, organizar y utilizar la información; la elaboración de resúmenes, informes y ensayos; la preparación y exposición de ideas de forma oral y por escrito; la participación efectiva en las actividades de discusión y debate en equipo o grupo (argumentación de ideas, formulación de juicios propios, elaboración de conclusiones, etc.); la vinculación entre los aspectos del tema en estudio; las actitudes de colaboración, respeto y tolerancia a las ideas de los procesos de evaluación considere el compromiso, la dedicación y el esfuerzo de los alumnos por mejorar su preparación profesional. (SEP, 2002, p.14)

Como se puede constatar estos programas permiten el acercamiento a fuentes primarias, su investigación, contextualización e interpretación, que coincide con los planteamientos de la Educación Histórica.

En los nuevos planteamientos educativos el alumno no requiere la acumulación sin sentido de información, sino el desarrollo de ejercicios de reflexión y comprensión de los temas en contexto, así como la vinculación de las temáticas históricas a su situación actual, por lo que se hace necesario deconstruir esquemas, modificar currículos de historia, avanzando no en la selección de nuevos contenidos, sino a la transformación de concepciones sobre la función y fundamentación de la historia enseñada.

## II. La situación del Colegio de Seminario de Temas Selectos de la Pedagogía y la Educación

Una vez presentadas las características y componentes de los Seminarios, a continuación se muestra el estudio realizado directamente en la BENM con el Coordinador de este espacio curricular, las entrevistas a dos alumnas y el análisis de materiales y evidencias del trabajo de uno de los profesores integrante de dicho Colegio.

El Colegio de Seminario de Temas Selectos de Historia de la Pedagogía y la Educación es un espacio académico donde se realizan actividades de planeación (cursos, actividades, visitas, etc.), organización de actividades académicas correspondientes a las necesidades, propósitos y características de las asignaturas, así como procesos de evaluación de extraordinarios.

El Colegio atiende a 15 grupos por Seminario de aproximadamente 20-22 alumnos y para ello dispone de 11 maestros, siete maestros de la BENM y cuatro de DGENAM.

Un primer problema al que se enfrenta el Colegio, como ya se había planteado, no cuenta con el personal académico necesario para cubrir los grupos de la BENM por lo que esta institución se ve en la necesidad de solicitar a la Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio<sup>18</sup> (DGENAM) profesores comisionados que cubran las horas de clase frente a grupo, lo que se traduce en una falta de trabajo colegiado, para alcanzar los objetivos de la asignatura. En el caso del semestre “non”, en el cual se llevó a cabo la investigación del ciclo escolar 2011- 2012 el Colegio estaba integrado por dos profesores, los demás asisten de otras áreas o son de la Dirección General de Actualización del Magisterio.

Ahora bien hay que resaltar que en el semestre “par” se requiere el doble de personal, puesto que son dos asignaturas de Seminario de Temas Selectos de Historia de la Pedagogía y la Educación I y III, es decir cubrir la demanda de profesores para 30 grupos.

Las asignaturas de Seminario de Temas Selectos de Historia de la Pedagogía y la Educación I, II y III, cuentan con una carga horaria sumamente reducida (2hrs/semana), lo que se traduce en 13 sesiones por semestre.

---

<sup>18</sup> Dependencia encargada de coordinar, promover, supervisar y evaluar el funcionamiento de cinco escuelas públicas de educación normal que forman a los futuros maestros para la educación básica, el Centro de actualización del Magisterio en el DF que atiende la actualización y capacitación de los maestros y directivos en servicio, así como seis escuelas de educación básica anexas a las escuelas normales públicas.



a. Entrevista al Coordinador del Colegio de Seminario de Temas Selectos de Historia de la Pedagogía y la Educación

Para comprender mejor las lógicas en las cuales opera el Colegio de Seminario de Temas Selectos de Historia de la Pedagogía y la Educación I y III, se realizó una entrevista al Profr. Raúl Chong Piña, Coordinador de este Colegio. El propósito de esta entrevista era tener un primer acercamiento a la organización del trabajo colegiado en esta asignatura, a los docentes que imparten esta asignatura, así como a los documentos que se producen de manera colegiada para la normatividad, planeación y evaluación de los cursos; de igual forma la entrevista permitiría saber cuáles son las actividades, materiales y formas de trabajo propuestas, así como también investigar las áreas de oportunidad o problemáticas a las que se enfrenta este Colegio dentro de la BENM.

El profesor Chong, ha sido Coordinador del Colegio de Seminario de Temas Selectos de Historia de la Pedagogía y la Educación desde los inicios del plan de estudios vigente (1997), siendo este el profesor con mayor antigüedad en el servicio en su Colegio. El profesor tiene cédula como Profesor de Educación Primaria y tiene la especialidad en Psicología Educativa, su nombramiento es de “Base”<sup>19</sup>.

Al profesor se le preguntó:

- ¿Cuántos compañeros integran el Colegio?

Profr. Chong:

- *Huy, la cifra varía semestre con semestre, hay ocasiones en que hemos contado con más de diez compañeros en el Colegio y hay veces en que no llegamos ni a siete.*

---

<sup>19</sup> Es decir no es maestro interino, tiene nombramiento definitivo de 40 hrs.

- ¿De qué manera se realizan los trabajos de planeación de su asignatura en el Colegio?

Profr. Chong:

- *La planeación se realiza en una reunión a principios de semestre en donde, de manera unificada, se toman acuerdos en torno a:*
  - *Contenidos*
  - *Materiales (Recursos y materiales didácticos a implementar en el curso)*
  - *Actividades (Tanto curriculares como extracurriculares)*
  - *Ajuste a los Programas.*
- *Claro está, aunque en la planeación se toman acuerdos, cada docente cuenta con plena libertad para determinar la forma en que abordará su clase y los materiales que utilizará para trabajarla, mientras recupere los acuerdos tomados en la planeación colegiada.*
- *Ahora bien, existe una antología acordada por el Colegio, sin embargo, esta es opcional, si alguno de los profesores desean incorporar otra lectura o documento que les sea más útil, están en plena libertad de hacerlo.*
- *De igual forma cada docente tiene plena libertad en el manejo de materiales, trabajos o ejercicios al interior de su clase, sin embargo, hay actividades conjuntas en las que todo el colegio participa como son visitas a exposiciones, conferencias y películas, cada quien es libre para determinar la forma en que recupera estas actividades al interior de su clase.*

- ¿Cómo se realiza el proceso de evaluación de la asignatura?

Chong:

- *Bueno, el proceso de evaluación que lleva cada profesor dentro del aula es libre, pero todos seguimos un proceso colegiado de recuperación de la asignatura [...]. Este proceso consta de:*
  - *Un examen escrito*
  - *Un ensayo de los temas abordados en los tres bloques (en este documento la información vale un 30% y el análisis, reflexión y aplicación vale un 70 %), y...*
  - *La réplica ante dos o tres maestros del Colegio.*
- ¿A qué problemas se enfrenta como Coordinador al interior de su Colegio?

Chong:

- *Existen varios problemas que aquejan al Colegio como son:*
  - *No hay maestros de base en el Colegio de Temas Selectos, es decir, el Departamento de Docencia hasta la fecha no ha respetado el proceso de ingreso al interior del Colegio y destina a sus docentes a otros Colegios.*
  - *Ello ha contribuido, entre otras cosas, que no se “haga escuela” al interior del Colegio, ni se pueda dar continuidad a proyectos académicos.*
  - *Para cubrir las necesidades de maestros frente a los quince grupos por grado, la institución pide en “préstamo” a DGENAM docentes de su plantilla, pero ellos sólo se limitan a dar su clase y se van y no se involucran en las actividades colegiadas.*
  - *Otros profesores que forman parte del Colegio son lo que llamamos maestros con “horas sobrantes”, es decir, cubren las horas que les falta con un grupo de Temas, pero pertenecen a otros Colegios, que en muchos casos ni siquiera*

*tienen un especialidad afín a los Seminarios, por lo cual tampoco se involucran con éste.*

- *No hay un criterio académico de selección para enviar a los docentes que integran el Colegio.*
- *Estos problemas han sido expuestos ante las autoridades pero se ha hecho caso omiso, tal parece que la institución considera a la asignatura de Seminario de Temas Selectos de Historia de la Pedagogía y la Educación, una asignatura de “relleno”, y es que existe una falta de comprensión y valoración de la importancia de esta en el Plan de Estudios, esto aunado a la limitación en carga horaria que tiene este espacio curricular, que a veces se empalma con otras actividades o eventos académicos, termina por cubrirse en 12, máximo 15 sesiones de 2 hrs. por semestre.*
- *Ahora bien, no se ha llegado a grandes acuerdos académicos sobre la asignatura en sí, debido a la debilidad de la vida colegiada; existe una enorme renuencia por parte de los docentes que imparten esta asignatura por involucrarse en la vida académica del Colegio, y es que tan sólo en este semestre sólo cuento con cuatro docentes de base al interior, el resto pertenece a otros Colegios o son docentes de DGENAM.*
- *Debido a que, los cuadros de docentes se renuevan constantemente, no existe continuidad de proyectos. A esto se agrega que los profesores que concursan para ingresar al Colegio, se les asignan pocas horas, casi todas frente a grupo, por lo que no participan de otro tipo de actividades, ya que trabajan en otro lado, o bien son llamados a otros Colegios.*

Es importante señalar que, el mismo Coordinador no cuenta con una formación que responda plenamente a la asignatura que se requiere para este Colegio. La entrevista realizada al Profr. Raúl Chong, resulta ser muy reveladora porque para empezar, pareciera que existe un débil trabajo académico al interior, generado por las condiciones laborales y académicas contextuales, pero que

afectan directamente en el seguimiento que se le ha dado o no a esta asignatura, es decir, el Colegio opera “aparentemente”, aunque no existen evidencias de debates o análisis profundos que se hayan realizado al interior sobre los enfoques, contenidos, materiales y demás formas de trabajar la asignatura, ya no digamos sobre las formas en que se puede promover el desarrollo del pensamiento y la conciencia histórica en el alumnado.

Por lo que refiere el Profr. Chong, el interés de los docentes integrantes de este Colegio se ha centrado en el plano administrativo (elaboración de planeaciones, informes, evaluación de los alumnos, exámenes extraordinarios, etc.) y no se observa consenso o acuerdo en las formas en que deben “operar” los Seminarios, ni una retroalimentación de los resultados que ha dado esta forma de trabajo académico con los estudiantes.

Ahora bien, el hecho de que *cada quien organice las lecturas de su Seminario*, puede dar pauta a que los materiales seleccionados para el trabajo con el alumnado no cumplan con los requisitos propios de los Seminarios.

Da la impresión de una falta de preocupación institucional, la cual, como refiere el Profr. Chong, se centra en que los grupos estén cubiertos, es decir, que no falten maestros frente a grupo, no importando lo que suceda al interior de las aulas. Un ejemplo de ello, es que el Profr. refiera que no hay un criterio académico de selección de los docentes que imparten la asignatura, y al no cubrir el perfil es lógico pensar que no tienen claridad de qué propósitos persiguen los Seminarios, el manejo de fuentes y la importancia de ejercicios relacionados con los conceptos de primer y segundo orden que refiere la metodología de la Educación Histórica.

### III. Ejemplo del trabajo que se realiza en la asignatura de Seminario de Temas Selectos de Pedagogía y Educación en la BENM (el caso del Profr. Pedro)

Para ahondar en las formas en que se trabaja la asignatura de Seminario de Temas Selectos de Historia de la Pedagogía y la Educación, a continuación se

presentan dos entrevistas sobre un docente de la BENM, elegido aleatoriamente, al igual que las entrevistadas, a partir de las cuales se puede contrastar dos opiniones sobre este mismo trabajo. Este muestreo permite el acercamiento a las formas de trabajo, enseñanza y aprendizaje de la historia dentro de la BENM. A través del cuestionamiento sobre la forma en que se trabajaba la asignatura es posible descubrir el estilo docente del profesor, el manejo que da a la asignatura, los referentes con que cuenta para trabajar su clase, las estrategias, procedimientos y materiales que implementa para el trabajo de la asignatura, así como la formación de una determinada idea de la utilidad y manejo de la historia, aplicada en este caso, al estudio de determinadas corrientes pedagógicas. En este sentido los conceptos de segundo orden (evidencia; tiempo histórico, relevancia; empatía; cambio y continuidad y causa/consecuencia) permiten determinar qué nociones están siendo fomentadas, o no en el alumnado y de qué forma se promueve el desarrollo del pensamiento histórico.

Dentro de las evidencias materiales que implican el trabajo en el aula, pero también la recuperación subjetiva y las formas de concreción de los conocimientos, las nociones y las percepciones que, en torno a la historia se elaboran en un proceso formativo, se consideraron: los apuntes, materiales didácticos producidos por alumnos y docentes, registros de planeación, antologías, materiales electrónicos, registros de evaluación y tareas extra clase tanto individuales como colectivos, testimonios y entrevistas diseñadas ex profeso.

La interpretación de estas evidencias se realizó a partir de un marco interpretativo de la historiografía, es decir, se trabajaron como fuentes primarias, recuperando contenidos que permitían comprender las formas de construcción de nociones históricas, así como la aplicación de categorías analíticas en el trabajo de los temas del programa.

