



**Red Nacional de
Licenciaturas en Historia
y Cuerpos Académicos
(RENALIHCA)**

y



**Facultad de Historia de
la Universidad Michoacana
de San Nicolás de Hidalgo**

Currículo, formación y práctica docente en la enseñanza de la Historia

Oriel Gómez Mendoza
Elva Rivera Gómez
Graciela Sánchez Almanza
Coordinadores

Red Nacional de Licenciaturas en Historia y Cuerpos Académicos (RENALIHCA)

Dra. Elva Rivera Gómez

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

Mtro. Hiram Félix Rosas

Universidad de Sonora

Dra. Georgina Flores

Universidad Autónoma del Estado de México.

Dr. Arturo Carrillo

Universidad Autónoma de Sinaloa.

Dr. Jaime Salazar Adame

Universidad Autónoma de Guerrero.

Dr. Oriel Gómez Mendoza

Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.

Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo Facultad de Historia Comité organizador

Mtro. David E. Ruiz Silera

Dr. Rodrigo Núñez Arancibia

Lic. Graciela Sánchez Almanza

Currículo, formación y práctica docente en la enseñanza de la Historia

Oriel Gómez Mendoza
Elva Rivera Gómez
Graciela Sánchez Almanza
Coordinadores





Diseño de portada e interiores:
Julissa De La Torre Bucio

Coordinadores:
Oriel Gómez Mendoza
Graciela Sánchez Almanza
Elva Rivera Gómez

Currículo, formación y práctica docente en la enseñanza de la Historia

Primera edición 2013
Morelia, Mich., México
Derechos reservados conforme a la ley

©2013 Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo
Santiago Tapia No. 403, Colonia Centro,
Morelia, Michoacán, México, C.P. 58000

ISBN: 978-607-8116-30-0

Queda prohibida la reproducción parcial o total del contenido de la presente obra, sin contar previamente con la autorización expresa y por escrito del titular en términos de la Ley Federal de Derechos de Autor, y en su caso, de los tratados internacionales aplicables. La persona que infrinja esta disposición, se hará acreedora a las sanciones legales correspondientes.

La corrección de estilo y formato estuvo a cargo de cada autor.

Impreso en México / *Printed in Mexico*

ÍNDICE

PRÓLOGO

9

INTRODUCCIÓN

10

La enseñanza, la difusión e investigación histórica desde las redes académicas. El caso de la RENALIHCA, 2007-2013

Elva Rivera Gómez

CAPÍTULO I

Divulgación de la Historia y Educación Patrimonial

21

Experiencia docente sobre la materia de Difusión de la Historia en la Facultad de Historia de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo

22

Rebeca Ballín Rodríguez

Enseñanza de la Historia y Patrimonio: la ausencia de dispositivos intergeneracionales

28

Raúl Useche Rodríguez

La educación patrimonial en el nuevo plan de estudios de la Licenciatura en Historia de la Universidad Autónoma de Sinaloa

39

Wilfrido Llanes Espinoza

Eduardo Frías Sarmiento

El patrimonio cultural como perfil de egreso en el rediseño del plan de estudios de la Licenciatura en Historia de la Universidad Autónoma de Aguascalientes

49

Laura Elena Dávila Díaz de León

¡Zapata vive! ¡Y en la tele sigue! Historia, imagen e imaginarios: los nuevos lenguajes para la transmisión de los saberes sobre el pasado

58

Jorge Amós Martínez Ayala

CAPÍTULO II

Los planes y programas de Estudio de las Licenciaturas en Historia

66

La interdisciplinariedad en las Licenciaturas en Historia

67

Paulina Latapí Escalante

El reto de diseñar un plan de estudios. El caso de la Licenciatura en Historia y Estudios de Humanidades de la Universidad Autónoma de Nuevo León

77

Ma. Gabriela Guerrero Hernández

María del Rocío Rodríguez Román

Retos académicos y pedagógicos en la construcción del programa académico de licenciatura en historia de la Universidad del Valle sede Buga, Colombia

86

Luis Bernardo Betancur Cruz

Balance del proceso de re acreditación del programa educativo de la Licenciatura en Historia de la Universidad Autónoma de Sinaloa

96

Alfonso Mercado Gómez

Ma. de los Ángeles Sitlalit García Murillo

Movilidad estudiantil, entre la adquisición de otros contenidos y las equivalencias de planes de estudios: problemas y resultados vistos desde la academia, la administración escolar y los intereses del alumno 105

José Trinidad Cázarez Mata
Juan Carlos Mezo González

Concepciones sobre la formación del historiador en historiadores de la Universidad de Guadalajara: Estudiantes de Tercer Semestre 118

Carlos Villarruel Gascón
Hugo Torres Salazar

El criterio de eficacia de la Licenciatura en Historia de la Facultad de Humanidades de la Universidad Autónoma del Estado de México 129

G. Isabel Badía Muñoz
Gloria Pedrero Nieto
Rosa María Hernández Ramírez

La trayectoria escolar de los egresados de historia. Un estudio comparativo de dos cohortes 2005-2009 y 2006-2010 137

Mabel Valencia Sánchez
Flérida Moreno Alacaraz

Las actividades extracurriculares en la Licenciatura en Humanidades de la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca, opción terminal en Historia 143

Alejandro Arturo Jiménez Martínez

Del papel al aula: una revisión del Plan de Estudios de la Licenciatura de Historia de la FES Acatlán 150

Irma Hernández Bolaños
Patricia María Montoya Rivera

CAPÍTULO III 162

El servicio social, los egresados y los espacios laborales 163

El servicio social y la investigación histórica

Beatriz Rico Álvarez
Ofelia Janeth Chávez Ojeda

Jóvenes historiadores en el mercado de trabajo; entre la expectativa y la realidad 174

Ricardo Villanueva Lomelí
Martha Alicia Villaseñor Tinoco
Marco Antonio Delgadillo Guerrero

CAPÍTULO IV 185

Formación del docente-tutor y el modelo educativo por competencias

El rol del profesor tutor en el marco de las nuevas dinámicas institucionales

Jaime Salazar Adame
Smirna Romero Garibay

La Tutoría como inversión 196

Hugo Torres Salazar

Profesor/ tutor, función fundamental del ejercicio docente. El Programa de Acción Tutorial de la Facultad de Historia de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo 208
María Guadalupe Cedeño Peguero
Tzutzui Heredia Pacheco

Programa de sensibilización docente para el cambio de paradigma educativo, caso Universidad Autónoma del Estado de México 217
María Elena Bribiesca Sumano
Georgina Flores García
Marcela J. Arellano González

La práctica de la enseñanza de la historia, algunos problemas y posibles soluciones 225
Miguel Ángel Gutiérrez López

Hacia la formación de competencias docentes en la Licenciatura en Historia de la Universidad Autónoma de Sinaloa 231
Arturo Carrillo Rojas
Jesús Arturo Carrillo López

Una mirada al aula de licenciatura en historia de la Universidad Autónoma de Zacatecas. Docencia sin modelo didáctico para el aprendizaje relevante 243
María del Refugio Magallanes Delgado
Norma Gutiérrez Hernández
Ángel Román Gutiérrez

Las tres dimensiones del aprendizaje colectivo 254
Rodrigo Christian Núñez Arancibia

Estrategias didácticas para el Pensamiento Crítico. Un ejercicio ambivalente. 265
Graciela Sánchez Almanza

CAPÍTULO V **Las líneas de generación y aplicación del conocimiento** 274

La historiografía y la historia de Campeche en el proyecto del Campeche nuevo (1955-1961) 275
Miriam Edith León Méndez

Enseñanza y difusión de la historia. Un cuerpo académico en vías de la consolidación 284
Antonio González Barroso
Ángel Román Gutiérrez

El grupo de trabajo de investigación y divulgación de la Historia de la Licenciatura en Historia de la Universidad Autónoma de Tlaxcala 292
María Juliana Angélica Rodríguez Maldonado
Teodolinda Ramírez Cano
Zoila Patricia Montaña Quiroz

SEMBLANZA DE AUTORES 304

PRÓLOGO

La Facultad de Historia asistió por primera vez a un encuentro de Licenciaturas en la ciudad de Tamaulipas: era entonces director el Lic. Alonso Torres Aburto y quien esto escribe fungía como secretario académico. Íbamos a oscuras; nos habían sugerido participar aunque fuera sólo como asistentes, para al menos interactuar con otros colegas de distintos programas de Historia en el país.

Asistimos a las mesas, las presentaciones y poco a poco cobramos conciencia de los problemas generales que enfrentaban las humanidades, en particular los programas en Historia. Tuvimos también la oportunidad de encontrar y reflexionar sobre los desarrollos desiguales que tienen las licenciaturas y sobre todo, de darnos cuenta dónde nos encontrábamos nosotros en ese gran concierto: la conciencia de lo que éramos y lo que aún no.

Escuchamos con atención un punto que en ese momento era crucial para nosotros: las acreditaciones. De ahí, de ese intercambio, tomamos la decisión que nos ha llevado hoy día a estar en posibilidad de ser acreditados en breve. Pero la experiencia fue más enriquecedora aún; pudimos cotejar manejo de tutorías, pensar en flexibilizar la curricula, la movilidad estudiantil, entre otras muchas cosas.

Al año siguiente decidimos postular a la Facultad de Historia como sede para el encuentro y es por ello que, justo ahora, en el marco de nuestro 40° aniversario, fuésemos los anfitriones de este evento. Junto con una calurosa bienvenida queremos ser partícipes y a la vez escuchas de las inquietudes, problemas y aspiraciones que las Licenciaturas en Historia de todo el país enfrentan y solucionan en el día a día.