El profesor seleccionado, por respeto a su identidad, aparece con el pseudónimo de Pedro, éste tiene más de 10 años en servicio en la BENM, originariamente inicio sus servicios en la BENM al frente de uno de los Talleres de

Actividades Tecnológicas, cuenta con una licenciatura en docencia tecnológica y actualmente cursa una especialidad en la UPN. Es interesante señalar que el profesor ha estado participando en diferentes Colegios y ha impartido varias asignaturas (Educación Tecnológica, Observación y Práctica Docente, Seminario de Temas Selectos de Historia de la Pedagogía y la Educación) cabe señalar que, tal parece que no cuenta con una formación vinculada con la enseñanza de la historia, más aún así como lo refiere el Profr. Chong, pareciera que la directiva de la institución utiliza profesores como “comodines” que pueden “cubrir espacios” completando la planta docente en un determinado Colegio, máxime en una asignatura a la cual pudiera pensarse que no se le ha querido dar el sentido que el mismo Plan de Estudios otorga, y sólo se percibe como asignatura “de relleno”.

En ambas entrevistas se pueden encontrar (ver entrevista 1 y entrevista 2) varias coincidencias que resultan ser de suma importancia para caracterizar la práctica docente en los Seminarios de Temas Selectos de la Pedagogía y la Educación, como es el hecho de que:

- No se explica el enfoque de la asignatura, ni sus propósitos;
- No se observa un trabajo correspondiente a un seminario, sino bajo un esquema de exposiciones en equipo, supervisadas por el profesor;
- Existe confusión en la contextualización temporal y espacial de las lecturas sugeridas.
- Tal parece que no se realizaron ejercicios de vinculación entre los hechos históricos/educativos con problemas o situaciones actuales.
- El papel del docente se limita a moderador de la clase.
- Existen limitantes en la contextualización temporal y espacial de películas y conferencias, ya que al parecer no se les da continuidad y seguimiento en el aula.

**Cuadro 5. Primera entrevista realizada a alumna de la BENM sobre los Seminarios de Temas Selectos de Historia de la Pedagogía y la Educación (2011)**

<b>Entrevista 1</b>	
<b>Seminario de Temas Selectos de Historia de la Pedagogía y la Educación I (4° Semestre)</b>	
<b>Pregunta</b>	<b>Respuesta</b>
Nombre de tu maestro de seminario:	Profr. Pedro (nivel de estudios- licenciatura).
Año en que cursaste la Asignatura:	2010
¿Presentó el encuadre del curso y su planeación?	Sí, aunque de manera muy informal, no nos explicó el enfoque ni los propósitos de la asignatura, se orientó más bien al trabajo con las lecturas.
¿Cómo organizó las actividades del curso?	Cada sesión abordaríamos una lectura; para ello, se nos solicitó previamente un resumen de dicha lectura (no indicó el profesor especificaciones sobre el resumen ni la extensión) y una ficha de trabajo donde apuntaríamos las dudas que nos surgieran del documento.
¿Se contextualizaban las lecturas en tiempo y espacio?	Mas o menos, lo que sucede es que la clase iniciaba con una discusión abierta sobre lo que habíamos leído, de ahí que se abrieran discusiones sobre dudas o interpretaciones particulares de ésta, cuando se dispersaba la discusión o no se aclaraba algún planteamiento, el profesor intervenía, aunque no siempre se aclaraban las dudas, a veces quedaba el tema abierto, lo que generaba más dudas.
¿Se realizaron ejercicios de vinculación entre los hechos históricos/educativos con problemas o situaciones actuales?	No, de hecho el tratamiento de la lectura se reducía a abordar “de manera general” el contenido de ésta.
¿Cuál era el papel del profesor dentro de las sesiones?	Moderador, a veces aclaraba algún punto, pero quedaban muchas dudas al aire.
¿Qué otras actividades se realizaron durante el seminario?	Nos mando a ver películas, las que recuerdo fueron: “Los 300” y “Calígula” y una que otra conferencia organizada por el Colegio.
¿Se contextualizaron las películas? ¿Cómo se abordaron?	Pues, ese fue otro problema que se comentó sobre lo que habíamos visto, pero nunca se estableció la relación que guardaban con las lecturas. Solamente nos mandó verlas y a la siguiente sesión realizamos comentarios sobre lo que habíamos visto y que nos había parecido, pero no existía orden analítico en estas películas.
¿Cómo se recuperaron las conferencias hechas por el Colegio?	De hecho sólo se asistía a ellas, pero no se discutía sobre éstas en clase.
¿Realizaron algún examen?	Si, uno al final del semestre.
¿De qué forma se evaluó la asignatura?	Bueno esto generó mucho conflicto en el grupo, pues se nos llamaba de uno en uno y se nos asignaba una calificación que no correspondía al trabajo que habíamos realizado, por lo que muchos nos inconformamos y pedimos su cambio para el siguiente semestre.
¿Algún comentario final?	Mire, la verdad es que a mí no me fue tan mal, yo saqué nueve, pero igual comentamos entre nosotros que nunca le hallamos cuál era la funcionalidad de la asignatura, puesto que era un tratamiento somero de contenidos aislados.



**Cuadro 6. Segunda entrevista realizada a alumna de la BENM sobre los Seminarios de Temas Selectos de Historia de la Pedagogía y la Educación (2011).**

<b>Entrevista 2</b>	
(Seminario de Temas Selectos de Historia de la Pedagogía y la Educación I) 4° Semestre)	
<b>Pregunta</b>	<b>Respuesta</b>
Nombre de tu maestro de seminario:	Profr. Pedro (nivel de estudios- licenciatura)
Año en que cursaste la Asignatura:	En el ciclo escolar 2009-2010
¿Presentó el encuadre del curso y su planeación?	No presentó ninguna propuesta de trabajo, ni de evaluación, nos refiere que la asignatura va a abordar algunos temas de historia de la educación, que asistiremos a algunas conferencias y veremos películas relacionadas con los temas, pero no establece claramente una forma en que se trabajará el curso.
¿Cómo organizó las actividades del curso?	El profesor solicitó que el grupo se organizara en torno a equipos, mismos que expondrían los temas del curso, esa fue la actividad central de las sesiones. También se solicitó la entrega de comentarios por lectura vista y actividad realizada.
¿Se contextualizaban las lecturas en tiempo y espacio?	Yo sentía que el profesor no dominaba los temas, evadía las preguntas que le hacíamos sobre los contenidos. En una ocasión se sintió ofendido porque le pregunté por un tema y frente al grupo me dijo: "lo que más me enoja en esta vida, son personas como tú, que creen que saben todo". Considero que la manera en que reaccionó evidenciaba su falta de conocimiento y seguridad sobre los temas. Ello contribuyó a que yo no quisiera ya preguntarle sobre los temas y me limite a contestar de memoria lo que él preguntaba de las lecturas, ya que el profesor quería que repitiéramos la información de memoria, pero no se cuestionaba la información, no se generaban debates o análisis sobre esta.
¿Se realizaron ejercicios de vinculación entre los hechos históricos/educativos con problemas o situaciones actuales?	No, creo que la falta de dominio por parte del profesor le hacía mantenerse solamente en ciertos referentes básicos, pero no profundizaba en la importancia de un determinado acontecimiento, ni mucho menos que vinculaciones educativas que los temas tenían en el presente.
¿Cuál era el papel del profesor dentro de las sesiones?	Se limitaba a moderar las exposiciones, hacer algún comentario y cubrir su horario, es más, había ocasiones en que acababa el tema mucho antes, o más bien acababa la exposición y se dedicaba a platicar con unos cuantos compañeros en la mesa hasta que acababa el tiempo de su clase, es decir, se limitaba a cubrir su horario.
¿Qué otras actividades se realizaron durante el seminario?	Vimos películas como la de Martín Lutero y Calígula, también nos mandó a conferencias que organizaba el Colegio. Nos mandó a ver la obra teatral "Monólogos de la Vagina", al museo Nacional de la Culturas (Sala: Grecia) y a la Feria Internacional del Libro.
¿Se contextualizaron las películas? ¿Cómo se abordaron?	No, de hecho cuando se nos presentan las películas, yo esperaba su intervención o alguna actividad que precisamente nos sirviera para comprender las condiciones de vida de la época y el tema en sí que estábamos abordando en el curso, pero se limitó a preguntar ¿qué nos había parecido?, ello generó que muchos de nosotros hiciéramos comentarios sobre lo que habíamos visto de la película, pero de forma limitada y ahora que lo veo un tanto distorsionado, pero dado a qué no le gustaba verse cuestionado, llegó un momento que nadie le solicitaba una explicación, en este caso, del contenido de la película.
¿Cómo se recuperaron las conferencias hechas por el Colegio?	Pasó algo muy parecido que con las películas, asistimos a ellas, nos pregunto en clase qué nos había parecido, muchos repitieron la información expuesta y no se logró establecer una vinculación clara con los contenidos del programa.
¿Realizaron algún examen?	Si, al acabar el curso, el profesor nos pidió que leyéramos el libro de Juan Amos Comenio "Didáctica Magna" y que sobre este documento nos haría el examen, el cual nos dictó y nos exigió que escribiéramos exactamente las respuestas como se encontraban en el libro, lógicamente la mayoría salimos mal.
¿De qué forma se evaluó la asignatura?	Bueno supuestamente se consideraron las exposiciones, también el número de participaciones, lo cual generó problemas puesto que anotaba a quien participara, no importando si su comentario era correcto o adecuado, eso generó mucho desorden; también fue considerado el examen escrito y las asistencias, pero como el profesor vio el malestar del grupo por la falta de claridad en su evaluación, terminó por acreditar a todos, y nosotros por aceptar calificaciones aunque estábamos conscientes de que no habíamos aprendido nada. Esta situación ocasionó que el grupo solicitara a la dirección el cambio de profesor para el próximo semestre.
¿Algún comentario final?	El curso fue mal orientado y por ende resultó ser poco significativo; considero que fue un espacio académico desaprovechado, no le hallábamos sentido y utilidad, pero mucho tuvo que ver la actitud del docente hacia la asignatura. La verdad el mal manejo de esta asignatura no se limitó al Profr. Pedro, yo creo que son pocos los docentes de este Colegio, que son conscientes de cuáles eran los propósitos y alcances de esta asignatura, las actividades en los tres seminarios no variaron mucho (exposiciones, las conferencias, las películas y reportes de lectura).

- Se observan dificultades y confusiones en la forma de evaluar y emitir una calificación final.
- Coinciden las alumnas en la inconformidad, desagrado y falta de significatividad del curso.

Primeramente se puede observar cómo éste docente se presenta con el grupo, aparentemente, sin una organización y planificación clara del trabajo a realizar durante el Seminario y se orienta exclusivamente al trabajo con las lecturas, pero limita su tratamiento y lo reduce a la exposición por equipos por parte de sus alumnos.

Un elemento clave en el trabajo es que, los alumnos parecieran no tener claridad sobre el sentido de un Seminario, y por ende restringen sus intervenciones a un somero tratamiento de los contenidos referidos exclusivamente a las lecturas predeterminadas por el profesor.

No se observa que se promueva la investigación, ya que las lecturas que se abordaron fueron seleccionadas previamente, tampoco se pudo constatar que exista un proceso de análisis grupal, dado que sólo fueron expuestas y una de las alumnas entrevistadas refirió la molestia del profesor al cuestionarle sobre un contenido específico de una lectura.

Ahora bien, la aparente falta de organización de la clase y de referentes por parte del profesor, impidió que las lecturas fueran contextualizadas espacial y temporalmente, así como las películas y conferencias, según las referencias expuestas por las alumnas entrevistadas.

Al no tener referentes claros de los propósitos que perseguía el Seminario, en consecuencia, la forma en que fue evaluado el mismo, se orientó a un plano meramente instrumental, sin sentido, ni lógica, solamente acumulativo de datos.

Lo que resulta dramático son los comentarios que vierten ambas alumnas, las cuales cuestionan la funcionalidad de la asignatura y reconocen que éste fue un espacio mal orientado, desaprovechado y sin un sentido claro.

a. Análisis de los materiales de trabajo de los docentes y evidencias de los alumnos

Los materiales con los cuales se trabaja en el Colegio de Seminario de Temas Selectos de Historia de la Pedagogía y la Educación, son una fuente de información que permite clarificar las formas de abordar la asignatura.

En los Seminarios se distinguen tres tipos de actividades que generan materiales que son susceptibles de ser analizados:

- Actividades realizadas de manera colegiada (como películas, conferencias, planeaciones, antologías, etc.).
- Actividades realizadas de manera particular por profesor (ejercicios, lecturas, etc.).
- Materiales generados por los alumnos (Presentaciones de Power Point, láminas o cartulinas, reportes de lectura, exámenes, etc.).

Dichos materiales se analizarán bajo los siguientes cuestionamientos:

- ¿Con ellos se pretende desarrollar el pensamiento histórico?
- ¿Existe relación entre las lecturas, exposiciones, exámenes y demás materiales de trabajo?
- ¿Se contextualizan los temas? (Son situados en tiempo y espacio)

b. El Plan de Trabajo Colegiado

Específicamente en el caso del Profr. Pedro, no presenta un plan de trabajo al grupo de manera oficial, pero el Coordinador comentó que sí existe y que de hecho es realizado por acuerdo del Colegio en su conjunto.

Al revisar dicho documento que lleva por título “Proyecto de Organización General del Curso”, me encuentro con que éste recupera las ideas textuales que presenta en su introducción el programa oficial; también presenta los contenidos a abordar correspondientes al programa, y a manera de “nota” recupera el siguiente planteamiento:

Cada tema ofrece los elementos básicos para que el estudiante normalista viva la experiencia intelectual de revisar, de manera directa los aspectos más significativos del autor o hecho estudiado, sin pretender que esta revisión abarque toda la obra del autor o todas las aportaciones de la época que se estudia [...] será muy importante plantear la vinculación de las propuestas educativas con los fenómenos y valorar qué tanto son aplicables (Plan de Trabajo del Colegio de Seminario de Temas Selectos de Historia de la Pedagogía y la Educación, 2010).

Dentro del último apartado del documento que lleva por título “Orientaciones Didácticas Generales para el Seminario”, se plantean recomendaciones para el trabajo en clase y se propone generar ejercicios reflexivos entre alumnos y maestro sobre el tema acordado, partiendo de la investigación y lectura de contenidos sobre el mismo. En este mismo, se establece como una finalidad de los Seminarios el estimular el aprendizaje autónomo, el desenvolvimiento del estudiante normalista como lector y desarrollar su capacidad de organización, síntesis e interpretación.

El documento es muy general, no presenta cronograma de actividades, ni criterios de evaluación, ni bibliografía, sin embargo resulta interesante que el planteamiento original de este espacio curricular, en su modalidad de Seminario, es recuperado y se destaca la necesidad de promover un pensamiento autónomo. Por otra parte específicamente en el ámbito histórico no se marcan propósitos, finalidades, pero al plantear *la vinculación de propuestas educativas* es una idea interesante que está ligada al desarrollo de un pensamiento histórico, así como el conocimiento del tema en contexto, tanto temporal como espacial.

c. La antología de Temas Selectos de Historia de la Pedagogía y la Educación trabajada por el Profesor Pedro para 4° semestre

Dentro de los materiales que se realizan al interior del Colegio, están las antologías de los seminarios y aunque existen lecturas propuestas por acuerdo de todo el profesorado del Colegio, también como lo indicó el Coordinador, existe libertad para que cada profesor incorpore lecturas que considere adecuadas para su Seminario.

Es necesario aclarar que, como ya se vio, el programa oficial al final de la descripción de los temas, presenta una bibliografía básica y una bibliografía complementaria, también un apartado bajo el nombre de “Materiales de apoyo para el estudio”, donde se incluyen lecturas básicas para el tratamiento de los temas.

**Cuadro 7. Actividades vinculadas con la antología propuesta por el Prof. Pedro en la asignatura de Seminario de Temas Selectos de Historia de la Pedagogía y la Educación I. (Por Ricardo Monter Perales)**

LECTURA	CONTENIDO CON EL QUE SE VINCULA AL PROGRAMA DE SEMINARIO DE TEMAS SELECTOS DE HISTORIA DE LA PEDAGOGÍA Y LA EDUCACION	ACTIVIDADES VINCULADAS A LA LECTURA U OTRA (ESCOLAR O EXTRAESCOLAR)	VINCULACIÓN ENTRE LOS TEXTOS Y LAS ACTIVIDADES EN LAS AULAS
Durant, Will. Capítulo XI “Pericles y el experimento democrático” y Capítulo XIII “Moral y costumbres atenienses”, en La vida en Grecia, Tomo I, Edit. Sudamericana, 1945, pp. 371-403 y 432-470	Tema I. La educación de los niños en la Atenas clásica (entre los siglos VI y IV a. de C.).	Esta lectura fue vinculada a dos películas: - “300”. Se vinculó a la visita al Museo Nacional de las Culturas (Sala de Grecia) También se vinculó con las conferencias: - “Aportaciones de la Grecia Clásica a la Educación”. - “La Ilíada comentada”	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Se realizaron a partir de las lecturas exposiciones en equipos.</li> <li>➤ Se entregaron por escrito comentarios sobre las lecturas.</li> <li>➤ Se tomaron participaciones sobre las lecturas abordadas</li> </ul>
BECK: <i>Historia social de la educación. Uteha, México, 1965, pp 12-33</i>	Tema I. La educación de los niños en la Atenas clásica (entre los siglos VI y IV a. de C.).	Esta lectura fue vinculada a dos películas: - “300” y “Calígula” Se vinculó a la visita al Museo Nacional de las Culturas (Sala de Grecia) También se vinculó con las conferencias: - “Aportaciones de la Grecia Clásica a la Educación”. “La Ilíada comentada”	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Se realizaron a partir de las lecturas exposiciones en equipos.</li> <li>➤ Se entregaron por escrito comentarios sobre las lecturas.</li> <li>➤ Se tomaron participaciones sobre las lecturas abordadas.</li> </ul>
Medina Téllez, Martha. <i>Gutenberg y la Importancia de la imprenta en la educación. Revista EDUCERE, Asociación Mexicana de Pedagogía, México, 1995, pp14-17</i>	Tema II. La aparición de la imprenta y sus efectos.	Esta lectura se vinculó con la visita a la imprenta de la BENM.	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Se realizaron a partir de las lecturas exposiciones en equipos.</li> <li>➤ Se entregaron por escrito comentarios sobre las lecturas.</li> <li>➤ Se tomaron participaciones sobre las lecturas abordadas</li> </ul>
Gilmont, Jean Francois. <i>Reformas Protestantes y Lectura en Guglielmo Cavallo y Roger Chartier (directores): Historia de la lectura en el mundo occidental, Madrid, Santillana-Taurus, 1998, pp.375-414.</i>	Tema III. El modelo educativo de Juan Amós Comenio en su <i>Didáctica Magna</i> .	Se vinculó con la película “Martín Lutero”.	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Se realizaron a partir de las lecturas exposiciones en equipos.</li> <li>➤ Se entregaron por escrito comentarios sobre las lecturas.</li> <li>➤ Se tomaron participaciones sobre las lecturas abordadas</li> </ul>

**Cuadro 8. Análisis de la antología propuesta por el Prof. Pedro en la asignatura de Seminario de Temas Selectos de Historia de la Pedagogía y la Educación I con base a los conceptos históricos de segundo oden (Elaborado por Ricardo Monter Perales)**

<b>Ficha Bibliográfica</b>	<b>¿Existe referencias que permitan situar el contenido del texto en tiempo y espacio?</b>	<b>¿Se establecen relaciones de cambio y continuidad?</b>	<b>¿Qué tipo de documento es? (fuente primaria, secundaria, artículo, ensayo, etc.)</b>	<b>¿Cuál es la postura historiográfica del autor?</b>	<b>¿Cómo se establecen relaciones pasado/presente?</b>
Durant, Will. Capítulo XI "Pericles y el experimento democrático" y Capítulo XIII "Moral y costumbres atenienses", en La vida en Grecia, Tomo I, Edit. Sudamericana, 1945, pp. 371-403 y 432-470	Sí, el texto aborda dos capítulos: - Capítulo XI. Pericles y el experimento democrático. El capítulo se orienta al período de gobierno de Pericles en Atenas. - Capítulo XIII. Moral y costumbres atenienses. El capítulo aborda las formas de vida cotidiana en Atenas (los niños, la educación, sus características físicas, la higiene, la moral, el amor, el matrimonio, la amistad, el carácter, etc.)	No, existe amplio manejo de datos (fechas, personajes, acontecimientos), pero sólo se enuncian sin establecer claramente las transformaciones culturales y sus permanencias.	Fuente Secundaria (Las fuentes secundarias contienen información organizada, elaborada, producto de análisis, extracción o reorganización que refiere a documentos primarios <sup>20</sup> ).	Es historia de la Civilización, concepto historiográfico que aparece a mediados de siglo XX en la francesa escuela de Annales, subrayando los aspectos económicos y sociales, y sobre todo viendo la interdependencia entre el desarrollo histórico de los grupos humanos .	No se establecen. Se narra la historia en contexto sin establecer vínculos, coincidencias o referentes que puedan ser recuperados en el presente.
BECK: <i>Historia social de la educación. Uteha, México, 1965, pp 12-33</i>	Sí, de hecho el texto aborda el capítulo "La educación en las antiguas Grecia y Roma" y parte desde los primeros indicios educativos antes de la historia, hasta la educación en la cultura Romana.	A lo largo del texto se plantea la influencia que van constituyendo Grecia en Roma y cómo continuará su influencia en la Edad Media y el Renacimiento.	Fuente Secundaria	Historia social (el objeto de la historia es la dinámica de las sociedades humanas). En la actualidad uno de sus principales representantes es Josep Fontana.	No, la lectura solo hace un análisis de la situación en su contexto.
Medina Téllez, Martha. <i>Gutenberg y la importancia de la imprenta en la educación. Revista EDUCERE, Asociación Mexicana de Pedagogía, México, 1995, pp14-17</i>	Sí, el texto parte desde los primeros textos impresos en el siglo XV, pero hace una breve revisión de los inicios de la imprenta en México y la importancia de esta en la educación.	Sí, de hecho se reflexiona sobre los cambios que trae consigo la imprenta hasta la actualidad y su influencia educativa, pero también los elementos que se mantienen constantes en el diseño tecnológico.	Fuente Secundaria	Historia Cultural. Estudia el desarrollo de elementos culturales vinculados a las relaciones humanas que lo hacen posible, como las ideas, la ciencia, el arte, la técnica, así como expresiones culturales de movimientos sociales como el nacionalismo o el patriotismo.	En este caso el documento reflexiona sobre la importancia del proceso histórico y su impacto en el presente, sobre todo en el ámbito educativo y se inicia con cuestionamiento desde el presente.
Gilmont, Jean Francois. <i>Reformas Protestantes y Lectura en</i> Guglielmo Cavallo y Roger Chartier (directores): <i>Historia de la lectura en el mundo occidental</i> , Madrid, Santillana-Taurus, 1998, pp.375-414.	Sí, el texto parte del origen de la Reforma Protestante hasta fines del siglo XVI. El documento enfatiza la importancia del la imprenta y la lectura en el movimiento reformista.	Si , de hecho al finalizar el texto se hacen reflexiones sobre qué cambios generó la Reforma y qué situaciones permanecieron, también se plantean cuestionamientos sobre el impacto de la reforma en la sociedad.	Fuente Secundaria	Historia Cultural. Estudia el desarrollo de elementos culturales vinculados a las relaciones humanas que lo hacen posible, como las ideas, la ciencia, el arte, la técnica, así como expresiones culturales de movimientos sociales como el nacionalismo o el patriotismo.	No, la lectura solo hace un análisis de la situación en su contexto.

<sup>20</sup> [www.tiposde.com](http://www.tiposde.com) › [Ciencia](#) › [Fuentes de Información](#).

El profesor Pedro, de manera particular hizo una selección de lecturas que presentó a su alumnado, mismas que fueron abordadas a lo largo del Semestre (ver cuadro 7).

La retícula interpretativa que se presenta en el cuadro 8 profundiza en las lecturas seleccionadas por el profesor. y nos permite acercarnos a la naturaleza de las mismas.

**Cuadro 9. Análisis de las actividades realizadas en la clase del Prof. Pedro en la asignatura de Seminario de Temas Selectos de Historia de la Pedagogía y la Educación I con base a los conceptos históricos de segundo oden (Elaborado por Ricardo Monter Perales)**

<b>Cuestionamientos</b>	<b>Información obtenida</b>
¿Fue el material base del curso?	Sí, de hecho las lecturas establecidas sustituyen las recomendadas en materiales de apoyo para el estudio.
¿Se manejó el material como lecturas complementarias?	No, son el material base para el curso.
Existieron ejercicios o actividades para complementar la información.	Se solicitaba un resumen por lectura, previo a la sesión. Este resumen no tiene características ni extensión definida. También se solicitaba una ficha con las dudas o interrogantes que hubieran surgido de la lectura.
Se manejaron las lecturas que se incluyen en el programa oficial.	No
Se vinculó la teoría con la práctica.	No, se abordaron las temáticas sin vincular los contenidos histórico-educativos a la actualidad. De hecho la dinámica de la sesión fue predominantemente expositiva con esporádicas intervenciones del profesor.
Se realizaron ejercicios de relevancia histórica.	No se realizaron ejercicios de relevancia, dado que los textos fueron seleccionados por el profesor (desconocen el criterio de selección) y se trabajaron de manera expositiva.
Se ubicó la lectura en tiempo y espacio.	Sí, aunque la contextualización se abordó de manera general, basándose en gran medida en la información. Pero no se aclararon dudas sobre el contexto en que se abordan los temas.
Se establecieron relaciones de <i>causa/consecuencia</i> .	Los ejercicios fueron limitados u ocasionales, dada la dinámica de la clase.
Se establecieron ejercicios de empatía.	Los ejercicios fueron limitados u ocasionales, dada la dinámica de la clase.
Se realizaron ejercicios de cambio y permanencia.	Los ejercicios fueron limitados u ocasionales, dada la dinámica de la clase.
Se logro establecer una relación pasado-presente con el tema y el contenido de la lectura.	De manera limitada u ocasional

También se debe añadir a los documentos abordados la lectura del libro “*Didáctica Magna*” de Juan Amos Comenio. A diferencia de las anteriores lecturas, esta no se abordó en clase, ni fue motivo de exposición, ya que el Profr. solicitó su lectura completa, puesto que de ella realizaría el examen final del Seminario.

Otro elemento que cabe resaltar es que al entrevistar a las alumnas, expresaron la dificultad que les generó la lectura de varios documentos por el estilo del autor y la complicación en el uso de conceptos, ello se veía agudizado por la falta de ejercicios reflexivos sobre los planteamientos de cada uno de los documentos, así que las dudas que en ellos se generaban, simplemente se ignoraban o se abordaban superficialmente.

Con apoyo de las alumnas entrevistadas se realizó el cuadro 9 que se orienta a la implementación de los materiales de lectura en los Seminarios.

A partir de los cuadros se puede constatar que existieron varios ámbitos que se pudieron aprovechar para promover el desarrollo de la conciencia y el pensamiento histórico de los alumnos, los obstáculos que se detectan en el Seminario coordinado por el profesor Pedro se destaca:

- La selección de las lecturas. Las cuales no pertenecen a un modelo historiográfico único y que dado los escasos referentes teóricos del alumnado, presentaban dificultad para su lectura por la complejidad de su vocabulario y carga de información.
- Todas las lecturas son fuentes secundarias. No se aprovechó el uso de fuentes primarias que pudo haber coadyuvado al análisis en contexto de la temática, el desarrollar habilidades intelectuales de pensamiento histórico a través de los conceptos de segundo orden.
- Realmente el trabajo no corresponde a un seminario. Sólo se efectuaron exposiciones de las lecturas, sin aterrizar en un propósito o finalidad específica, no se elaboraron ejercicios de discusión y análisis de los documentos y en el mejor de los casos sólo se realizaron ejercicios de opinión a través de los comentarios que los alumnos entregaban previo a la clase, pero no se rescataban plenamente en esta.