El reto no es menor, ante una evidente crisis por la que atraviesa la Universidad Pública en la actualidad, se hace cada vez más perentorio analizar los derroteros y posibles salidas a ese marasmo. Ahí, el historiador tiene mucho que decir y debatir, sin duda, mucho por aportar.

Los contenidos de esta amplia reflexión colectiva tendrán que transformarse en estrategias para hacer más y mejores historiadores, que se preocupen por observar y recordar de manera crítica el pasado, pero que nos ayuden también a comprender el hoy en toda su complejidad.

La apuesta por congregar cada vez más representantes de los programas de licenciatura en Historia, es sin duda una apuesta cara al futuro y se constituye como un intercambio de provecho mayúsculo del que, estamos ciertos, los frutos serán cosechados por todos.

Oriel Gómez Mendoza

INTRODUCCIÓN

LA ENSEÑANZA, LA DIFUSIÓN E INVESTIGACIÓN HISTÓRICA DESDE LAS REDES ACADÉMICAS. LA RENALIHCA 2007-2013

Elva Rivera Gómez

La genealogía e institucionalización de Clío en el México del siglo XX

La enseñanza de lo que hoy llamamos las humanidades data de 1907, cuando se creó la Escuela de Altos Estudios. Gracias a Justo Sierra se promovió la Ley que reabrió la universidad y le confirió el estatus de nacional. La Escuela de Altos Estudios contempló 17 puntos, entre éstos destacan los relacionados a la enseñanza:

- [...] 8. El cuerpo de profesores ayudará en esa labor de coordinación y orientación.
9. Los profesores impartirán y dirigirán las investigaciones en sus respectivas asignaturas.
10. Los cursos y las investigaciones se efectuarán en el lugar que se estime más apropiado.
11. Las enseñanzas se conformarán a los programas propuestos por los profesores respectivos y aprobadas por la Dirección de la Escuela.
11. Las enseñanzas se conformarán a los programas propuestos por los profesores respectivos y aprobadas por la Dirección de la Escuela.
12. Las investigaciones científicas se emprenderán con arreglo a proyectos en que se fije el objeto, los medios y el presupuesto, debiendo ser estos proyectos aprobados por la Secretaría de Instrucción y por la Dirección.
13. Mientras no fuere conveniente otra forma de elección de profesores, éstos serán nombrados por la Secretaría de entre los especialistas de mayor reputación científica.
14. Podrán contratarse profesores extranjeros mientras no hubiere mexicanos competentes en la ciencia.
15. Podrá admitirse el establecimiento de cursos dados por profesores libres.
16. Será requisito para ser alumno haber terminado la Preparatoria con notable aprovechamiento.
17. Podrán otorgarse honores a los alumnos de la Escuela de Altos Estudios.
18. Se crearán pensiones destinadas a atraer alumnos y estimular su perseverancia.
19. Los alumnos serán preferidos, en igualdad de circunstancias, para ocupar puestos oficiales que requieran conocimientos especiales en la ciencia que hubieren cursado (Ruiz, 1954).

10

El 17 de diciembre de 1907, Porfirio Díaz emitió la Ley Constitutiva de Escuela Nacional de Altos Estudios. Por esta ley la Escuela en su artículo 1º tuvo su sede en México. El Artículo 2º estableció los siguientes objetivos:

1. Perfeccionar especializando y subir a un nivel superior estudios que en grados menos altos se hagan en las Escuelas Nacional Preparatoria, de Jurisprudencia, de Medicina, de Ingeniería y de Bellas Artes o que estén en conexión con ellas.
2. Proporcionar a sus alumnos y sus profesores los medios de llevar a cabo metódicamente investigaciones científicas que sirvan para enriquecer los conocimientos humanos y
3. Formar profesores de las escuelas secundarias y profesionales.

Artículo 3o.-La Escuela Nacional de Altos Estudios tendrá tres secciones, una de éstas fue de humanidades:

1. De Humanidades, que comprenderá: las lenguas clásicas y las lenguas vivas, las literaturas, la filología, la pedagogía, la lógica, la psicología, la ética, la estética, la filosofía y la historia de las doctrinas filosóficas.
2. De Ciencias Exactas; abrazará la matemática en sus formas superiores y las ciencias físicas, químicas y biológicas.
3. De Ciencias Políticas Sociales y Jurídicas, que comprenderá todas las que tienen por base o por objeto fenómenos sociales (Ruiz, 1954).

Como podemos observar la Historia no tenía aún el estatus de disciplina. Fue en 1910, con motivo del Centenario de la Independencia de México que se inauguró oficialmente la Escuela Nacional de Altos Estudios. En 1912 se dieron a conocer las materias que integraron cada una de las áreas. Así en Humanidades se impartieron materias como Historia Universal e Historia de México, asignaturas a las que se confieren el status de superior a la enseñanza de la Historia (Ruiz, 1954: 53).

Entre otras materias útiles, no fundamentales y con menos relevancia, se impartieron los cursos: Historia del Cristianismo en la Edad Media, Historia de México en la Dominación, Método histórico, Meteorología Mexicana, Historia de la Medicina, Sociología Hispano-americana, Antropología y Etnología americanas, Historia de las Instituciones Económicas en México, Evolución del Derecho Penal en México.

Ya en 1916 una reforma incorporó a las humanidades: Lenguas clásicas, Lenguas vivas, Literaturas clásicas, Literaturas vivas, Filología, Pedagogía, Lógica, Psicología, Ética, Estética, Filosofía e Historia de la Filosofía. En las Ciencias Sociales, Políticas, Económicas y Jurídicas se incluyó a: Etnología, Geografía, Historia, Sociología, Economía Política, entre otras. Es pues, significativo que en este año la Historia aparezca como una disciplina.

El 18 de septiembre de 1920, Adolfo de la Huerta reglamentó el artículo tercero de la ley constitutiva de la Escuela de Altos Estudios, concediendo gran importancia a la sección de Humanidades, en la que se agruparon las siguientes materias: Psicología, Epistemología, Lógica, Ética, Estética, Historia de la Filosofía, de las Ciencias, de la Religión, de la Música, de las Artes, Metodologías especiales, Filología, Lingüística, Hebreo, Latín, Griego, Español, Italiano, Alemán, Francés, Inglés, Historia de las Literaturas: Hebrea, Griega, Latina, Española, Francesa, Italiana, Inglesa, Alemana, Sánscrito, Literatura de la India clásica (Ruíz, 1954: 62). La Historia aparece en la Filosofía y en la Literatura.

Es importante señalar las asignaturas que se aprobaron en el nuevo plan de estudios de 1922, el artículo 4º estipuló las subsecciones y asignaturas. Filosofía incluyó: Epistemología, Psicología, Lógica, Metodología, Estética, Ética, Ciencias de la Educación, Historia de la Educación, Historia del Arte, Historia de la Filosofía, Historia de la Música, Historia de las Ciencias, Historia de las Religiones. Es vital destacar que en este plan se reconoció e incluyó a las Ciencias de Geografía Social e Historia con las siguientes asignaturas: Antropología, Etnografía, Etnología, Arqueología, Prehistoria, Historia General (sus divisiones), Historia Americana, Historia de México, Lenguas Indígenas Mexicanas, Geografía (América y México), Economía Política, Sociología, Historia del Arte, Historia de la Música, Historia de otras actividades humanas (Ruiz, 1954: 65-66), además se incorporó a las Ciencias y Artes de la Educación.

El artículo 24 se refería a los grados y fueron de: profesor universitario de determinada materia; maestro y doctor en: Filosofía, Letras, Ciencias Exactas, Ciencias Físicas, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Ciencias de la Educación, Medicina y Leyes. Fue hasta 1928, siendo director Pedro de Alba, que se otorgaron los títulos de licenciado, maestro y doctor en Historia. En el plan de estudios de febrero de 1931, la hoy Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, quedó integrada por Filosofía, Letras, además de Ciencias Históricas donde se ubicó a Historia con las asignaturas de: Griego o Latín, Lengua viva, Historia Universal, Historia de México, Geografía Humana, Economía Política, Arqueología Mexicana y Maya, Paleografía, Historia del Arte y Teoría de la Historia y Antropología (Ruiz, 1954: 74, 77). En este plan de estudios como se puede observar contempló la asignatura de Teoría de la Historia.

En 1935, se enriqueció el currículum de la sección de Historia, con la creación de una subsección de Ciencias Geográficas, en la que se comprendían las siguientes asignaturas: Matemáticas, Geología, Paleontología, Cosmografía, Geografía, Física, Antropología, Sociología, Etnografía, Economía Política, Geografía Humana, Geografía de México, Historia Universal e Historia de México. Siendo rector de la UNAM, Gustavo Baz, a la división de Ciencias Históricas se le incorporó la sección de Arqueología (Ruiz, 1954: 79, 81). En 1939, a propuesta de Antonio Caso hubo una nueva reforma para reubicar a las disciplinas.

Al separarse Ciencias de Filosofía y Letras, ésta última quedó integrada por Filosofía, Psicología, Letras, Historia: Historia Antigua y Medieval, Historia Moderna y Contemporánea, Historia de México (Conquista, Virreinato, Independencia), Historia de México (Moderna y Contemporánea) y Antropología. En el plan de 1953, Historia quedó integrada por las siguientes especialidades: Filosofía, Psicología, Geografía, Letras, Historia de México: Historia General e Historia de las Artes plásticas, Ciencias de la Educación (Ruiz, 1954: 82, 86).