- Si bien hubo actividades extracurriculares (visita a un Museo, visita a la imprenta de la institución, conferencias, películas, etc.) que se pudieron aprovechar para complementar la información abordada en las lecturas, éstas se vieron limitadas por la propia dinámica del Seminario y la falta de referentes del profesor.

Resultan ser difíciles las condiciones para que promuevan el desarrollo del pensamiento histórico y la conciencia histórica, dado que en el caso estudiado de este espacio académico pareciera que se ha destinado únicamente a una transmisión memorística y anecdótica de contenidos, sin una orientación muy clara sobre cómo trabajar los conceptos de segundo orden y la importancia de dichas categorías al abordar alguna temática histórica relacionada con la pedagogía, corriendo el peligro de que el alumno no encuentre ninguna vinculación, ni utilidad de los contenidos vistos en el temario del Seminario con la realidad educativa en la que se encuentra actualmente, ni cómo éste puede coadyuvar dentro de esta realidad.

Una vez presentadas las características de la asignatura de Seminario de Temas Selectos de la Historia de la Pedagogía y la Educación, así como los resultados del presente estudio sobre las prácticas, materiales, entrevista del Coordinador y de muestra del alumnado; en el siguiente capítulo se presentan algunas reflexiones finales producto del análisis de los datos obtenidos en las diversas etapas de la presente investigación.

## CAPÍTULO V

### REFLEXIONES FINALES

#### I. La Historia un reto presente.

El conocimiento histórico en la actualidad resulta ser indispensable para la conformación de un futuro incluyente, claro, seguro y próspero del género humano, sin embargo, actualmente se corre el riesgo de que el sentido del estudio del pasado tome otra orientación, como lo señala Chesneaux...

...el pasado se ve doblemente falseado: idealizado en una reconstrucción fáctica y mercantil, y ridiculizado como referencia de contraste. El presente por su parte, es despojado de todo su espesor, sin duración, comprimido en lo efímero y dislocado. Disuelto, este tiempo alimenta la falsa memoria de las computadoras y engendra el *stress* contemporáneo. (Chesneaux, en Sánchez, 2006, p. 25)

Ante el planteamiento anterior surge una inquietud común: ¿qué importancia cobra la historia como disciplina académica en la actualidad? ¿La respuesta se haya en el tipo y cantidad de contenidos que deberá de manejar el alumno durante su vida académica, o en el desarrollo de determinadas habilidades intelectuales?

En el mundo actual, como lo refiere Sánchez (2006) predomina una visión individualista antihumana y antisocial, que en consecuencia ha transformado la visión del sentido histórico, así como el estudio del pasado, ello ocasiona la formación de individuos en esa posmodernidad, dentro de una concepción de un presente permanente, *“un pasado desintegrado por la inmediatez, el consumismo desenfrenado,[...] alejando con ello la imagen y el sentido del movimiento histórico, del cambio permanente y la capacidad orgánica de la plena identidad humana”* (Sánchez, 2006).

Resulta vital resituar a la historia como disciplina escolar indispensable en nuestro tiempo, para ello es necesario reflexionar sobre diversos ámbitos que intervienen en ella, como son: la importancia que ésta cobra actualmente en el currículum académico en todos los niveles educativos, el desarrollo de la didáctica centrada en esta asignatura, los actores que intervienen en procesos de enseñanza y aprendizaje, por mencionar sólo algunos.

La enseñanza de la historia es, como lo afirma Adelina Arredondo, una cuestión de interés social que involucra a diferentes agentes: *“a quienes producen el conocimiento histórico, a quienes estudian los procesos de las ciencias sociales y a quienes tienen el compromiso de enseñar en las aulas”* (Arredondo, 2006). En este sentido las competencias del maestro en la disciplina y su enseñanza siguen siendo decisivas, y en donde se hace necesario reposicionar la importancia que cobra en nuestro tiempo la construcción de un currículum humanista, que promueva una formación integral del individuo.

.Como ya se mencionó en el capítulo 2, en los últimos 20 años son evidentes los avances en el campo de la educación histórica a nivel internacional que responden a problemáticas contextuales y que han establecido vinculaciones con otras áreas del conocimiento como son la pedagogía, la psicología, la didáctica, la antropología y la investigación educativa, etc. En la actualidad existen en todo el mundo importantes debates y reflexiones sobre los núcleos conceptuales, epistémicos de la historia y la didáctica de la historia, el centro de interés se orienta a los procesos de aprendizaje así como el papel del docente dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la historia (quién es el que enseña, de qué recursos se vale y cuáles son sus requerimientos). Todavía existe gran cantidad de investigaciones bajo la óptica psicogenética, sin embargo crece la inquietud por atender desde las necesidades propias de la disciplina y así, hacer las adecuaciones educativas necesarias de acuerdo a las problemáticas que enfrenta hoy la enseñanza y el aprendizaje de la historia, para ello, se busca el establecimiento de los vínculos entre los historiadores, los pedagogos y psicólogos, así como los docentes en la construcción de un nuevo discurso

incluyente, enfocado a las necesidades de la disciplina histórica y la búsqueda de un nuevo modelo teórico y metodológico.

En nuestro país pese a los trabajos que se han realizado para generar estos debates necesarios sobre la didáctica centrada en la disciplina histórica, como el caso de la CONEHI, es evidente que falta mucho trabajo por hacer. Instituciones como la Universidad Pedagógica Nacional, la UNAM, las Escuelas Normales a nivel nacional (por citar sólo algunas) deben promover estos espacios de discusión y debate, pensando en la generación y producción de ideas, planteamientos, reflexiones y producciones académicas propias, reflejo de la problemática nacional y de la visión educativa que sobre la historia prevalece en las aulas.

Debido al poco interés y estudio que se ha realizado en lo que respecta a la formación inicial de los docentes en Historia, es prioritario generar investigaciones que profundicen sobre el estudio de las prácticas, formas de trabajo, el tipo de personal que labora en Educación Normal, la visión que tiene el alumnado que egresa de las Normales en torno a la Historia, organización y evaluación que se promueven en estas escuelas, así como los candados institucionales y administrativos, y a partir de dichos estudios generar propuestas para transformar las prácticas que se realizan al interior de éstas, recuperar las que se consideren útiles, así como hacer los ajustes pertinentes, tanto teóricos como metodológicos. Ello implica el involucramiento y trabajo directo con los docentes que se encuentran al frente de la formación de los futuros maestros de Historia.

Es necesario dar voz a los actores directos que se encuentran en estos espacios educativos para conocer sobre su formación, inquietudes, limitaciones, problemáticas, requerimientos, así como aprender de sus aportes, esfuerzos, trabajos y producciones; que los investigadores educativos, consideren a quienes día a día son los que padecen o son beneficiarios de determinadas “políticas educativas” y ejecutores de Planes y Programas de Estudio, e involucrarlos en el debate y la construcción de nuevos planteamientos, estrategias y enfoques que respondan a las necesidades que hoy plantea nuestra realidad educativa nacional.

## II. La necesidad de una transformación en la enseñanza y el aprendizaje de la Historia en la BENM.

Como se ha visto en el capítulo III, la encuesta ALDUCIN/DGESPE, hace pública una problemática que existe al interior de las escuelas formadoras de docentes, relacionada con la forma en que los estudiantes normalistas perciben la historia, la importancia que ésta representa para ellos y para la sociedad en general.

Esta situación cobra importancia ya que son las presentes generaciones de estudiantes normalistas, las que en un futuro reproducirán en las aulas una percepción útil, constructiva y atractiva de la historia, que promueva el desarrollo de un pensamiento histórico y una conciencia histórica, o por el contrario continúe siendo promotora de cómo refiere Luis González (1980), de una “Historia de Bronce”, de caudillos, héroes oficiales, de ceremonias, de discursos, nombres, datos, fechas, aprendidos de forma mecánica, sin sentido, ni razón, ocasionando la lógica aversión del niño hacia dicha disciplina escolar. Es por ello que se hace necesario pensar en una nueva orientación educativa de los procesos de enseñanza y de aprendizaje de la historia, para ello es imprescindible ahondar en el estudio de las prácticas educativas dentro de las escuelas formadoras de docentes, así como la forma en que los docentes novatos y expertos trabajan actualmente el enfoque de la asignatura.

La Educación Histórica como ya se mencionó en el capítulo II ofrece grandes ventajas para promover el desarrollo del pensamiento y la conciencia histórica a través del acercamiento del alumno al oficio del historiador y al manejo de fuentes primarias, lo que ofrece generar espacios de aprendizaje propicios para la investigación, el análisis, el debate, la discusión y la reflexión. La implementación de los conceptos de primer orden, ayuda al alumno a entender definiciones, significados específicos, conceptos y planteamientos generales que en contexto se resignifican, es decir, adquieren sentido de acuerdo al momento y lugar que se este estudiando.

Por su parte los conceptos de segundo orden sirven como herramientas que permiten la búsqueda, organización y comprensión de la información a partir del manejo de fuentes.

Al implementar la Educación Histórica en el aula es posible el desarrollo del pensamiento y la conciencia histórica, sin embargo la Educación Histórica por sí sola, no es la cura a las problemáticas en torno a la enseñanza y el aprendizaje de la historia; esta corriente teórico/metodológica exige la transformación de las prácticas transmisoras de conocimientos, de la construcción de ambientes propios para el estudio, la investigación, la discusión y el debate académico, y como lo señala Oresta López (2006) sin descuidar el terreno importantísimo de una construcción curricular coherente, que posibilite la articulación de contenidos, también es necesario promover la búsqueda de estrategias pedagógicas que permitan el desarrollo de habilidades de pensamiento, necesarias para la comprensión de la historia, las dificultades a las que se enfrenta esta disciplina y su utilidad.

a. Una crítica a la visión de la enseñanza de la historia en la BENM

Como se ha visto en los capítulos III y IV existen varios problemas en relación con el trabajo de las asignaturas que abordan contenidos históricos en licenciatura y específicamente en la BENM.

Para empezar en el PELEP'97, se parte de la idea de que el estudiante normalista posee ciertos contenidos históricos "básicos" (nociones, temporales, espaciales, vocabulario histórico, manejo de fuentes, etc.) que dada la diversidad de instituciones de las cuales proviene el alumnado (prepa, bachillerato general, CCH, CECyT, etc.), es variable el manejo o desconocimiento de dichos contenidos.

Por otra parte, existe en el perfil de egreso la preocupación por desarrollar dichos rasgos a partir de cinco grandes campos: *habilidades intelectuales específicas, dominio de contenidos de enseñanza, competencias didácticas,*

*identidad profesional y ética, y capacidad de percepción y respuesta a las condiciones de sus alumnos y del entorno de la escuela* y con ello promover habilidades, conocimientos, actitudes y valores. También es necesario reconocer que no todos los docentes de la BENM, en particular en el colegio de Seminario de Temas Selectos de Historia de la Pedagogía y la Educación, comprenden de manera adecuada el enfoque del PLEP'97 y siguen promoviendo clases magistrales y prácticas tradicionalistas.

La gravedad de estas prácticas en la BENM subyace en que es en esta institución donde se forman los futuros docentes de educación primaria y que la impresión que predomina en ellos sobre la enseñanza de la Historia va en sentido a la forma en la cual ellos han experimentado dichas prácticas disciplinares en su propio aprendizaje y que posiblemente reproducirán en el aula.

- b. El problema del manejo conceptual, teórico y metodológico de la historia en Educación Normal.

Al revisar las prácticas que se generan al interior de la BENM en relación con la asignatura de Seminario de Temas Selectos de Historia de la Pedagogía y la Educación, resultó evidente que muchos de los materiales seleccionados para el trabajo de este espacio curricular no eran los más idóneos y generaban la confusión en el alumnado debido a la falta de construcción de acuerdos académicos que normaran la selección de éstos. Se hace necesario plantear la necesidad de formar grupos de académicos (ya sea a través de colegios, academias, cuerpos académicos, talleres intercolegiados, talleres autogestivos, etc.) que generen una revisión de los materiales que se proporcionan al alumno para el trabajo, haciendo un análisis de la pertinencia teórica y metodológica de los documentos recomendados, actividades propuestas, formas de organización y trabajo planteadas para las asignaturas vinculadas con la enseñanza de la historia, buscando llegar a acuerdos académicos necesarios para una adecuada orientación de estas disciplinas; de igual forma es necesario hacer un estudio y revisión de las prácticas que se generan en torno al trabajo docente en el aula, es

necesario hacer un análisis y crítica de nuestra propia práctica para hacer propuestas de trabajo y mejora académica.

Analizando los documentos, materiales y evidencias que son utilizados por los docentes de la BENM en el Colegio de Seminario de Temas Selectos de Historia de la Pedagogía y la Educación, se encontró que estos en su mayoría responden a esta visión tradicionalista-academicista, en donde pareciera que, escasean prácticas que fomenten la reflexión y el análisis, y siguen promoviendo una historia transmisiva, memorística descontextualizada, en la cual se continúan seleccionando lecturas y documentos bajo una historiografía positivista, pese a los planteamientos que marca el programa de estudios y las lecturas sugeridas, lo cual sugiere una aparente resistencia al cambio de “esquema educativo”, que también va de la mano de una falta de actualización en la práctica docente y la visión historiográfica. Como lo señala Jesús Izquierdo (2006), en la enseñanza superior el monolingüismo está presente en las prácticas docentes de historia, donde el pluralismo es inexistente.

Ahora bien, a esto hay que añadir que en el proceso de *transposición didáctica*<sup>21</sup>, como lo señala Carretero (2007), la historia académica tradicionalmente ofrece un saber institucionalizado dentro de las Ciencias Sociales que mantiene un matiz singular en los contenidos históricos, ya que promueve la adhesión emotiva a símbolos y relatos en detrimento del pensamiento crítico.

c. La Investigación al trabajo de Seminario de Temas Selectos de Historia de la Pedagogía y la Educación.

- El sentido del trabajo en los Seminarios.

Como ya se mencionó en el Capítulo IV, los seminarios buscan promover la investigación o el estudio intensivo de algún tema que se trabajará partiendo de reuniones planificadas, generando un ambiente de aprendizaje activo; trabajan a partir de las investigaciones y aportes de sus miembros y al confrontar puntos de

---

<sup>21</sup> En donde el “saber sabio” a “saber enseñado” experimenta una deformación considerable al llegar a la escuela.



vista es posible llegar a acuerdos comunes y conclusiones. El papel del docente es asesorar y organizar al grupo, sin embargo constituye un miembro más dentro del grupo y no, el principal protagonista y director del trabajo en este espacio áulico.

Al analizar las entrevistas realizadas se puede observar que, en este caso, el docente titular de este Seminario, no parece promover el trabajo propio de un Seminario, y se limita a tabajar a partir de las exposiciones de los alumnos, sin que se observen condiciones adecuadas para la investigación , el debate , la crítica y la reflexión. Las sesiones cierran con la intervención magistral del docente y no se da respuesta a dudas o inquietudes de parte del alumnado, por lo cual el sentido del trabajo del Seminario se ve limitado y mal orientado.

- Análisis del trabajo realizado en el Seminario de Temas Selectos de Historia de la Pedagogía y la Educación

Bajo la mirada de la Educación Histórica se observa que al analizar los materiales trabajados en el muestreo llevado a cabo en la asignatura de Seminario de Temas Selectos de Historia de la Pedagogía y la Educación se promueve parcialmente el desarrollo de nociones relacionadas con los coneptos de segundo orden (tales como tiempo histórico, cambio y continuidad, causalidad, relevancia histórica y empatía), debido a que si bien existe un aparente orden cronológico en la consecución de temas y contenidos, así como tratamiento y trabajo de la información indicada en el temario del seminario,también se constató que existen “lagunas” en la comprensión de estos, en parte por las características de las lecturas recomendadas y en parte por la manera en que fueron abordadas en clase, lo que ocasionó dudas, inseguridad y tal vez, simulación en el trabajo realizado por el alumnado; da la impresión de que las actividades planteadas a los estudiantes no persiguen una vinculación entre ellas (exposiciones, lecturas, reporte, visitas, conferencias, películas) lo que al parecer originó una respuesta mecanicista por parte de ellos, “hacer por hacer”, “estudiar para pasar el examen”, “exponer para cubrir el requerimiento”; no se observa una preocupación por parte

del titular de la asignatura, así como por los estudiantes normalistas por desarrollar habilidades de pensamiento o promover el desarrollo del pensamiento histórico, mucho menos el relacionar los contenidos abordados en las sesiones con la realidad contextual en la cual se encuentran inmersas las prácticas educativas de los docentes en formación y el desarrollo de una conciencia histórica. Esta falta de sistematización del trabajo y el impacto del mismo, dificulta el desarrollo de categorías tan complejas como son el pensamiento histórico y la conciencia histórica y fortalece la idea de un aprendizaje tradicionalista, acumulativo, descontextualizado y poco significativo.

- El personal que trabaja las asignaturas de Historia.

Es preocupante escuchar de voz del coordinador del colegio de Seminario de Temas Selectos de Historia de la Pedagogía y la Educación, que no existe un criterio académico institucional para elegir los docentes que trabajan esta asignatura, minimizando su importancia dentro del PLEP'97, y que los pocos que ingresan a este espacio por examen de oposición son destinados a otras asignaturas, desprotegiendo el espacio curricular.

Es comprensible que las instituciones busquen solucionar los problemas relacionados con la falta de personal que existe en un determinado espacio curricular, lo que no es justificable es que, pareciera, que éste espacio sea cubierto por personal, que no se observa que cuente con la capacitación requerida para el trabajo en una determinada asignatura, ello habla de una falta de seriedad para el trabajo académico que se realiza en una institución de nivel superior.

Es recomendable que la DGENAM realice un estudio serio de los perfiles académicos que cubren los docentes de la BENM en relación con las asignaturas en que trabajan y específicamente en las relacionadas con el manejo de contenidos históricos, ya que no cualquiera es capaz de trabajar estas asignaturas teniendo claridad en los procedimientos y metodología especializada para promover el desarrollo de nociones, habilidades enfocadas al aprendizaje de la

historia, su estudio, investigación y comprensión, así como el desarrollo del pensamiento histórico y la conciencia histórica.

También es importante que la directiva académica de la BENM realice una supervisión más estricta del trabajo e impacto académico que tienen las prácticas docentes en el alumnado, de tal forma que se realicen recomendaciones en relación a los enfoques, ejercicio académico, proyectos, actividades, etc. Es labor obligada de toda institución a nivel superior conocer qué se hace al interior de la institución, el por qué y la lógica de las prácticas, quénes son los actores que intervienen en éstas y qué fortalezas o debilidades existen en ellas.

### III. Sobre el problema de investigación inicial

Al iniciar la presente investigación se planteó como problema base para la realización de la misma: *¿Cómo contribuye el estudio de la asignatura de Seminario de Temas Selectos de Historia de la Pedagogía y de la Educación a la conformación de una conciencia y pensamiento histórico en los alumnos de la Licenciatura en Educación Primaria en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros?*, y se plantearon dos posibles hipótesis al respecto:

- “El estudio de la asignatura de Seminario de Temas Selectos de Historia de la Pedagogía contribuye de manera parcial y fragmentaria en la conformación de una conciencia y un pensamiento histórico”.
- “Los seminarios de Temas Selectos de Historia de la Pedagogía y la Educación son espacios curriculares que pueden permitir la construcción de un pensamiento y conciencia histórica”.

Con la información recabada, los análisis y reflexiones realizados es posible señalar que los Seminarios de Temas Selectos de Historia de la Pedagogía y la Educación, presentan características interesantes en su enfoque y modalidad de seminario, que en condiciones ideales servirían como un espacio curricular apropiado para promover el desarrollo del pensamiento histórico y la conciencia histórica, fortaleciendo habilidades intelectuales relacionadas con la investigación

histórica, el acercamiento a fuentes primarias, el análisis de documentos, el debate, discusión y reflexión de contenidos, así como la relación con la práctica presente de los docentes en formación, partiendo del manejo de los conceptos de segundo orden que propone la Educación Histórica, como son *evidencia; tiempo histórico, relevancia; empatía; cambio y continuidad y causa/consecuencia*, vinculados con los conceptos de primer orden propios de los temas.

La aparente indiferencia institucional de parte de autoridades de la BENM en la selección del personal que es responsable de estos espacios, a la cual se suma un débil trabajo académico colegiado y la ausencia de una revisión seria del trabajo al interior de los Seminarios, entre otros factores, ha ocasionado que esta asignatura sea considerada irrelevante tanto por profesores como alumnos, en la cual no es necesario cumplir con un perfil específico, ya que en la práctica “cualquier docente la puede impartir”, por otra parte no se puede considerar un espacio donde se promueva el desarrollo del pensamiento histórico y la conciencia histórica, ya que los pocos acuerdos de trabajo son tan ambiguos y poco homogéneos que no se pueden establecer criterios comunes entre el personal que imparte los Seminarios, cayendo en decisiones individuales de trabajo. Esta situación también se debe a que la mayoría del personal que imparte los seminarios es eventual, es decir, no se encuentra ubicado de fijo en este Colegio, sino que imparte la asignatura mediante un mecanismo de “préstamos docentes” entre otros colegios o instituciones (DGENAM), ya que la prioridad es cubrir los grupos, con el personal que esté disponible.

Al ser docentes eventuales o pasajeros por esta asignatura, no se ha logrado que se reflexione sobre el trabajo que se realiza en estos Seminarios.

Esta dinámica es preocupante en varios sentidos, ya que deja la duda si éste es el único espacio académico que se mueve por esta “lógica de trabajo” y falta de cuidado institucional; por otra parte preocupante es que se observa poco interés y atención a las asignaturas de humanidades, en específico las que abordan contenidos relacionados con la enseñanza y el aprendizaje de la historia, así como

el personal que está al frente de estos espacios curriculares, que de por sí tradicionalmente no son abordados de la manera más adecuada, pero que bajo la política institucional-académica establecida en la BENM, siguen generando más distanciamiento, desagrado y resistencia por parte del alumnado.

Lo que sí queda claro a través de estos resultados es que existen problemas presentes de forma general en la formación de los futuros docentes relacionados con la percepción de la enseñanza, así como el aprendizaje de la historia y que va más allá de la memorización de datos o la repetición de discursos huecos, tiene que ver con el predominio de una enseñanza tradicional, en la cual da la impresión, de que se prioriza el acopio de información, las exposiciones magistrales por parte de los docentes, resumir o copiar fragmentos de textos, sin promover el ejercicio de la investigación, la reflexión y el debate por lo que el pensamiento histórico se ve limitado por las prácticas que se originan en estas instituciones.

Para que las Normales mantengan un status como instituciones de nivel superior, es necesario que se promuevan prácticas correspondientes a este nivel educativo.

a. El trabajo colegiado, la formación de academias y los cuerpos colegiados

Una de las reflexiones que genera la presente investigación, tiene que ver con la modificación de las condiciones actuales de trabajo en la enseñanza y aprendizaje de la historia en las escuelas formadoras de docentes, es por ello que no es posible seguir trabajando en el individualismo y se hace necesario promover institucionalmente espacios académicos de aprendizaje, de análisis, debate y reflexión, es decir, urge generar comunidades académicas que planteen cuál es la situación de la enseñanza al interior de las Escuelas Normales, cuáles son los debates que se deben generar para promover el desarrollo de la didáctica de la historia, cuáles deberán ser los planteamientos teórico-metodológicos que servirán de base para estos debates, aprovechar el espacio generado por la CONEHI para

avanzar en este ámbito, generar propuestas e investigaciones que permitan salir del estatismo y fragilidad académica.

Estas reflexiones llevan a identificar como fundamental el aumento de espacios de profesionalización para los formadores de docentes; si bien es cierto que la CONEHI ha sentado las bases para esta labor, también es cierto que falta mucho todavía por hacer.

La presente investigación no ahonda en otras asignaturas que abordan los contenidos históricos en la Normal como es el caso de Educación en el Desarrollo Histórico de México e Historia y su Enseñanza, por lo cual sería sumamente enriquecedor ver las diferencias o similitudes en los otros espacios curriculares, por otra parte es necesario con base en el análisis de la presente investigación que se avance en la construcción de nuevas propuestas de trabajo para la enseñanza y en aprendizaje de la historia en Educación Normal.

Este trabajo abre un campo de estudio que merece ser abordado con mayor profundidad, es necesario avanzar hacia propuestas de intervención sobre la enseñanza de la historia en las Normales, ahondar en las prácticas docentes en torno a esta asignatura así como las políticas educativas al interior de estas instituciones, el manejo de materiales, fuentes y formas de evaluación.

Volviendo a la premisa inicial de este capítulo es importante tener claro ¿qué enfoque didáctico se quiere dar a la historia en las aulas?, ¿qué debemos hacer para generar dicho cambio?, ¿qué se necesita para transformar las prácticas docentes?, ¿qué cambios son necesarios plantear en las Escuelas Normales para lograr una real profesionalización del trabajo al interior de las mismas?, ¿cómo constituir comunidades académicas como espacios de debate y análisis en función a esta asignatura? y, ¿qué debates deben plantearse necesarios para los próximos años en función de la enseñanza y el aprendizaje de la historia a nivel nacional?

## BIBLIOGRAFÍA

Alfaro Maya, Catalina Olga y Zenteno Ávila, Ernesto (Sept. 2003). Las Escuelas Normales: Espacios de Tensión y Controversia. *Revista Educación 2001*, núm. 100, 29-37.

Arredondo López, M. A. (2006). La enseñanza de la historia: ¿un campo de batalla? En Galván Lafarga, L. E., *La Formación de una Conciencia Histórica* (págs. 89-108). México: Academia Mexicana de la Historia.

Arteaga, Belinda (17 de agosto de 2011). Educación histórica, una propuesta para el desarrollo del pensamiento histórico en los estudiantes de las Licenciaturas en Educación Preescolar y Primaria. México, D. F., México.

Arteaga, Belinda y Camargo, Siddharta (2005). *"Una propuesta para el aprendizaje de la historia y el uso de TIC's en la educación media superior mexicana"*.

Recuperado el 22 de octubre de 2010, de D-SOMECE:

[www.somece.org.mx/simposio2005/ponencias/ponencias.html](http://www.somece.org.mx/simposio2005/ponencias/ponencias.html)

Arteaga, Belinda y Camargo, Siddharta (2011). *Educación histórica, una propuesta para el desarrollo del pensamiento histórico en los estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria*. México: cursos de historia en la Reforma de la Educación normal en México.

Arteaga, Belinda y Camargo, Siddharta (2010). ¿Cómo se enseña hoy historia en las escuelas normales mexicanas? *Pensar Historicamente en Tiempos de Globalización 2010*. México: RED IDEHER.

BOOTH, M.B. (1983). Skills, concepts and attitudes: the development of adolescent children's historical thinking. *History and theory*, 22, pp. 101-107.