Bajo este modelo que dio origen a la Escuela, hoy Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, algunas universidades del país gracias a la apoyo de académicos interesados a difundir las humanidades, pero sobre todo, por formar profesionales en el área de las humanidades, se dieron a la tarea de participar en proyectos para crear Escuelas de Filosofía y Letras en otra universidad, en especial las Licenciaturas o Colegios de Historia como sucedió en 1963 en la Universidad Autónoma de Puebla, donde fue central la participación del Dr. Joaquín Sánchez MacGrégor en la fundación del Colegio de Historia (Rivera, 2009: 160). Lo mismo sucedió en la Universidad Veracruzana, Universidad de Guadalajara y Universidad de Nuevo León entre otras.

Entre la década de los sesenta y ochenta hubo un fortalecimiento de la disciplina histórica. Se abrieron Centros e Institutos de Investigación. Además al crearse nuevas universidades la participación de reconocidos académicos de la UNAM y de la UAM como Josefina MacGregor e Hira de Gortari participaron en la elaboración del Plan de Estudios de la Licenciatura en Historia de la Universidad Autónoma de Tlaxcala, en 1985 (Rodríguez, 2008: 145). Una primera aproximación a la historia de las Licenciaturas en Historia de algunas universidades puede consultarse en *La enseñanza de la Historia ante los procesos de evaluación* (2007) y en *Las políticas de Financiamiento y Modernización de las Licenciaturas en Historia en los años recientes* (2008).

La fundación de la Red Nacional de Licenciaturas en Historia y Cuerpos Académicos

Han transcurrido siete encuentros de la Red Nacional de Licenciaturas en Historia y sus Cuerpos Académicos (RENALIHCA). Por esta razón es importante recuperar la memoria histórica

de esta red y de sus integrantes. Es importante destacar que a partir del año de 2003 se convocó a las coordinaciones de las Licenciaturas de las Universidades Públicas a establecer vínculos de colaboración con el fin de impulsar una red. En ese entonces algunas licenciaturas estaban siendo evaluadas por los CIEES (Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior) y otras transitaban por reformas curriculares en un contexto de la reforma a la educación superior bajo las políticas y lineamientos de las políticas neoliberales.

Pasaron unos años y fue en el 2007 que se logró reunir en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla a los y las representantes institucionales e iniciar los trabajos para crear una red interinstitucional. A partir de entonces la Comisión Redactora de los estatutos integrada por Elva Rivera Gómez (CA de Estudios Históricos, BUAP), Marco Antonio Delgadillo Guerrero (Coordinador de la Licenciatura, UdG), Hiram Félix Rosas (Director de la Facultad de Historia, UNISON), Lic. Teodolinda Ramírez Cano (Secretaria Académica de FFyL, UATx) y José Rafael Salas (Coordinador de la Licenciatura, UAT) presentaron en el 2008 el primer documento. Posteriormente en la reunión con sede en la Universidad Autónoma de Sinaloa, la Comisión discutió la segunda versión de los estatutos para constituir la red. Gracias a la colaboración y auspicio de Alfonso Mercado Gómez, entonces Director de la Facultad de Historia; a Ma. de los Ángeles S. García Murillo, Coordinadora de la Licenciatura en Historia; a la Dra. Mayra Lizzete Vidales Quintero, Responsable C. A. de Historia Sociocultural; a Arturo Carrillo Rojas, Responsable C. A. de Historia Económica Social logramos en el año 2009 presentar un texto definitivo que fue registrado ante el Notario Público, gracias a la colaboración del compañero Salvador Couh Jiménez de la Universidad Autónoma de Yucatán.

A lo largo de estos años la colaboración de colegas coordinadores/as y directores de Historia ha sido fundamental para realizar ininterrumpidamente ocho encuentros. Ida García Manzano (BUAP, 2003), María de Lourdes Herrera Feria (BUAP, 2007), Marco Antonio Delgadillo Guerrero (UdG, 2008), José Rafael Salas (UAT, 2009), Salvador Couh Jiménez (UADY, 2010), Jorge Gustavo Mendoza González (UABC, 2011), Carlos Arcos Vázquez (UNACH, 2012) y Oriel Gómez Mendoza (UMSNH, 2013).

A estos trabajos se sumaron los exdirectores Hiram Félix Rosas (UNISON) y Alfonso Mercado Gómez (UAS), y excoordinadores/as Zoila Montaña Quiroz (UATx), Carlos Arcos Vázquez (UNACH), Eva Corrales Miranda (UAG), Enrique Delgado López (UASLP); los líderes de los Cuerpos Académicos Mayra L. Vidales Quintero y Arturo Carrillo (UAS) y Jorge Chávez Chávez (UACJ).

También ha sido sustancial los trabajos de la Mesa Directiva 2009-2011 integrada por los colegas Elva Rivera Gómez, Presidenta; Felipe Couh Jiménez, Secretario; Enrique Delgado López, Tesorero, Hiram Félix, Alfonso Mercado López Rosas, en calidad de vocales, y 2011-2013 integrada por Elva Rivera Gómez, Presidenta; Hiram Félix Rosas, Secretario; Georgina Flores García, Tesorera; Arturo Carrillo Rojas y Jaime Salazar Adame como vocales.

Un balance de las temáticas de los Encuentros de la RENALIHCA, 2007-2012

El II Encuentro Nacional de la RENALIHCA (2007) fue coorganizado por el Colegio de Historia de la BUAP y la Licenciatura en Historia de la Universidad Autónoma de Tlaxcala, y versó en torno a la *La enseñanza de la Historia y los procesos de evaluación*. Las temáticas abordadas fueron: La modernización de Planes y programas de estudios (créditos), por áreas y etapas; los métodos de la enseñanza de la Historia en las Licenciaturas; las formas y opciones de titulación de

los Programas Educativos; las Líneas y seminarios de investigación de los Cuerpos Académicos de los Programas Educativos de Historia y el impacto en cada Licenciatura; y los Organismos Evaluadores y Acreditadores y sus indicadores para la evaluación y acreditación externa por organismos en las licenciaturas en Historia. Temas de relevancia para la gran mayoría de instituciones y de sus actores pues, algunas licenciaturas transitaban por los procesos de evaluación por los CIEES o por los organismos acreditadores y otras más realizaban reformas a sus planes de estudios.

El III Encuentro (2008), fue convocado y coorganizado por las Licenciaturas en Historia de las Universidad de Guadalajara y Sonora, las Universidades Autónomas de Sinaloa, Tlaxcala y Tamaulipas, y los Cuerpos Académicos de Estudios Culturales y Estudios Económicos de la Universidad de Sinaloa y de Estudios Históricos de la BUAP. En éste se disertó el tema de *Las políticas públicas: financiamiento, evaluación y modernización de las licenciaturas en Historia en el siglo XXI*. En esta ocasión se abocó a reflexionar en torno a las políticas públicas y el financiamiento de los Programas Educativos de Historia y de los Cuerpos Académicos de las Licenciaturas. Entre las preocupaciones de análisis presentes en este eje temático estuvo el financiamiento de los Programas Educativos y de los Cuerpos Académicos a partir de la planeación, compromisos y metas en el marco del Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI); la consolidación de la planta académica: la formación del personal académico, los posgrados, la investigación y la formación de recursos humanos. Y la política de evaluación al personal académico: ESDEPED, PROMEP y SNI. Así también se incursionó en el análisis de los programas académicos y la relación con sus egresados y empleadores; se incluyó nuevamente el tema de los procesos de evaluación y acreditación de las Licenciaturas en Historia; las experiencias y resultados de los procesos de modernización de los planes de estudio, y las redes académicas y los Cuerpos Académicos de las Licenciaturas en Historia.

En el año 2009, bajo el auspicio de la Universidad Autónoma de Tamaulipas el IV Encuentro de la RED estuvo dedicada a la *La enseñanza de la Historia y la formación de historiadores ante los retos de la globalización*. En esta ocasión se discutieron trabajos en torno a los ejes: Los procesos de Globalización y los retos de las licenciaturas en Historia en México; los Modelos Educativos entre la teoría y la práctica; y por primera vez se incluyó el tema de las Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación y la Historia y Movilidad e intercambio académico.

El V Encuentro de la RED se realizó en el año 2010 y fue coaspuiciada por las Licenciaturas y Cuerpos Académicos de las Universidades Autónoma de Chiapas, Guerrero, Campeche y la Universidad Autónoma de Yucatán. El tema central estuvo dedicado al *Estado de la investigación y docencia en historia en el nivel superior*. Por primera vez los trabajos presentados abordaron temáticas referentes al Modelo de Competencias en la Educación Superior; la Enseñanza-Aprendizaje de la Historia; la Historia y sus fuentes; y el Seguimiento y trayectoria de egresados. En esta ocasión algunas Licenciaturas en Historia habían transitado hacia un nuevo modelo de enseñanza de la Historia y además, la mayoría de los planes y programas de estudio ofertaban opciones terminales. De ahí que compartir experiencias sobre esta temática fue muy importante. En este sentido está pendiente divulgar los resultados presentados en este evento.

El norte del país de México vivió momentos difíciles relacionados con la guerra al narcotráfico en el año 2011. A pesar de esta circunstancia, la RENALIHCA en coordinación con las representaciones de la Universidad Autónoma de Baja California, la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, la Universidad Autónoma de San Luis Potosí, la Universidad Autónoma de Sinaloa, la Universidad Autónoma de Tamaulipas y la Universidad de Sonora realizamos el *VI Encuentro* en ciudad de Tijuana, Baja California. Los temas en este encuentro giraron en torno a los procesos

de evaluación y acreditación de los programas educativos en Historia, es especial se presentaron los casos de algunos programas educativos que recién habían sido evaluados por el nuevo Consejo Acreditador para la Educación y las Humanidades (COAPEHUM); así también se analizaron los planes de estudio y las experiencias de enseñanza-aprendizaje; la eficiencia terminal, la movilidad estudiantil y el servicio social como indicadores de la evaluación y acreditación; y los procesos de evaluación externa de la licenciatura en Historia. Es importante apuntar que por primera vez se realizó la entrega de reconocimientos a la trayectoria académica y docente de destacados historiadores/as como la Maestra María Eugenia Bribiesca Sumano, de la Universidad Autónoma del Estado de México y del Doctor David Piñera Ramírez, de la Universidad Autónoma de Baja California.