Carretero, Mario (2007). *Documentos de Identidad. La construcción de la memoria histórica en un mundo global*. Argentina: Paidós Entornos .

Casarini Ratto, M. (2010). *Teoría y Diseño Curricular*. México: Trillas.

Cerretero, Rosa y González (comps.) (2006). *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*. Buenos Aires: Paidós Educador .

Colegio de Seminario de Temas Selectos de Historia de la Pedagogía y la Educación. (2012). *Planeación del Colegio para el Curso*. México: BENM.

Colegio de Seminario de Temas Selectos de Historia de la Pedagogía y la Educación. (2012). *Planeación del Colegio para el Curso, informes de Colegio*. México: BENM.

Comisión CIEES. (2011). *LA BENEMÉRITA ESCUELA NACIONAL DE MAESTROS A PRINCIPIOS DEL SIGLO XXI. Informe final de autoevaluación del Programa Educativo 2011*. México: Benemérita Escuela Nacional de Maestros.

Cuesta, R. (2001). *El Código disciplinar: un marco interpretativo y algunas ideas para la explicación de la evolución de la Historia como materia escolar en España*. Recuperado el 15 de abril de 2012, de Fedicaria: <http://www.fedicaria.org/pdf/1.pdf>

DEGESPE. (2011). *Estudio de cultura y conciencia históricas en las Escuelas Normales Públicas ¿Cómo se estudia la historia?* Recuperado el 8 de febrero de 2012, de Materiales. SEP.: [www.dgespe.sep.gob.mx/.../historia/.../...](http://www.dgespe.sep.gob.mx/.../historia/.../)

Departamento de Docencia. (2012). *Minutas de reunión entre de Coordinadores con Subdirección Académica*. México: BENM.

Departamento de Planeación de la BENM. (2008). *Programa para el Fortalecimiento de la Escuela Normal (Pro FEN 3.0). 2008*. México: BENM.

DGESPE – SEP / ALDUNCIN Y ASOCIADOS . (Marzo/2011). *Estudio de cultura y conciencia históricas en las Escuelas Normales Públicas ¿Cómo se estudia la Historia?* México.

Éthier, Marc-André, Demers, Stéphanie y Lefrancois, David (2010). Las Investigaciones en Didáctica Sobre el Desarrollo del Pensamiento Histórico en la Enseñanza Primaria. Una Panorámica de la Literatura Publicada en Francés e Inglés desde el año 1990. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, N° 9 , 61-74.

Evans, R. W. (1991). Concepciones del Maestro Sobre la Historia. *BOLETIN DE DIDACTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES* N° 3 y 4 , 61-95.

Fontana, J. (1994). *Europa ante el espejo*. Barcelona: Crítica. Barcelona: Crítica.

Francisco Polanco. (2010). *Pedagoga y virtualidad en la investigación*. Recuperado el 17 de Diciembre de 2010, de <http://pedagogayvirtualidadinvestigacion.blogspot.mx/2010/11/la-hipotesis-en-investigacion.html>

Fuentes Moreno, C. (2002 N° 1). La Visión de la Historia por los Adolescentes: Revisión del Estado de la Cuestión en Estados Unidos y El Reino Unido. *Enseñanza de las Ciencias Sociales* , 5-68.



GERZA. (2012). *GERZA.COM*. Recuperado el 17 de 04 de 2012, de Técnicas de la Dinámica de Grupos: : gerza.com/tecnicas\_grupo/todas\_tecnicas/seminario.html

Glazman, Raquel. (s.f.). *Diseño y desarrollo del currículum*. Recuperado el 22 de febrero de 2011, de Biblioteca de Diseño y Evaluación Curricular: [http://189.203.26.193/Biblioteca/Dise%F1o\\_Evaluacion\\_Curricular/Pdf/Unidad\\_07.pdf](http://189.203.26.193/Biblioteca/Dise%F1o_Evaluacion_Curricular/Pdf/Unidad_07.pdf)

Gudmundsdóttir, Sigrun y Lee S. Shulman (2005). Conocimiento Didáctico en Ciencias Sociales. *Pedagogical Knowledge in Social Studies*. *Profesorado.Revista de currículum y formación del profesorado*, 9, 2 .

Jesús Izquierdo, Martín y Sánchez León, Pablo (2008). *El fin de los historiadores. Pensar históricamente el siglo XXI*. España: Siglo XXI.

Lee, P. y Ashby, Rosalyn. (2000). “Avances en el entendimiento histórico entre estudiantes de 7 a 14 años de edad”. En P. S. P. Stearns, *Knowing, Teaching Learning History*. New York.: New York: University Press.

López Pérez, O. (2006). Enseñar historia como un saber necesario para comprender la complejidad social y humana. En Galván Lafarga, L. E., *La formación de una conciencia histórica* (págs. 55-74). México: Academia Mexicana de la Historia.

López Yáñez-Blancarte, D. (1975). La Escuela Normal para Profesores de INstrucción Primaria (1887-1924). En C. Jiménez Alarcón, *Historia de la Escuela Nacional de Maestros 1887-1940 Vol. I* (págs. 25-48). México: SEP.

Maestro, Pilar (2000). La Historia a Enseñar: viejas y nuevas concepciones. En C.. Barros, *Historia a Debate. Tomo II* (págs. 161-172). A Coruña: Historia a Debate.

Pagés Blanch, Joan (2007). ¿Qué se debería enseñar de historia hoy en la escuela obligatoria?, ¿Qué deberían aprender, y cómo, los niños y las niñas y los y las jóvenes del pasado? *Revista Escuela de Historia, año/vol. 1, número 006* , 17-30.

Pagés, Joan (1998). “El tiempo histórico”. En Pagés y Bejenam. (coord.), *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria* (págs. 1-9). España: Horsi/Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad de Barcelona.

Pagés, Joan (1994). “La didáctica de las Ciencias Sociales, el currículum de historia y la formación del profesorado”. *Signos. Teoría y práctica de la educación* N° 13 , 38-51.

Pagés, Joan (1996). "Las representaciones de los estudiantes de maestro sobre las Ciencias Sociales: ¿cuáles son?, ¿cómo aprovecharlas?". *Investigación en la Escuela* nº 28 , 102114.

Peck, Carla. Y Seixas, Peter (2011). Estandares de pensamiento histórico: primeros pasos. *Universidad de Alberta y de British Columbia, Canadá, separata, trad.DGESPE. IX Encuentro de la Comunidad Normalista de historia de la Educación, SEP México .*

Plá, Sebastián (2005). *Aprender a Pensar Históricamente*. México: Plaza y Valdés.

Prats, Joaquín (2002). Hacia una Definición de la Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. *Enseñanza de las Ciencias Sociales, N° 1 , 81-89.*

Prats, Joaquín (1997). La investigación en didáctica de las ciencias sociales (notas para un debate deseable). En *La formación del profesorado y la didáctica de las ciencias sociales* (págs. 9-25). Sevilla: Diada.

Prats, Joaquín (2003). Líneas de investigación en didáctica de las Ciencias Sociales. *História & Ensino Revista do Laboratório de Ensino de História/UEL . Vol 9. Universidade Estadual de Londrina. Brasil. , 1-25.*

de Gortari Rabiela, Hira (1998, Núm. 46). El reto de enseñar Historia. *Cero en Conducta , 14-15.*

Raymundo Ramírez, Rodolfo (1998, Número 46). La enseñanza de la historia en la escuela primaria. *Cero en Conducta , 26.*

Salamanca Castro, Ana Belén y Crespo Blanco, Cristina Martín (2007). EL DISEÑO EN LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA. *Nure Investigación, nº 26, Enero-Febrero 07 , Enero-Febrero (N° 26), 1-6.*

Sánchez Quintanar, Andrea (2002). Reencuentro con la Historia. Teoría y praxis de su enseñanza en México. México: PAIDEIA.

Sanchez Quintanar, Andrea (2006). Reflexiones sobre la historia que se enseña. En Galván Lafarga, L. E., *La formación de una conciencia histórica* (pág. 44). México: Academia Mexicana de la Historia.

Santisteban, Antoni (2006). Futuros posibles de la investigación en didáctica de la historia: aportación al debate. *Reseñas de Enseñanza de la Historia, 4. Universitat. APEHUN (Asociación de Profesores de Enseñanza de la Historia de Universidades Nacionales – Argentina). 101-122.*

Santisteban, Antoni (2007). Una investigación sobre cómo se aprende a enseñar el tiempo histórico. *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de Investigación*, N° 6, 19-29.

Santisteban, Antoni; González, Nesus y Pagès, Joan (2010). XXI SIMPOSIO INTERNACIONAL DE DIDACTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES "METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN EN DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES". Zaragoza: Departamento de Didáctica de las Lenguas y las Ciencias Humanas y Sociales, Asociación de Profesores Universitarios de Didáctica de las Ciencias Sociales, Grupo de Investigación URBS.

SEP. (1999). *Plan de Estudios 1997. Programas para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales. Subsecretaría de Educación Básica y Normal*. México: SEP.

SEP. (2002). *Programa de Seminario de Temas Selectos de Historia de la Pedagogía y la Educación I, II y III. Programas y materiales de apoyo para el estudio. Licenciatura en Educación Primaria. Programa para la Transformación y Fortalecimiento de las Escuelas Normales*. México: SEP.

Shulman, Lee S. (2005). Conocimiento y Enseñanza: Fundamentos de la Nueva Reforma ( Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform). *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 9, 2 .

Valls, Rafael (2000). "Conciencia histórica y enseñanza de la historia (en la educación obligatoria)". En C. Barros, *Historia a Debate. Tomo II* (págs. 173-182). A Coruña: Historia a Debate.

Weiss, E. (2003). *El campos de la investigación Educativa, 1993-2001. Colección "La investigación educativa en México. Tomo 1*. México: COMIE.

Wineburg, S. (2001). *Historical Thinking and other unnatural acts. Charting the future of teaching the past*. Filadelfia: Temple University Press.

Wineburg, S. (2002). *Pensando como un Historiador*. Recuperado el 28 de marzo de 2011, de Huellas Digitales:

<http://www.bibliotecanacional.gov.co/?idcategoria=39800>

**ANEXO I. Tesis sobre la enseñanza y el aprendizaje de la historia en la  
UPN (información obtenida en 2010)**

<b>AUTOR</b>	<b>TÍTULO</b>	<b>AÑO</b>	<b>CLASIF. DE TESIS DE MAESTRÍA</b>
Camargo Arteaga, Siddharta Alberto.	El desarrollo de nociones históricas en el aula, mediante el empleo de las fuentes primarias y las tecnologías de la información y comunicación	2008	25731
Hurtado, Macedonio Martín	Proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia en la escuela primaria de educación indígena	2008	25797
Medina Polanco, Cornelio Rey	Los medios audiovisuales para la enseñanza y aprendizaje de la historia en quinto grado	2008	25856
Borrás Escorza, Lizeth	Historia crítica del programa de historia propuesto por la Reforma Integral de la Educación Secundaria RIES	2007	24392
Chávez Becerra, María del Carmen	Los saberes del profesor de secundaria de historia, implicados en el uso y elección de materiales didácticos en la enseñanza de la historia	2007	23791
Pérez Mendoza, Bárbara Edith	La enseñanza de la historia a través de la situación-problema en la escuela secundaria	2007	24110
Flores Castillo, Fernando	El aprendizaje de la historia a través de la situación problema en un contexto cooperativo	2006	23055
Ramón Pérez, Graciela	El museo y la historia en preescolar	2006	23321
Santana Hernández, María Cristina	La comprensión histórica en niños de tercer grado de primaria	2006	23763
Silva Encinas, María Teresa	Condiciones en las que se desarrolla la práctica pedagógica de la asignatura de historia, en quinto grado de educación primaria	2006	23764
Carranza Damián, Amalia	La literatura como recurso didáctico en la enseñanza-aprendizaje de la historia	2005	22176
Juárez Casas, Andrea Patricia	Análisis historiográfico de los programas de Historia de México de 1925 a 1993	2005	21667
López Vallejo, María de Jesús	La planeación de estrategias para que la enseñanza de la historia sea eficaz en los alumnos de la escuela primaria	2005	21688
Paez Gutiérrez, Maricela	La práctica educativa en la enseñanza de la historia	2005	22017
Palomec Sánchez, Josefina Angélica	Las prácticas docentes cotidianas y la presencia del enfoque actual en la enseñanza de la historia en la escuela secundaria	2005	22677
Ruiz Martínez, Juan Antonio	Paradigmas para la enseñanza de la historia en 6º grado de educación primaria	2005	21450
Sánchez Hernández, María del Rosario	El uso del libro de texto gratuito de historia en educación primaria	2004	21032
Álvarez del Castillo, María Luisa	Proyecto para el aprendizaje de la historia en secundaria a partir del modelo de inteligencias múltiples y las nuevas tecnologías de la informática.	2004	19517
Luna Talamantes, Arnulfo	La historia social en el tercer grado de primaria, una estrategia didáctica a través del juego	2004	19616
Quezada Castro, Luisa Rita	Una propuesta didáctica para la utilización del juego como recurso en la enseñanza de la historia	2003	19448

## ANEXO II. Cuestionario de estudio de cultura y conciencia históricas

### ESTUDIO DE CULTURA Y CONCIENCIA HISTÓRICAS / DGSPE SEP

El objetivo de esta encuesta es Realizar un diagnóstico sobre ¿Cómo se estudia la Historia? a nivel de alumnos de las escuelas Normales Superiores de la SEP con fundamento en sus valores, opiniones, conocimientos y expectativas y contar con elementos de juicio objetivos para el diseño de la Reforma Curricular en la materia de Historia en las escuelas normales. Esta encuesta es anónima y confidencial, no hay preguntas correctas o incorrectas, son opiniones personales, los resultados serán agregados estadísticos, por ello no necesitamos tu nombre, sólo tus respuestas. Agradecemos mucho tu cooperación.