En coordinación con la Universidad Autónoma de Chiapas, la Universidad Autónoma de Guerrero, y la Universidad Autónoma de Sinaloa y la RENALIHCA se organizó en el 2012 el VII Encuentro de la Red Nacional de Licenciaturas en Historia y Cuerpos Académicos y el 1er Encuentro Iberoamericano de Licenciaturas en Historia. El tema en este año abordó *La Formación del Historiador y la Enseñanza de la Historia*. Es importante señalar que en esta ocasión se sumaron las representaciones institucionales de las recién creadas Licenciaturas en Historia de la Universidad Autónoma de Baja California, campus Mexicali y de la Licenciatura en Humanidades, terminal Historia de la Universidad Autónoma “Benito Juárez” de Oaxaca. Los trabajos presentados giraron en torno a la Historia en construcción y las nuevas herramientas metodológicas para su enseñanza; la Teoría e interdisciplina en la enseñanza de la Historia; el Perfil de Egreso de los historiadores del siglo XXI; el Servicio Social y las Prácticas profesionales; los Planes de estudio basados en el modelo por competencia: experiencias y resultados; la Didáctica de la Historia y los Planes de Estudio; la Didáctica de la Historia en los niveles medio superior y superior; y los Planes y programas de estudios de las Licenciaturas en Historia.

En el transcurso de los años 2003, 2007-2012 la RENALIHCA, gracias al trabajo interinstitucional y colectivo, ha contribuido a la reflexión e intercambio de experiencias entre los y las docentes sobre la enseñanza de la Historia, las reformas a los planes y programas de estudios, los procesos de evaluación y acreditación, las líneas de investigación y el trabajo colegiado de los Cuerpos Académicos, temas que se han abordado por las y los docentes que han participado en cada uno de los Encuentros, y cuyos resultados fueron publicados en los libros electrónicos *La enseñanza de la Historia ante los procesos de evaluación* (2007) y *Las políticas de financiamiento y Modernización de las Licenciaturas en Historia en los años recientes* (2008).

Por eso, en esta ocasión para seguir avanzado en los objetivos plasmados en sus estatutos y para coadyuvar al fortalecimiento de la investigación en la docencia de la Historia en el nivel superior se presenta a continuación el contenido de la obra *Currículo, formación y práctica docente en la enseñanza de la Historia*.

El Capítulo I está dedicado a La Divulgación de la Historia y la Educación Patrimonial se presentan las experiencias de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, de la Universidad del Valle-sede Buga, del Valle de Cauca, Colombia, de la Universidad Autónoma de Sinaloa, y de la Universidad Autónoma de Aguascalientes.

Rebeca Ballín Rodríguez, en el trabajo intitulado *Experiencia docente sobre la materia de Difusión de la Historia en la Facultad de Historia de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo* presenta la experiencia didáctica y docente de la asignatura de Difusión de la Historia con los alumnos de octavo semestre de la Licenciatura de Historia y su vinculación con las actividades de divulgación científica del Programa Anual de Divulgación de la Ciencia de esta casa de estudios.

Por su parte, Raúl Useche Rodríguez diserta en la *Enseñanza de la Historia y Patrimonio: la ausencia de dispositivos intergeneracionales* sobre el problema fundamental de la consolidación de la disciplina, a partir de tres ideas: 1. La disposición negativa de los jóvenes hacia el pasado y la promoción de un hedonismo ilimitado por renovar la experiencia emocional; 2. La narrativa de la Historia que no dialoga con los intereses culturales y las preocupaciones de identidad en los jóvenes; y 3. La construcción de una relación entre jóvenes y pasado, tanto el discurso de la Historia, como el dispositivo pedagógico que procura enseñarla. Por ello sostiene que la Escuela debe promover un diálogo crítico entre jóvenes y adultos sobre el pasado, aprovechando el desarrollo didáctico de la Educación Patrimonial y de las Tecnologías de la Información.

Wilfrido Llanes Espinoza y Eduardo Frías Sarmiento en *La educación patrimonial en el nuevo plan de estudios de la Licenciatura en Historia de la Universidad Autónoma de Sinaloa*, comparten una experiencia educativa vinculada al perfil de egreso de la carrera acorde a las directrices institucionales. Así también exponen algunas posibilidades de implementación de los conocimientos adquiridos en el aula, el ejercicio de la labor de gestor del patrimonio histórico, a través de la promoción de la divulgación, rescate y conservación del patrimonio histórico de Sinaloa. En tanto que, Laura Elena Dávila Díaz de León en *El patrimonio cultural como perfil de egreso en el rediseño del plan de estudios de la Licenciatura en Historia*, analiza el rediseño del plan de estudios en la Universidad Autónoma de Aguascalientes, la fundamentación del perfil de egreso de los estudiantes y su inserción en el área laboral del Patrimonio Cultural: archivos, bibliotecas y museos, y expone la metodología utilizada en el rediseño del plan de estudios, las materias y contenidos que forman parte del mapa curricular de esta área en el nuevo plan de estudios.

Cierra el apartado el texto de Jorge Amós Martínez, con el título *¡Zapata vive! ¡Y en la tele sigue! Historia, imagen e imaginarios: los nuevos lenguajes para la transmisión de los saberes sobre el pasado*. El autor presenta una reflexión sobre el uso de los audiovisuales como estrategia y herramienta didáctica para aproximar a los estudiantes con las realidades del pasado. Recurre a la metodología del análisis historiográfico, los métodos de análisis de la iconografía, la retórica o la poética de la imagen, la crítica literaria, y contrastarlas con los métodos de las fuentes documentales (escritas), y concluye con la propuesta del video como una herramienta para transmitir saberes sobre el pasado en el aula donde se forman las y los historiadores/as, es decir, en el aula histórica.

En el Capítulo II se agrupan los trabajos referentes a los Planes y Programas de Estudios de las Licenciaturas en Historia. Un tema de suma importancia es el referente a la relación de la Historia con otras disciplinas. En *La interdisciplinariedad en las Licenciaturas en Historia*, Paulina Latapí Escalante diserta en torno a tres conceptos de Jantsch, la multidisciplinariedad, pluridisciplinariedad, disciplinariedad, interdisciplinariedad y transdisciplinariedad como instrumento de análisis para estudiar los programas educativos de Historia. Las categorías son incorporadas al programa de estudios de la Licenciatura en Historia de la Universidad Autónoma de Querétaro.

En esta misma línea de análisis se ubica el texto *El reto de diseñar un plan de estudios. El caso de la Licenciatura en Historia y Estudios de Humanidades de la Universidad Autónoma de Nuevo León*, de María Gabriela Guerrero Hernández y María del Rocío Rodríguez Román. Ellas reflexionan en torno a la formación y perfil de quienes diseñan y realizan las reformas a los planes y programas de estudios, la pertinencia de los modelos educativos y enfoques pedagógicos que rigen los modelos y las reformas, y el contexto en que se realiza ésta, como es el caso del Colegio de Historia y Estudios de Humanidades de la Universidad Autónoma de Nuevo León.

Una experiencia educativa en la Licenciatura en Historia en Colombia es presentada bajo el título *Retos académicos y pedagógicos en la construcción del programa académico de licenciatura en historia de la Universidad del Valle, sede Buga, Colombia*, de Luis Bernardo Betancur Cruz. El autor aborda cinco años de experiencia de este plan de estudios como un programa espejo del programa académico que a lo largo de cinco décadas, ha funcionado en la sede central de la Universidad del Valle en la ciudad de Cali. Éste ha pasado por una mirada crítica y reflexiva tanto del diseño curricular y como de las prácticas pedagógicas, que Betancur considera una serie de limitantes en la formación de los licenciados en Historia en Buga, entre las cuales destacan las necesidades formativas de un entorno pedagógico, laboral y profesional que exige un educador con las suficientes herramientas pedagógicas, humanas y disciplinares para desempeñarse como profesor de Ciencias Sociales. Primero, para la mayoría de estudiantes parece tener más peso la formación como historiadores, que como licenciados en Historia, que deriva de dos causas. La primera, el componente pedagógico del programa no dialoga con el componente histórico, y la segunda que el componente histórico camina al margen de la reflexión pedagógica, sin cuestionar como la disciplina histórica brinda herramientas para la formación de un educador en Ciencias Sociales. Segundo, el perfil histórico somete a una mirada reduccionista del campo de las Ciencias sociales a quienes se están formando, pues más que historiadores o profesores de historia en la oferta laboral exige [a los y las estudiantes] profesores en Ciencias Sociales.

En este tema es importante conocer las nuevas experiencias en torno a las reacreditaciones de los programas educativos de historia de México. En este sentido se presenta el trabajo intitulado *Balance del proceso de re acreditación del programa educativo de la licenciatura en historia de la Universidad Autónoma de Sinaloa*, de la autoría de Alfonso Mercado Gómez y María de los Ángeles Sitlalit García Murillo, en el que presentan la experiencia del proceso de recopilación de las evidencias, el autodiagnóstico de los indicadores que devela las fortalezas, las debilidades, y las acciones institucionales para obtener la reacreditación de la Licenciatura en Historia de la UAS ante ACCECISO.

En el trabajo intitulado *Movilidad estudiantil, entre la adquisición de otros contenidos y las equivalencias de planes de estudios: problemas y resultados vistos desde la academia, la administración escolar y los intereses del alumno*, de José Trinidad Cázarez Mata, Juan Carlos Mezo González, se analizan los aspectos, las problemáticas, los retos y las satisfacciones del programa de movilidad estudiantil, y la incorporación del alumnado de la Licenciatura en Historia de la Facultad de Estudios Superiores Acatlán de la UNAM, durante los años de 2004-2009.

La formación profesional del/a Historiador/a en la educación superior es un tema de vital importancia en la universidad. En este sentido el trabajo *Concepciones sobre la formación del historiador en historiadores de la Universidad de Guadalajara: Estudiantes de Tercer Semestre*, de Carlos Villarruel Gascón y Hugo Torres Salazar presentan el estudio realizado con el alumnado del tercer semestre, en torno a las características que debe contar el/la historiador/a para ejercer las funciones sustantivas: enseñar historia, escribir historia y difundir historia. Los resultados que presentan muestran los campos semánticos elaborados con un amplio abanico de descriptores y, las estructuras de su pensamiento y actuación.

El estudio de egresados es importante para conocer la pertinencia del plan de estudios. En este tenor se unifican dos trabajos. El primero de ellos intitulado *El criterio de eficacia de la Licenciatura en Historia de la Facultad de Humanidades de la Universidad Autónoma del Estado de México*, de G. Isabel Badía Muñoz, Gloria Pedrero Nieto y Rosa María Hernández Ramírez. Las autoras parten del proceso de evaluación, a partir de él, analizan el criterio de eficacia e identifican

el desfase de los mecanismos de selección, permanencia y egreso de tres generaciones del alumnado de la Licenciatura en Historia de la Universidad Autónoma del Estado de México y elaborar una propuesta al plan de estudios referente a la obtención del grado y al mercado laboral del historiador. El segundo denominado *La trayectoria escolar de los egresados de historia. Un estudio comparativo de dos cohortes 2005-2009 y 2006-2010*, de Mabel Valencia Sánchez y Flérida Moreno Alcaraz. Las autoras presentan un comparativo de las trayectorias y el rendimiento escolar de dos cohortes de egresados de la Licenciatura en Historia de la Universidad Autónoma de Sinaloa. Advierten que estas generaciones se vieron afectadas o “favorecidas” por el cambio de planes de estudio. A partir de las cuales estudian el comportamiento y la eficiencia terminal de dos generaciones del periodo 2005-2009, correspondiente al “plan 3” y el periodo 2006-2010 que ingresa con el “plan 4”. Así también recuperan los factores más determinantes del rendimiento y la trayectoria escolar con base en: el perfil de ingreso, los índices de aprovechamiento y de fracaso por asignatura por grado escolar, deserción, y titulación, entre otros.

En *Las actividades extracurriculares en la Licenciatura en Humanidades de la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca, opción terminal en Historia*, Alejandro Arturo Jiménez Martínez presenta los primeros resultados, a dos años de haberse creado este programa educativo, del Modelo Educativo Integral Basado en Competencias y en particular, la implementación del Sistema de Asignación y Transferencia de Créditos Académicos (SATCA), relacionadas con las actividades extracurriculares del alumnado de esta licenciatura. Irma Hernández Bolaños y Patricia María Montoya Rivero presenta en su trabajo *Del papel al aula: una revisión del Plan de Estudios de la Licenciatura de Historia de la FES Acatlán* el impacto del Plan de Estudios de Historia implementado en 2006 en la formación de los estudiantes de la licenciatura, a partir de cuestionarios que se aplicaron a muestras representativas tanto de egresados como de estudiantes de los últimos semestres, para detectar los problemas que perciben en la aplicación del Plan de Estudios.

El Capítulo III de la obra está dedicado al tema de El Servicio Social, los Egresados y los Espacios Laborales. El primer trabajo se intitula *el Servicio social y la investigación*, de Beatriz Rico Álvarez y Ofelia Janeth Chávez Ojeda. Ellas analizan la formación del alumnado en los proyectos de investigación histórica de los Cuerpos Académicos en el marco del Servicio Social Universitario en la Facultad de Historia de la Universidad Autónoma de Sinaloa y su incidencia en la eficiencia terminal la Licenciatura en Historia de esta universidad. El segundo lleva por título *Jóvenes historiadores en el mercado de trabajo; entre la expectativa y la realidad* de Ricardo Villanueva Lomelí, Martha Alicia Villaseñor Tinoco y Marco Delgadillo Guerrero, analizan el ingreso y las problemáticas que enfrentan los egresados de la Licenciatura en Historia de la Universidad de Guadalajara al mundo laboral.

El Capítulo IV está dedicado a La Formación del Docente-Tutor y el Modelo Educativo por Competencias, reúne las miradas de quienes, desde esta actividad académica, centran su atención en la reflexión de una de las funciones sustantivas del académico universitario inserto en las Licenciaturas, en el contexto de la educación superior neoliberal. La tutoría juega un papel importante en la ruta crítica del alumnado que cursa la carrera de Historia. En esta temática se inscribe en primer lugar el trabajo intitulado *El rol del profesor tutor en el marco de las nuevas dinámicas institucionales* de Jaime Salazar Adame y Smirna Romero Garibay que presenta la reforma al plan de estudios de la Licenciatura en Historia de la Universidad Autónoma de Guerrero orientada a la educación integral para conducir a los estudiantes al desarrollo de conocimientos, actitudes, habilidades y valores, en el plano intelectual, humano, social y profesional; y la educación centrada en el estudiante. A partir de estos principios revisan el programa de tutorías como una estrategia para promover la calidad del aprendizaje en esta licenciatura y mejorar la eficiencia terminal del estudiante.

El segundo trabajo se intitula *La Tutoría como inversión*, de Hugo Torres Salazar donde cuestiona las prácticas administrativas e institucionales en las que se ha operado en cada institución. La tutoría, señala el autor, debe abatir el rezago y sobre todo, el fracaso escolar, por ello propone que las tutorías deben ser consideradas como una “inversión” educativa donde todos los actores que participen ganen, empezando por los actores principales del programa, los tutorandos. El tercer trabajo presenta el caso de la Universidad Michoacana de San Nicolás Hidalgo titulado *Profesor/tutor, función fundamental del ejercicio docente. El Programa de Acción Tutorial de la Facultad de Historia de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo*, de María Guadalupe Cedeño Peguero y Tzutzuzqui Heredia Pacheco. Ellas reflexionan en torno a las políticas exigidas por la SEP, la ANUIES, y el CONACYT que consideran que la tutoría universitaria constituye uno de los recursos más trascendentes para formar a los estudiantes en el aprendizaje auto-dirigido —aprender a aprender, aprender a emprender y aprender a ser— con una visión humanista y responsable para responder adecuadamente a las necesidades de desarrollo de su propia vida y del país.

Un cuarto trabajo presenta la reflexión desde la experiencia del docente, bajo el título *Programa de sensibilización docente para el cambio de paradigma educativo, caso Universidad Autónoma del Estado de México*, de la autoría de María Elena Bribiesca Sumano, Georgina Flores García y Marcela J. Arellano González, las autoras analizan la reestructuración de la currícula y las características y fases del programa de “Sensibilización docente” para capacitar al personal académico e implementar el modelo por competencias en esta universidad. El quinto trabajo intitulado *La práctica de la enseñanza de la historia, algunos problemas y posibles soluciones*, de Miguel Ángel Gutiérrez López presenta el contexto en el que se realiza esta práctica en la Universidad Michoacana de San Nicolás Hidalgo. El autor aborda las diversas problemáticas de carácter teórico y práctico que debe reunir el docente de Historia en el nivel superior. El problema se centra en la tríada: la incapacidad de profesores, los programas y las instituciones para ofrecer a los/as alumnos/as conceptos claros y comprensible de lo qué es y debe ser la historia.

La sexta propuesta gira en torno a *la formación de competencias docentes en la Licenciatura en Historia de la Universidad Autónoma de Sinaloa*, de Arturo Carrillo Rojas y Jesús Arturo Carrillo López. En el trabajo los autores presentan sus inquietudes en relación a la formación docente, a la adquisición de las competencias necesarias para coadyuvar en la implementación de los nuevos modelos educativos. Parten del modelo centrado en el aprendizaje de la Universidad Autónoma de Sinaloa y la formación de las competencias a nivel superior, en particular, el caso de las y los docentes que participan en la Licenciatura en Historia. Una séptima reflexión de este apartado se intitula *Una mirada al aula de Licenciatura en Historia de la Universidad Autónoma de Zacatecas. Docencia sin modelo didáctico para el aprendizaje relevante*, de María del Refugio Magallanes Delgado, Norma Gutiérrez Hernández y Ángel Román Gutiérrez. En el trabajo las autoras y el autor parten del *Modelo Educativo UAZ Siglo XXI*, documento rector que condujo las reformas del currículum universitario para cumplir con las funciones sustantivas de la institución como: incidir en el desarrollo sustentable macro y microsocioal de la región, y centran su atención en la práctica docente del profesorado de la Licenciatura en Historia.