Fecha D/M \_\_\_\_\_ Folio \_\_\_\_\_ Clave normal: \_\_\_\_\_

A. Nombre Normal \_\_\_\_\_

B. Género: ( ) 1. Hombre ( ) 2. Mujer

C. Donde vive. Ciudad / Localidad \_\_\_\_\_  
Entidad Federativa \_\_\_\_\_ Municipio \_\_\_\_\_

D. Carrera Normalista de Educación que estudias:

( ) 1. Física ( ) 3. Preescolar ( ) 5. Especialidad Historia  
( ) 2. Primaria ( ) 4. Especial ( ) 6. Otra, ¿Cuál? \_\_\_\_\_

E. Semestre de la carrera que cursas actualmente: \_\_\_\_\_

F. Edad: \_\_\_\_\_ años (Anotar y codificar)  
( ) 1. 15 a 19 años ( ) 3. 26 a 30 años ( ) 5. 36 a 40 años ( ) 0. NC  
( ) 2. 20 a 25 años ( ) 4. 30 a 35 años ( ) 6. 41 o más años

G. ¿En qué tipo de escuela hiciste tus estudios?

1. Primaria ( ) 1. Pública ( ) 2. Privada  
2. Secundaria ( ) 1. Pública ( ) 2. Privada  
3. Bachillerato ( ) 1. Pública ( ) 2. Privada

H. ¿Cuál es el ingreso mensual aproximado de todos los que viven en tu casa? \$ \_\_\_\_\_ (Anotar y codificar. Sumar ingresos de todos)

( ) 1. Hasta \$1,500 ( ) 4. \$4,001 a \$5,000 ( ) 7. \$10,001 a \$15,000  
( ) 2. Hasta \$1,501 a \$2,500 ( ) 5. \$5,001 a \$7,500 ( ) 8. \$15,001 a \$20,000  
( ) 3. \$2,501 a \$4,000 ( ) 6. \$7,501 a \$10,000 ( ) 9. Más de \$20,000

I. Aproximadamente, ¿Cuántos focos tienen en tu casa? \_\_\_\_\_

J. ¿Cuentas con PC o computadora en tu casa? ( ) 1. Si ( ) 2. No

K. ¿Cuentas con Internet en tu casa? ( ) 1. Si ( ) 2. No

L. ¿A qué grupo étnico perteneces?

( ) 1. Indígena ( ) 2. Mestizo ( ) 3. Criollo ( ) 4. Otro, ¿Cuál? \_\_\_\_\_ ( ) 0. NC

M. ¿Qué tanto sientes que formas parte de tu ...? (Clave: mucho=1, algo=2, poco=3, nada=4, Ns/Nc=0)

1. Familia \_\_\_\_\_ 3. Ciudad \_\_\_\_\_ 5. País \_\_\_\_\_  
2. Barrio, colonia \_\_\_\_\_ 4. Estado / Entidad \_\_\_\_\_ 6. Escuela \_\_\_\_\_

N. ¿A qué clase social consideras que perteneces?

( ) 1. Alta ( ) 3. Media ( ) 5. Popular  
( ) 2. Media alta ( ) 4. Media baja ( ) 0. Ns/Nc

O. ¿Cómo te enteras de lo que pasa en México? (Clave: Si=1, no=2, Ns/Nc=0)

1. Televisión \_\_\_\_\_ 3. Periódicos \_\_\_\_\_ 5. Familiares \_\_\_\_\_ 7. Internet / PC \_\_\_\_\_  
2. Radio \_\_\_\_\_ 4. Revistas \_\_\_\_\_ 6. Amigos \_\_\_\_\_

P. ¿Qué periódicos acostumbras leer? (Solo dos menciones)

( ) 1. Esto ( ) 7. El Sol de México ( ) 13. Novedades  
( ) 2. Excelsior ( ) 8. El Día ( ) 14. El Heraldo  
( ) 3. El Financiero ( ) 9. El Universal ( ) 15. Opciones  
( ) 4. La Jornada ( ) 10. Uno más Uno ( ) 16. El País  
( ) 5. El Nacional ( ) 11. El Economista ( ) 17. Otro, ¿Cuál? \_\_\_\_\_  
( ) 6. La Prensa ( ) 12. Reforma ( ) 0. NC

Q. ¿Con qué frecuencia te enteras de las noticias?

( ) 1. Diario ( ) 4. 1-2 días a la semana  
( ) 2. 5-6 días a la semana ( ) 5. Ocasionalmente  
( ) 3. 3-4 días a la semana ( ) 0. Ns/Nc

R. ¿Hace cuánto conoces el lugar donde vives? \_\_\_\_\_ años (Anotar y codificar)

( ) 1. Dos años ( ) 3. Diez años ( ) 5. Veinte años ( ) 0. NC  
( ) 2. Cinco años ( ) 4. Quince años ( ) 6. Veinticinco años

S. ¿Cuál es la ocupación de tus padres? Padre \_\_\_\_\_ Madre \_\_\_\_\_

(Si uno o tus dos progenitores han fallecido anotar la ocupación que tenían en vida. Señalar con el número que corresponda de la clave en la raya correspondiente)

1. Ama de casa / Hogar \_\_\_\_\_ 8. Trabajador tiempo completo en gobierno  
2. Jubilado / Retirado \_\_\_\_\_ 9. Trabajador tiempo completo en iniciativa privada  
3. Desempleado temporalmente \_\_\_\_\_ 10. Profesional independiente  
4. Maestro(a) \_\_\_\_\_ 11. Trabajador del campo / Campesino  
5. Ejecutivo / Directivo gobierno \_\_\_\_\_ 12. Trabajador por cuenta propia (Taxista / Vendedor)  
6. Obrero \_\_\_\_\_ 13. Ejecutivo / Directivo gobierno o iniciativa privada  
7. Funcionario de gobierno \_\_\_\_\_ 14. Trabajador de tiempo parcial / Sin pago

1. ¿Para ti la historia es...? (Escoger una opción)

( ) 1. Todos los hechos humanos del pasado  
( ) 2. Los hechos humanos pasados que afectan a las sociedades  
( ) 3. Los hechos humanos más importantes  
( ) 4. Otra, ¿Cuál? \_\_\_\_\_

2. ¿Te gusta la historia? (Escoger una opción)

( ) 1. Si, mucho ( ) 2. Si, algo ( ) 3. Si, poco ( ) 4. No ( ) 0. NC

3. ¿Por qué crees que les gusta la historia a las personas...? (Una opción)

( ) 1. Adquiere cultura  
( ) 2. Permite conocer el país  
( ) 3. Es divertida  
( ) 4. Ayuda a comprender el presente  
( ) 5. Otro motivo, ¿Cuál? \_\_\_\_\_

4. ¿Por qué crees que no les gusta la historia a algunas personas? (Una opción)

( ) 1. Es muy aburrida  
( ) 2. Tiene muchas fechas y nombres difíciles  
( ) 3. No tiene nada que ver con ellas  
( ) 4. Se refiere a un pasado que ya murió  
( ) 5. No sirve para nada  
( ) 6. Otro, ¿Cuál? \_\_\_\_\_

5. ¿En dónde has tenido conocimiento de la historia? (Dos opciones)

( ) 1. Escuela ( ) 4. Pláticas ( ) 7. Museos ( ) 9. Revistas  
( ) 2. Televisión ( ) 5. Libros ( ) 6. Periódicos ( ) 10. Internet  
( ) 3. Cine ( ) 8. Conferencias ( ) 11. Otro, \_\_\_\_\_

6. ¿Según tu experiencia el estudio de la historia en la escuela normal? (Una)

( ) 1. Resulta inútil  
( ) 2. Falsa la realidad  
( ) 3. Sirve para tener nuevas ideas  
( ) 4. Sólo tiene importancia para el profesor o el historiador  
( ) 5. Ayuda a entender el mundo en que vivimos

7. ¿Los hechos históricos son los que...? (Una opción)

( ) 1. Investigan el origen de la tierra  
( ) 2. Afectaron la vida de uno o más pueblos  
( ) 3. Investigan el origen de la vida  
( ) 4. Hacen los grandes personajes  
( ) 5. Se recuerdan

8. ¿En el estudio de la historia debe tomarse en cuenta ...? (Una opción)

( ) 1. El tiempo y el espacio  
( ) 2. Los fósiles y los restos arqueológicos  
( ) 3. Los documentos, los testimonios y los libros  
( ) 4. El clima y los suelos  
( ) 5. Los hechos políticos y militares

9. ¿El objeto del estudio de la historia es...? (Una opción)

( ) 1. La antigüedad de los restos fósiles  
( ) 2. La revolución biológica del hombre  
( ) 3. El desarrollo de las sociedades humanas en el tiempo  
( ) 4. La identificación de los hechos políticos

10. Según tu opinión la historia es un tipo de estudio...? (Una opción)

( ) 1. Poético ( ) 3. Narrativo ( ) 5. Imaginativo  
( ) 2. Heroico ( ) 4. Científico

11. ¿Cuándo piensas que la historia se inicia? (Una opción)

( ) 1. Cuando se descubrió la escritura  
( ) 2. Desde que Dios creó al mundo  
( ) 3. Con la presencia de los hombres sobre la tierra  
( ) 4. Desde el descubrimiento y la conquista de América  
( ) 5. A partir de la Independencia  
( ) 6. Cuando los hombres descubrieron la agricultura

12. ¿Los hechos históricos más importantes son...? (Una opción)

( ) 1. Los acontecimientos políticos, como cambios de gobierno  
( ) 2. Los hechos sociales, como las revoluciones  
( ) 3. Los problemas económicos, como la producción y el trabajo  
( ) 4. Los fenómenos culturales, como la pintura y la música  
( ) 5. Los sucesos militares, como las guerras y las conquistas  
( ) 6. La vida de los grandes hombres  
( ) 7. Todos en conjunto  
( ) 8. La vida cotidiana de hombres, mujeres, ancianos y niños  
( ) 9. Otros, ¿Cuáles? \_\_\_\_\_

13. ¿Qué hecho histórico te parece más importante...? (Una opción)

( ) 1. La Independencia de México  
( ) 2. La Constitución de 1917  
( ) 3. El movimiento estudiantil de 1968  
( ) 4. La crisis de 1929  
( ) 5. La expropiación petrolera  
( ) 6. La conquista de México  
( ) 7. La alternancia democrática del gobierno en el año 2000

14. ¿Qué es para ti la patria? (Una opción)

( ) 1. El lugar donde nació  
( ) 2. El territorio nacional, el gobierno y el pueblo  
( ) 3. El pasado común del pueblo  
( ) 4. La herencia de las tradiciones indígena y española  
( ) 5. Otros elementos, ¿Cuáles? \_\_\_\_\_

15. ¿Cuándo te parece que México empieza a ser nación? (Una opción)

( ) 1. Cuando conquista su independencia de España  
( ) 2. Cuando llegan sus primeros pobladores, hace 40 mil años  
( ) 3. Cuando se libera de la tutela de la Iglesia, en 1857  
( ) 4. Cuando derota al Imperio de Maximiliano  
( ) 5. Después de la Revolución, al constituirse el nuevo Estado  
( ) 6. Después de la Segunda Guerra Mundial  
( ) 7. Al desarrollarse el señorío mexica

16. ¿Los grandes cambios históricos son determinados por...? (Una opción)

( ) 1. La acción de las masas populares  
( ) 2. Los grandes hombres que gobiernan los pueblos  
( ) 3. El azar y el destino

17. Ordena conforme al tiempo los siguientes hechos de la historia de México. (Clave: poner el número 1 al que sucedió primero, el 2 al siguiente, y así hasta el más cercano número 8)

1. Invasión norteamericana y pérdida de la mitad del territorio nacional  
2. Los Mexicas extienden su dominio por toda Mesoamérica  
3. Emiliano Zapata promulga el Plan de Ayala reclamando tierras para los pueblos  
4. Se inicia la lucha de los insurgentes por obtener la Independencia  
5. Porfirio Díaz otorga concesiones a compañías extranjeras para construir vías férreas  
6. Fundación del Partido Nacional Revolucionario y autonomía UNAM  
7. Se establece en Nueva España el Santo Tribunal de la Inquisición  
8. Fusilamiento de Maximiliano por el gobierno republicano de Juárez

18. ¿Los héroes, en la historia, son...? (Una opción)

( ) 1. Individuos que destacaron por su valor en las batallas  
( ) 2. Personajes de enorme inteligencia, que aportaron grandes ideas a la humanidad  
( ) 3. Gobernantes con gran poder y autoridad que controlaron a los pueblos  
( ) 4. Científicos que produjeron algún invento importante  
( ) 5. Individuos que destacaron por cualidades adecuadas al momento que les tocó vivir

19. ¿Entre las culturas que florecieron en Mesoamérica están la? (Una opción)

( ) 1. Fenicia, la Egipcia y la China  
( ) 2. Inca, Chibcha y la Arucana  
( ) 3. Olmeca, la Maya y la Teotihuacana  
( ) 4. Germana y la Visigoda

20. ¿Las funciones de la Inquisición en la Nueva España eran...? (Una opción)

( ) 1. Torturar a los herejes para hacerlos confesar  
( ) 2. Vigilar la correcta práctica de la religión católica  
( ) 3. Perseguir a los indios por sus prácticas paganas  
( ) 4. Procurar y administrar la justicia  
( ) 5. Garantizar la unidad religiosa y espiritual del Imperio Español

21. ¿Qué elementos que forman la nacionalidad mexicana...? (Una opción)

1. La bandera, el himno nacional y la campana de Dolores  
 2. El territorio, el gobierno y el pueblo  
 3. El mañachi, el sombrero charro y el folklor  
 4. El pasado común, el idioma, la religión y la cultura