El octavo trabajo aborda *Las tres dimensiones del aprendizaje colectivo*, de Rodrigo Christian Núñez Arancibia, retoma de Max Miller y Klaus Eder el concepto de aprendizaje colectivo para proponer los procesos de aprendizaje colectivo en una categoría con sensibilidad empírica. A partir del cual propone dos pasos fundamentales en la sistematización del concepto y tres dimensiones fundamentales: la de valores, la normativa, y la técnico-operativa. Y cierra esta parte el trabajo *Estrategias didácticas para el Pensamiento Crítico. Un ejercicio ambivalente*, de Graciela

Sánchez Almanza. La autora presenta la experiencia docente en la Licenciatura en Historia de la Universidad Michoacana. Retoma el concepto del pensamiento crítico plasmado en el Modelo Educativo Nicolaita de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, y los resultados de la aplicación de dos estrategias didácticas, una de análisis de fuentes y otra de metacognición, que dan como resultado el papel ambivalente del ejercicio docente, ya que además de requerir la planeación, el trabajo y la aplicación del docente, implica la propia reflexión de su labor de enseñanza.

El Capítulo V incluye las experiencias e investigaciones de las y los docentes en los programas educativos de Historia y lleva por título Las Líneas de Generación y Aplicación del Conocimiento. Uno de los trabajos que se incluye en esta parte se intitula *La historiografía y la historia de Campeche en el proyecto del Campeche nuevo (1955-1961)*, de Miriam Edith León Méndez. La autora parte de problemas conceptuales para analizar la historiografía: la construcción del discurso, a quién se dirige, la interpretación del tiempo y el espacio para explicar el discurso histórico como un problema, como una posibilidad de investigación, como objeto-sujeto de la historiografía. Bajo esta perspectiva plantea construir una interpretación de la Historia de Campeche. Y el otro aborda el tema de la *Enseñanza y difusión de la historia. Un cuerpo académico en vías de la consolidación*, de Antonio González Barroso y Ángel Román Gutiérrez. En el trabajo presentan las tres líneas de investigación que desarrolla el Cuerpo Académico: Teoría y metodología en la enseñanza-aprendizaje de la historia, Difusión de la historia e Historia de la educación. Éstas refieren los autores pretende recuperar los trabajos de investigación histórica desde el periodo colonial hasta la actualidad y realizar un balance historiográfico por cortes históricos, y elaborar propuestas innovadoras de los procesos de la enseñanza-aprendizaje de la historia en los niveles básico, medio y superior en Zacatecas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

20

Rivera Gómez, Elva (2009). “El Dr. Joaquín Sánchez Mac Grégor: la fundación de la Escuela de Filosofía y Letras y la defensa de la Autonomía de la Universidad Autónoma de Puebla, 1964-1969”, en Tirado Villegas, Gloria A. *La autonomía universitaria y la universidad pública. Historia y perspectivas*. México: BUAP, pp. 155-175.

Rivera Gómez, Elva, Teodolinda Ramírez Cano, Marco. A. Delgadillo Guerrero, Hiram Félix Rosas y Rafael Sáenz Rangel (2008). *Las políticas de financiamiento y Modernización de las Licenciaturas en Historia en los años recientes*. México: Universidad Autónoma de Tlaxcala.

Rivera Gómez, Elva y Teodolinda Ramírez Cano (2007). *La enseñanza de la Historia ante los procesos de evaluación*. México: Universidad Autónoma de Tlaxcala.

Rodríguez Maldonado, J. Angélica (2009). “La Licenciatura en Historia de la Universidad Autónoma de Tlaxcala a sus 20 años”, en Tirado Villegas, Gloria A. *La autonomía universitaria y la universidad pública. Historia y perspectivas*. México: BUAP, pp. 139-153.

Ruiz Gaytán, Beatriz (1954). *Apuntes para la Historia de la Facultad de Filosofía y Letras. México:*

http://ru.ffyl.unam.mx:8080/jspui/bitstream/10391/1166/1/Ruiz_Gaytan_Apuntes_Historia_Facultad_Filosofia_y_Letras_1954.pdf (Consultado: 30 de agosto de 2013).

CAPÍTULO I

Divulgación de la Historia y Educación Patrimonial

Experiencia docente sobre la materia de Difusión de la Historia en la Facultad de Historia de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo

Rebeca Ballín Rodríguez

RESUMEN

La historia y su enseñanza enfrentan nuevos retos y desafíos en el siglo XXI, la tecnología, los nuevos enfoques de aprendizaje, los modelos educativos y su impacto en la generación del conocimiento hacen necesario reflexionar sobre las formas de transmitir el conocimiento histórico y su vinculación con las necesidades actuales de la sociedad.

El siguiente trabajo presenta la experiencia docente que se ha tenido en la asignatura de difusión de la historia con los alumnos de octavo semestre de la licenciatura de historia de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (UMSNH), con esto se pretende tener una dimensión más precisa de la enseñanza de la divulgación de la historia y cómo es que se está haciendo ésta en nuestra universidad a través de experiencias didácticas concretas que tratan de vincular los contenidos revisados en clases con actividades de divulgación científica específicas diseñadas para presentarse en el marco del Tianguis de la Ciencia, que es el Programa Anual de Divulgación de la Ciencia de la UMSNH para todas las áreas del conocimiento.

Las tareas del profesionista de la historia, se pueden sintetizar en tres grandes rubros: investigar, enseñar y difundir. En realidad cualquiera de esas labores, debería de implicar hacer difusión del conocimiento histórico, lo cual no necesariamente es así, pues por lo general, se piensa a la *difusión* como una tarea aparte, entendida como la transmisión del conocimiento a aquellos que no son especialistas en el campo de la historia, también es concebida como una actividad poco productiva e incluso que implica pérdida de tiempo. Es necesario, insistir que a partir de estas nociones es que se ha repensado la difusión de la historia y en lo trascendental de dicha actividad.

La difusión, se diferencia de las otras labores del historiador, por ser una actividad que se dirige a un público no especializado, pero sí interesado en el conocimiento histórico. Esto plantea un reto en la comunicación, es decir, adecuar el contenido histórico de forma sencilla y coloquial, que no significa que no se dé en profundidad, es decir, comunicar lo mismo pero para un público no especializado. Sin lugar a duda, esto es un desafío que pocos realizan.

Es por lo anterior, que se requiere construir una visión diferente respecto a la difusión de la historia, como una actividad abierta y seria, la cual se encuentra a la par de los otros campos de acción en las que se puede desempeñar el profesionista de la historia.

El quehacer de una disciplina humana, implica responsabilidad social, conscientes de ello, se propone repensar las tareas del historiador y reflexionar sobre contenidos axiológicos como el compromiso y la honestidad. Es decir, los contenidos revisados en clase se problematizan y se

llevan a la práctica a partir de valores. Así las nociones de objetividad del conocimiento histórico, permiten repensar en un principio como la honestidad en el saber; el ser parte de una comunidad, localidad o región, son parte del ser responsable como individuos, es decir, se invita a pensar como sujetos históricos, lo que implica destacar el compromiso con la sociedad en donde se vive, de esta forma la difusión de la historia, adquiere significado, es decir, se “vuelve” útil y cumple así una de sus funciones sociales. A decir de Arias y Simarro;

El conocimiento histórico es una forma de ampliar la conciencia personal y social, y a través de este ejercicio de saber es posible realizar las pequeñas transformaciones desde las cuales sea posible la plenitud. El estudio de la historia puede ofrecer al alumno las herramientas para comprender con mayor claridad la realidad que vive (2008:20).

Los Supuestos

Partimos de algunos supuestos respecto a la difusión de la historia, unos ampliamente conocidos y se puede decir que hasta trillados, los cuales se mencionan a continuación:

- La producción del conocimiento histórico, se reserva a los especialistas al igual que su consumo. En este sentido es que se piensa en que no hay un vínculo entre especialistas –historiadores- y sociedad. La pregunta que se deriva de lo anterior es saber si la historia cumple con la función social o bien si el profesionista de la historia cumple con esa función social.
- El reto de la difusión de la historia es vincular el conocimiento histórico producto de la academia y de los especialistas con el resto de la sociedad, es decir, con el público en general y con los no especializados en las temáticas históricas. Es importante decir, que los estudiantes, tienen la percepción de que el vínculo entre los especialistas y el público en general está poco cultivado o es casi nulo.
- La difusión de la historia, la hacen los que no son historiadores, o en el mejor de los casos los historiadores que no hacen investigación o bien aquellos egresados de historia que no encuentran trabajo.

Hacer difusión de la historia implica conocer contenidos históricos para transmitirlos, ello, plantea retos, nada sencillos de superar, y es en ese sentido que se hace pertinente compartir lo realizado en el curso de difusión de la historia.

El curso de difusión de la Historia y el Tianguis de la Ciencia

La Facultad de Historia de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo contempla en su plan curricular (aprobado en 1995 y aún vigente), la asignatura de Difusión de la Historia la cual se imparte en el último semestre, lo que corresponde al 8vo. semestre de la licenciatura de historia. Es por tanto, una materia pensada para la profesionalización del pasante de historia, dado que está dirigida para los alumnos que cursan la última etapa de su formación, pretende dar las herramientas para que el estudiante diseñe y dirija proyectos de conservación, de rescate del patrimonio histórico y cultural del país, el estado y su región, de tal forma que contribuya en la difusión y divulgación de la historia como agente social comprometido con su entorno, ello se puede ver en el Programa de la Asignatura de Difusión de la Historia.

Lo anterior es sólo la parte formal del contenido curricular, sin embargo, ésta asignatura plantea desafíos mayores, comenzando por comprender qué es la “difusión” y qué implica realizar

dicha actividad en el siglo XXI, además de reflexionar en el sentido de determinar quién es un difusor de la historia, y el cómo se hace la difusión de la historia.

El curso se desarrolla a partir de dos momentos. La primera parte, es teórica, es decir, se presentan algunas lecturas a los estudiantes, de tal forma que puedan contar con los referentes para la discusión de lo qué es la difusión de la historia, sus problemáticas y los medios para realizarla. La segunda parte, es práctica, es decir a partir de lo leído se pide a los alumnos que presenten propuestas para hacer difusión de la historia. En esta etapa se pide a los alumnos que participen como parte de su evaluación en el *Tianguis de la Ciencia*.

Se busca que se vincule el tema central del *Tianguis de la Ciencia* con la historia, y por tanto, que se haga difusión de la historia, es decir, llevar la parte formativa a la práctica. Los objetivos de la actividad, son que el alumno utilice los medios “adecuados” para difundir la historia llevando los conocimientos formales a la práctica, además de que genere propuestas para la difusión de la historia, a partir de material didáctico. Con ello se pretende que el alumno obtenga una experiencia significativa y formativa para su aprendizaje. El trabajo es colaborativo, ya que se determinan tareas en grupo que ellos mismos se establecen según la dinámica propuesta por cada equipo.

La UMSNH, además de la investigación científica, tiene entre sus atribuciones la función de la difusión cultural y la extensión universitaria, es a través de la Coordinación de la Investigación Científica que implementa diversos eventos que cumplen con dichos propósitos, uno de ellos es el *Tianguis de la Ciencia* organizado por la Casita de la Ciencia, éste se efectúa todos los años en el mes de abril, a partir de 1988, y es un

“[...] Programa interactivo y lúdico que permite el acercamiento de los asistentes a los trabajos de investigación científica que se realizan en la máxima casa de estudios, a través de exposiciones interactivas, talleres, videos, obras de teatro, visitas a laboratorios, experimentos y otras acciones encaminadas a presentarle a los niños y jóvenes la ciencia de manera divertida”.
(Departamento de Comunicación de la Ciencia. *La Casita de la Ciencia*: 2010.).

Es en el marco de este evento que propone la vinculación de la asignatura de Difusión de la Historia a los alumnos del 8vo. semestre. Así, para el desarrollo del mismo, los estudiantes hacen roles de horarios para la asistencia de los diferentes equipos, pues hay que cubrir el programa durante un día y medio, comenzando el viernes por la mañana, que se da la apertura, a partir de las 9:00 am y durante todo el día hasta las 7:00 pm, el sábado desde las 9:00 am hasta las 4:00 pm. Una vez finalizado el *Tianguis de la Ciencia*, y ya en el salón de clase, se hace una retroalimentación de la experiencia vivida, a fin de obtener las apreciaciones de los estudiantes respecto a lo realizado, de lo cual se puede comentar lo siguiente:

La Experiencia

A partir de lo anterior se comparten las experiencias vividas y se narran algunos testimonios y reflexiones de los alumnos en torno a lo sucedido en el *Tianguis de la Ciencia*. Los participantes idearon un juego de mesa, como recurso didáctico, para acercarse al público asistente, en esta ocasión, se relacionó la historia con la temática del agua (cada año la Casita de la Ciencia propone un tópico diferente), los estudiantes formaron equipos y atendieron, en su mayoría, a público en general, es decir, niños, adolescentes, papás, maestros, etc. Lo que hace un público heterogéneo, con diferente nivel educativo, y por tanto, complejo para su atención y manejo.

De los estudiantes que colaboraron en el evento, el 99% volverían a participar en esta actividad, pues como lo comentan algunos de ellos, “es una oportunidad para mostrarle a la sociedad lo que hacemos como historiadores, es una manera de hacer difusión”, otra alumna dice: que “sí asistiría, para mostrar a los niños y jóvenes lo importante de la historia, además de que ésta puede ser divertida”, o a decir de otro estudiante, simplemente porque “contribuye a la difusión de la historia”.

A pesar de que hay una propuesta didáctica previa, se hizo necesaria una adaptación de las dinámicas y juegos para los asistentes, pues en ocasiones se tenía que improvisar, por el tiempo, el espacio, la cantidad de público a atender, etc. Sin embargo, a su vez esto es una fortaleza, ya que también a decir de algunos estudiantes, “el público aprendió jugando sobre la historia y su relación con la temática propuesta”.

El discurso histórico es la forma común de “narrar historias”, sin embargo, articularlo para dicho fin es complejo e implica el conocimiento de datos puntuales, contextos, acontecimientos, etc. Para expresar de manera coherente elementos que permitan construir e interpretar las *historias* a transmitir (Salazar, 2006). Y al parecer sigue siendo el mayor reto que enfrentan los estudiantes, el uso y adaptación del lenguaje, y en palabras de algunos de ellos: “La falta de un lenguaje apropiado para interactuar con los niños”, otro estudiante menciona que [hay que] “pensar muy bien en las palabras apropiadas para dirigirlas a los niños y así entiendan la dinámica que hay que realizar, además del contenido histórico”. Igualmente hacerlo “más sencillo y atractivo”.

Este foro además es una oportunidad para conocer lo que hacen otras áreas del conocimiento, ya que se organiza con la invitación a todas las escuelas y facultades de la universidad michoacana. Lo que promueve a reflexionar sobre la interdisciplinariedad del conocimiento, pero sobre todo del conocimiento histórico, lo cual es pertinente e indispensable hoy en día, con ello se posibilita establecer relaciones con otras áreas del saber, a lo que uno de los alumnos comentó: “uno se sensibiliza para intentar explicar fenómenos históricos fuera de nuestro gremio”. En este mismo tenor, es que algunos estudiantes se preguntan porque hay poca participación por parte de los especialistas –académicos e investigadores- en estas actividades, siendo que son trascendentales para la difusión y divulgación de la historia.

Finalmente, se coincide de forma generalizada que es un evento que promueve la difusión de la historia entre los no especialistas, algunos alumnos lo expresaron así: “Me pareció una actividad interesante, la cual motiva y genera conocimiento histórico”. Otro estudiante dice que: “fue un evento que funciona como medio eficaz de difusión de la historia, además debo decir que el éxito que obtuvimos dependió del objetivo que nos propuso el profesor”.

Las Reflexiones

Con esto se quiere compartir la experiencia de la asignatura, pero sobre todo su vinculación con un evento de divulgación, en la que se vuelve trascendental la participación de los jóvenes, futuros profesionistas de la historia. En donde ellos son los encargados de hacer difusión de la disciplina, lo que representa una responsabilidad, no sólo porque serán evaluados, sino además porque son sujetos activos en la transmisión del saber, lo que permite realizar una valoración diferente de las distintas posibilidades que existen para la transmisión del conocimiento histórico.

Con ello además se resalta la importancia de relacionar los contenidos –fácticos y teóricos- con elementos prácticos, y más aún, salir del aula para dotar de sentido real estos contenidos. Así consideramos que se obtiene un aprendizaje vívido y por tanto, significativo. Y en la medida que

se dota de significado se puede expresar la importancia del estudio de la historia y demostrar su utilidad y función social.

Como se mencionó es el lenguaje el reto desafiante del profesionista de la historia, y por tanto, el elemento central para la difusión y/o divulgación del conocimiento, éste es una preocupación constante en el quehacer histórico. Las consideraciones para contrarrestar este desafío, son por un lado, una constante actualización entre lo realizado por los historiadores profesionales y los especialistas y entre los difusores del conocimiento histórico. Fomentando un diálogo permanente, en donde se construyan puentes de comunicación, que eviten abrir una brecha entre la investigación y la difusión, y por tanto, entre los académicos y los difusores o divulgadores (Zdrojewski, 2008). Otra consideración es que hay que tener presente al público a quién se dirige el saber, es decir, pensar en el auditorio receptor, y en la diversidad de intenciones que lo acercaron a la historia, ello puede cambiar sustancialmente la recepción del contenido y porque no, la empatía con la historia.

El ejercicio de vinculación con la asignatura de Difusión de la Historia llevado fuera del aula, permitió observar a un público interesado en las cuestiones históricas. Se estableció así una relación de los historiadores profesionales –en formación- con las sociedad a pesar de las dificultades que se tuvieron que sortear, entre ellas un tiempo y espacio limitados, aun así se consiguió el objetivo de la transmisión del conocimiento.

Además fue una práctica grata, dado las múltiples experiencias obtenidas, por parte de los estudiantes, su acción creadora y creativa, su compromiso y responsabilidad social, muestran lo importante de seguir impulsando proyectos educativos como éste. Asimismo continuar con la vinculación y extensión universitaria a partir de programas institucionales como lo es el Tianguis de la Ciencia de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bibliográficas

- ARIAS Y SIMARRO, Concepción (2008), *¿Cómo enseñar la historia? Técnicas de apoyo para los profesores*, México, Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente.
- GALVÁN LAFARGA, Luz Elena (Coord.) (2006). *La formación de una conciencia histórica*, México, Academia Mexicana de la Historia.
- LLANES ARENAS, Lorena (Coord.) (2012). *Didáctica de la Historia en el siglo XXI*, México, Palabra de Clío.
- SALAZAR SOTELO, Julia, (2006), *Narrar y aprender historia*, México, Universidad Nacional Autónoma de México-Posgrado y Universidad Pedagógica Nacional, 2006.

Hemerográficas

- MATUTE, Álvaro (2007), “La responsabilidad social del historiador”. *Históricas*. Núm. 80. Instituto de Investigaciones Históricas- Universidad Nacional Autónoma de México. Septiembre-diciembre. 2-5.