22. ¿Qué te sugiere el nombre Cananea? (Una opción)

1. Una película de tema histórico  
 2. Una huelga obrera reprimida sangrientamente en el porfiriato  
 3. Un pueblo conquistado por Alvar Núñez Cabeza de Vaca  
 4. El nombre de un dirigente campesino

23. ¿Cuál es el proceso más importante de la historia de México? (Una opción)

1. La lucha del pueblo mexicano por su libertad  
 2. Los movimientos de Independencia, de Reforma y la Revolución Mexicana  
 3. Las huelgas obreras de fines del siglo XIX y principios del XX  
 4. Las rebeliones indígenas durante la Colonia  
 5. La conquista y colonización de México por los españoles  
 6. La lucha por construir una nación justa y soberana

24. Relaciona las columnas. (Clave: poniendo en la línea izquierda que menciona un hecho histórico con el número que corresponde a la fecha de su acontecimiento a la derecha)

- |   |                     |
|---|---------------------|
| ___ 1. Se inicia la Independencia               | 1. 20 de noviembre  |
| ___ 2. Descubrimiento de América                | 2. 5 de mayo        |
| ___ 3. Se inicia la Revolución Mexicana         | 3. 12 de octubre    |
| ___ 4. Se promulga la Constitución que nos rige | 4. 16 de septiembre |
| ___ 5. Nacimiento de Benito Juárez              | 5. 5 de febrero     |
| ___ 6. Muerte de Emiliano Zapata                | 6. 21 de marzo      |
| ___ 7. Batalla de Puebla contra los franceses   | 7. 10 de abril      |

25. ¿Según tu opinión...? (Una opción)

1. La historia es una materia menos importante que las matemáticas  
 2. La historia es una materia que sólo nos sirve para ampliar nuestra cultura general  
 3. Como sólo se ocupa del pasado, la historia no tiene ninguna utilidad  
 4. El estudio de la historia es indispensable para construir un futuro mejor para todos  
 5. Los problemas actuales se pueden resolver estudiando sus antecedentes históricos

26. ¿En el México actual...? (Una opción)

1. La herencia cultural de los colonizadores españoles casi ha desaparecido  
 2. Podemos encontrar aún la presencia viva de las antiguas civilizaciones prehispánicas  
 3. Sólo es fuerte la influencia cultural de Estados Unidos  
 4. No se reconoce la huella de las luchas entre conservadores y liberales  
 5. Se observa que la Revolución Mexicana no trajo ningún beneficio para el pueblo

27. ¿Cómo ha sido, a lo largo de la historia, la relación entre la Iglesia y el Gobierno de México...? (Una opción)

1. De mutuo respeto  
 2. De constante lucha por el poder  
 3. La Iglesia no se interesa por participar en la política  
 4. El gobierno restringe siempre los derechos de los sacerdotes

28. ¿A lo largo de la historia, los mexicanos hemos podido decidir el destino de nuestro país...? (Elija una opción de cada columna)

- |                                       |   |
|---------------------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> 1.1. Siempre | <input type="checkbox"/> 2.1. Completamente |
| <input type="checkbox"/> 1.2. Nunca   | <input type="checkbox"/> 2.2. Parcialmente  |
| <input type="checkbox"/> 1.3. A veces | <input type="checkbox"/> 2.3. Escasamente   |
| <input type="checkbox"/> 1.4. No sabe | <input type="checkbox"/> 2.4. No sabe       |

29. ¿El imperio de Napoleón Bonaparte tiene relación con la historia de México porque...? (Una opción)

1. Se extendió por todo el mundo  
 2. Invadió España y posibilitó la independencia de México  
 3. Expandió las ideas liberales por el mundo

30. ¿Después de la Guerra de Secesión, en 1865, Estados Unidos? (Una opción)

1. Pudo extenderse por el continente americano  
 2. Apoyó a México en su lucha contra la intervención francesa  
 3. Mató a todos los indios en su territorio  
 4. Estableció la esclavitud en todo su territorio

31. ¿Por qué fue importante para México el desarrollo del capitalismo europeo a fines del siglo XIX...? (Una opción)

1. Llegaron las modas de Francia  
 2. Permitted la industrialización en el gobierno de Porfirio Díaz  
 3. Se expandió por los territorios de América Latina  
 4. Se basó en la esclavitud

32. ¿La toma de Constantinopla por los turcos, en 1453, fue importante para América porque...? (Una opción)

1. Requirió de la búsqueda de nuevas rutas al Oriente  
 2. Dominó toda el Asia  
 3. Estableció un control sobre la zona musulmana  
 4. Impidió la expansión del cristianismo

33. ¿Por qué fue importante para México el fin de la II Guerra Mundial? (Una)

1. Pudo participar en ella el Escuadrón 201  
 2. Fueron derrotadas las potencias del Eje Berlín-Roma-Tokio  
 3. Estados Unidos, triunfante, voló interés y capitales hacia América Latina  
 4. Se expandió por el mundo la ideología nazi-fascista

34. ¿La Constitución Política mexicana establece que México es? (Una opción)

1. Una República democrática, representativa y federal  
 2. Una República democrática, federal  
 3. Una República centralista  
 4. Una República federal

35. ¿Cuáles son los tres aspectos más importantes para comprender la Revolución mexicana? (Elije tres y ordena por orden de importancia).

- 1° \_\_\_\_\_ 2° \_\_\_\_\_ 3° \_\_\_\_\_
- |                              |                           |
|------------------------------|---------------------------|
| 1. Las clases sociales       | 6. El arte                |
| 2. Los gobiernos             | 7. El movimiento obrero   |
| 3. La estadística            | 8. La educación           |
| 4. Las ideologías            | 9. La demografía          |
| 5. La propiedad de la tierra | 10. Las demandas sociales |

36. ¿Cuáles son los tres aspectos más importantes para comprender el desarrollo de las culturas prehispánicas de nuestro país? (Señale en la raya de la izquierda tres: primero=1, segundo=2 y tercero=3)

- |                                  |                            |
|----------------------------------|----------------------------|
| ___ 1. La política               | ___ 6. Las clases sociales |
| ___ 2. La propiedad de la tierra | ___ 7. La geografía        |
| ___ 3. La religión               | ___ 8. La matemática       |
| ___ 4. La arquitectura           | ___ 9. La antropología     |
| ___ 5. La pintura                | ___ 10. El gobierno        |

37. ¿Cuáles son las actividades más comunes que realizas en la escuela normal en las materias de historia? (Dos opciones)

1. Copiar y resumir partes del libro de texto  
 2. Revisar diversas fuentes de información sobre un tema y contrastarlas  
 3. Realizar investigaciones en museos, bibliotecas y archivos  
 4. Escuchar al profesor  
 5. Ver videos o películas  
 6. Buscar información en Internet

38. ¿Cuáles son las actividades que más realizas en la clase de historia en la escuela normal? (Dos opciones)

1. Escuchar las narraciones que hace el profesor  
 2. Leer, resumir o copiar fragmentos del libro de texto  
 3. Analizar fuentes de primera mano para contrastarlas y formarte una opinión propia  
 4. Presentar informes sobre visitas a museos, sitios arqueológicos, bibliotecas o archivos históricos

5. Platicar sobre las historias que aprendiste en casa o en la educación básica

6. Inventar cuentos, noticias u otros textos sobre temas históricos

39. ¿Cuáles son las principales fuentes de información que tus maestros te sugieren para investigar sobre temas históricos? (Dos opciones)

1. Programas educativos y culturales en la televisión  
 2. Páginas Web o revistas sobre historia  
 3. Libros de historia diferentes a los libros de texto  
 4. Libros de texto y materiales de apoyo editados por la SEP  
 5. Consultas en bibliotecas, archivos históricos o visitas a museos y sitios arqueológicos  
 6. Consultas o asistencia a historiadores profesionales

40. De las siguientes oraciones señala cuál refleja mejor tus propias ideas sobre la enseñanza de la historia. (Elige cuatro de las cinco y ordena por orden de importancia).

- 1° \_\_\_\_\_ 2° \_\_\_\_\_ 3° \_\_\_\_\_ 4° \_\_\_\_\_
1. Narrar a los estudiantes detalles fascinantes sobre las personas y los eventos del pasado con la intención de lograr que se interesen por el estudio de la historia.

2. Proveer a los estudiantes de los elementos y herramientas que les permitan interpretar y explicar la historia para poder entender el presente.

3. Enseñar a los estudiantes que es posible encontrar leyes del comportamiento histórico a la luz de la evidencia y que el estudio de la historia sirve para prever algunos acontecimientos y tomar decisiones.

4. Dar a los estudiantes la oportunidad de entender que existen algunas leyes generales de la historia y que a partir de este análisis es posible entender que la historia es cíclica.

5. La combinación de varias de las cuatro enunciadas previamente.

41. ¿Crees que es importante la enseñanza de la historia en la educación básica?

1. Sí  2. No (Pasar a la pregunta 45).

42. ¿La enseñanza de la historia en la escuela es importante porque ayuda a que los alumnos a que...? (Una opción)

1. Conozcan sus orígenes y amen a su país.  
 2. Entendan los acontecimientos del pasado y expliquen el presente.  
 3. No repitan los errores del pasado y ayuden a mejorar el futuro.  
 4. Desarrollen nociones históricas que les permitan explicar procesos históricos.

43. ¿Qué páginas Web recomendarías para el estudio de la historia?

1. \_\_\_\_\_  
 2. \_\_\_\_\_

44. ¿Qué revistas de historia recomendarías para el estudio de la historia?

1. \_\_\_\_\_  
 2. \_\_\_\_\_

45. ¿Cuáles son los libros más recientes de historia que has leído?

1. \_\_\_\_\_  
 2. \_\_\_\_\_

46. ¿Qué libros de otros temas has leído recientemente?

1. \_\_\_\_\_  
 2. \_\_\_\_\_

47. ¿Deseas hacer algún comentario sobre este estudio?

1. Sí, ¿Cuál? \_\_\_\_\_  
 2. No \_\_\_\_\_

Muchas gracias por tu valiosa colaboración.

ESTUDIO DE CULTURA Y CONCIENCIA HISTÓRICAS EN LAS ESCUELAS  
 NORMALES PÚBLICAS  
 DGESPE-SEP / ALDUNCIN Y ASOCIADOS  
 7 MARZO 2011

### **Anexo III. Temas de Estudio de los Seminarios de Temas Selectos de Historia de la Pedagogía y la Educación I, II y III.**

En el caso de Seminario de Temas Selectos de Historia de la Pedagogía y la Educación I, los temas de estudio son los siguientes:

- Tema I. La educación de los niños en la Atenas clásica (entre los siglos VI y IV a. de C.).
- Tema II. La aparición de la imprenta y sus efectos.
- Tema III. El modelo educativo de Juan Amós Comenio en su *Didáctica Magna*.

Los temas de estudio de Seminario de Temas Selectos de Historia de la Pedagogía y la Educación II, son los siguientes:

- Tema I. El proyecto de educación universal laica y gratuita en la Revolución Francesa. La propuesta de Condorcet.
- Tema II. La construcción de un sistema escolar público en los Estados Unidos a lo largo del siglo XIX.
- Tema III. La educación primaria en Francia en la década de 1880. La organización de un sistema nacional como servicio público, laico, obligatorio y gratuito.
- Tema IV. Modernización económica y científica y creación de un nuevo sistema educativo. Japón en la época Meiji. 1868-1912

Los temas de estudio de Seminario de Temas Selectos de Historia de la Pedagogía y la Educación III, son los siguientes:

- Tema I. El pensamiento educativo de John Dewey: la escuela y la experiencia vital del niño.

- Tema II. Las corrientes psicológicas y su impacto sobre las concepciones educativas. El caso de la obra de Lev. S. Vigotsky.
- Tema III. La crítica a la escuela. El radicalismo estadounidense en la década de 1960.



**Anexo IV. “Materiales de apoyo para el estudio” del programa oficial de Seminario de Temas Selectos de Historia de la Pedagogía y la Educación I,II y III**

❖ **Cuarto semestre**

- **Tema I. La educación de los niños en la Atenas clásica (entre los siglos VI y IV a. de C.).**

- Egle Bacchi. *La Antigüedad*.

- **Tema II. La aparición de la imprenta y sus efectos.**

- Lucien Febvre y Henri-Jean Martin. *El “descubrimiento” de la imprenta*.

❖ **Quinto semestre**

- **Tema I. El proyecto de educación universal laica y gratuita en la Revolución Francesa. La propuesta de Condorcet.**

- Francois Furet y Mona Ozouf. *Instrucción Pública*.

- Condorcet. *Cinco memorias sobre la instrucción pública*.

- Condorcet. *Sobre la necesidad de la instrucción pública*.

- **Tema II. La construcción de un sistema escolar público en los Estados Unidos a lo largo del siglo XIX.**

- Michael B. Katz. *Contexto de la educación pública. Capitalismo, democracia y expansión de la enseñanza. Los propósitos de la educación pública inicial*.

- David B. Tyack. *El sistema mejor y único en un microcosmos: continuidad y consolidación en la educación rural*.

- **Tema III. La educación primaria en Francia en la década de 1880. La organización de un sistema nacional como servicio público, laico, obligatorio y gratuito.**

- Antonie Prost. *De las leyes fundamentales a la guerra "...que la mujer pertenezca a la ciencia o que pertenezca a la Iglesia". Las concepciones y las prácticas pedagógicas.*
  - **Tema IV. Modernización económica y científica y creación de un nuevo sistema educativo. Japón en la época Meiji.1868-1912.**
  - Ronald S. Anderson. *La evolución de la educación desde la época feudal hasta los tiempos modernos.*
-