Electrónicas

- Departamento de Comunicación de la Ciencia. La Casita de la Ciencia. [En línea]. 2010. http://www.cic.umich.mx/cciencia/index.php?option=com_content&view=article&id=4&Itemid=6 [30 de abril del 2013]).
- ZDROJEWSKI, Luciano; Veliz, Romina; Guerra, Ana, Cortés, Pablo; Chiaraviglio, Aldo; Baña, Martín y Adamovsky, Ezequiel (2008). *En boca de todos. Apuntes para divulgar historia*. Argentina. Chacarita. Producción Colectiva. Disponible en: <http://jornadasnodo2010.files.wordpress.com/2009/12/en-boca-de-todos-apuntes-para-divulgar-historia.pdf>.

Enseñanza de la Historia y Patrimonio: La ausencia de dispositivos intergeneracionales

Raúl Useche Rodríguez

RESUMEN

Hoy la enseñanza de la Historia enfrenta un problema fundamental: consolidar su valor como disciplina, en medio de una dominante cultural que en los jóvenes tiende a desvirtuar la importancia del pasado. Una imagen reiterada grafica este problema: los monumentos que albergan la memoria de las ciudades, suelen sufrir constantes transgresiones por parte de los jóvenes. La frecuente imagen de la estatua con una botella o con un trapo sobre el rostro a modo de capucha, simboliza la problemática relación entre jóvenes y pasado. Desde esta constatación, esta ponencia defiende tres ideas: 1) la disposición negativa de los jóvenes hacia el pasado se explica en parte por la abundancia de lógicas culturales promotoras de un hedonismo ilimitado y motivadoras de un afán desaforado por renovar sobre todo la experiencia emocional; 2) la Escuela favorece esta valoración negativa, al privilegiar una narrativa de la Historia que no dialoga con los intereses culturales y las preocupaciones de identidad en los jóvenes; y 3) la construcción de una relación más significativa entre jóvenes y pasado, pasa en parte por cualificar en un sentido cultural tanto el discurso de la Historia que llega a las instituciones educativas, como el dispositivo pedagógico que procura enseñarla. En términos prácticos la tercera idea se concreta en dos cosas: con relación al discurso, la Escuela debe integrar significativamente a la enseñanza los desarrollos actuales de la Historia cultural; y con relación al dispositivo pedagógico, la Escuela debe promover un diálogo crítico entre jóvenes y adultos sobre el pasado, aprovechando los desarrollos didácticos de la Educación Patrimonial y de las tecnologías de la información.

La Constatación Inicial: Transgresión y Reescritura

En el 2010, en Barranquilla (Colombia), después de la final del campeonato de fútbol, Nicolás de Federmann amanece luciendo la camiseta de Junior Fútbol Club (De la Hoz, 2010). En Madrid, el 03 de Noviembre de 2011 –a sólo 15 días de haberse inaugurado- el monumento erigido a las Brigadas Internacionales que defendieron la Segunda República española y se enfrentaron a Franco, aparece manchado de rojo y con un grafiti que indica “Asesinos” (Barcalá, 2011). En Marzo del 2013 un periódico informó que la copia en bronce de El Pensador, la famosa estatua de Rodín que reposa en la Plaza Lorea de Buenos Aires, tras varios ataques vandálicos debió ser protegida con una estructura de vidrio (La Nación, 2013). En Noviembre de 2011 en El Cusco (Perú), aparecen pintados con aerosol varios muros incas de la Calles Santo Domingo y Pampa del Castillo (El Comercio, 2011). También en Perú, en Enero de 2010 parte del monumento arqueológico de la Huaca Arco Iris en el complejo arquitectónico de Chan Chan, fue atacado con piedras y patadas por adolescentes de un colegio que posteriormente subieron el video al portal You Tube; lo que produjo

hasta una movilización de repudio (El Comercio, 2010). Trascendiendo fronteras, en Agosto de 2010 en la ciudad de Medellín (España), en el contexto de las conmemoraciones del Bicentenario, un grupo denominado “Ciudadanos Anónimos” arrojó pintura roja sobre una estatua de Hernán Cortés que, espada en mano, apoya su pie izquierdo sobre la cabeza de un ídolo azteca (Carvajal, 2010). En Octubre de 2004, rebautizando el descubrimiento con el título de “Día de la resistencia indígena”, jóvenes venezolanos derribaron la estatua de Cristóbal Colón (Nieto, 2004). Y en la pequeña ciudad de la que vengo, Guadalajara de Buga en Colombia, no es raro que la estatua de don José María Cabal, caudillo de la Independencia local, amanezca acompañado de una caja de licor.

Aunque los ejemplos podrían multiplicarse en su diversidad en muchas ciudades actuales, estos bastan para reflexionar sobre un elemento común: la mayoría se atribuyen a jóvenes y, por ello, ponen de presente una conflictiva relación entre juventud, patrimonio y pasado. El asunto no es nuevo y tiene antecedentes memorables. Recuerdo ahora la impactante imagen del derribamiento de los símbolos de poder de Nicolás II en una vieja película de Eisenstein y Aleksandrov (Octubre, 1928). Recuerdo también la revancha: la clásica imagen de los jóvenes alemanes golpeando con martillos en 1989 el famoso muro de Berlín y la amplia difusión televisiva que tuvieron los derribamientos de las estatuas de Lenin en la ex-URSS. En mi país, recuerdo la confusa historia de la Plaza Santander/Che de la Universidad Nacional: en 1973, en una movilización que terminó con ingreso policial al campus, la estatua del General Santander fue derribada (se dice que por una tanqueta) y arrastrada (se dice que por los estudiantes) hasta hacerle perder su cabeza (López D., 2007). Desde entonces los estudiantes llaman Plaza Che al espacio, aunque institucionalmente sigue siendo la Plaza Francisco de Paula Santander.

Tanto las representaciones transgresoras de los jóvenes de otras épocas como las más actuales formas de enfrentarse a lo monumental, permiten inferir algo: lejos del reclamo adulto sobre el desinterés de los jóvenes por el pasado, su desvaloración de la memoria o su falta de identidad, lo que aquí está en juego es un proceso de reescritura sobre el pasado, la memoria y la identidad. Se trata de una disruptiva manera de habitar la ciudad haciéndola propia, firmando sobre ella, excluyendo a visitantes no deseados, vistiéndola con sus propios símbolos y, por esa vía, negando una herencia monumental que no se entiende o que no se comparte. Por supuesto, esta manera de poblar la ciudad irrita al mundo adulto al menos por tres razones: a muchos gobernantes porque cuestiona el espíritu nacionalista de sus representaciones sobre lo patrimonial; a los profesores de educación media porque subraya su fracaso como agentes constructores de ciudadanías; y a los académicos e investigadores porque hacen ver aún muy lejos el ideal de una Historia crítica que nos ayude a construir la democracia, al aportar un diálogo que problematiza el pasado sin negarlo. Pero, ¿por qué reescriben los jóvenes de una manera transgresora y disruptiva sobre las ciudades? La respuesta es compleja y debería ser construida en un diálogo transdisciplinar, razón por la que sólo se sugerirán algunos atisbos.

Los Jóvenes y la cultura hedonista de la renovación emocional

A falta de una comprensión global de lo que pasa culturalmente con los jóvenes en nuestras sociedades, aquí se sugerirán una serie de generalidades sobre lo que podría estar ocurriendo. Lo que se va indicar seguramente no ocurre de la misma manera con todos los jóvenes y en todas las ciudades, pero si permite identificar algunas tendencias que esperan investigaciones más puntuales para ser verificadas. Apelando a algunas lecturas más o menos dispersas que al respecto se han hecho, bien vale arriesgar una primera hipótesis: a lo mejor estas formas transgresoras de relacionarse con lo monumental y estas disposiciones negativas de los jóvenes hacia el pasado, están hoy

influenciadas por la abundancia de lógicas culturales promotoras de un hedonismo ilimitado y motivadoras de un afán desaforado por renovar sobre todo la experiencia emocional. La relación de los jóvenes con el pasado tal vez constituye otra arista para entender la crisis de la modernidad. La modernización urbana del mundo, al multiplicar las posibilidades ocupacionales, ya había minado la estructura relativamente estable de roles que era propia de las sociedades tradicionales, donde lo más frecuente era heredar el oficio familiar y la movilidad social era muy limitada. Pero hoy, frente a la multiplicación de referencias ocupacionales que parecerían ofrecer las ciudades, los roles clásicos de la autoridad (el maestro, el cura, el padre, el político, el científico) parecerían cada vez más desacreditados. De manera complementaria, el fracaso del ideal político que habían inspirado en Occidente la Revolución francesa y la Revolución Rusa –pues la Revolución industrial ya desde antes nos había mostrado su rostro instrumental-, ha empoderado una dominante cultural que ya no se hace ilusiones con el futuro de la humanidad y con ninguna utopía civilizatoria. El sueño moderno, que implicaba meta relatos totalizadores y esfuerzos de largo aliento en los planos estéticos, económicos, éticos y políticos, parecería que ha dejado de seducir a los jóvenes que ahora le apuestan a empresas más inmediatas, espacialmente desterritorializadas y temporalmente desvinculadas de las preocupaciones modernas de construcción del futuro.

En el plano estético, parecería tener razón Frederic Jameson (1996) cuando afirmaba que sobre las ruinas de la modernidad se había erigido una dominante cultural postmoderna caracterizada por la pérdida de los viejos referentes, la desubicación espacio-temporal y la pérdida del mapa cognitivo de la modernidad. Esto condujo a una estética de la superficie, del pastiche, de la obra de arte efímera en donde eclécticamente se mezclan todos los géneros o, al contrario, en donde se prescinde de ellos. La experiencia estética los jóvenes ya no la viven tras la paciente espera de un largo proceso de formación en la Academia o desde el grito desesperado del espíritu de vanguardia de las primeras décadas del siglo XX. La experiencia estética ya no implica un lento recorrido para el aprendizaje de un lenguaje y una técnica para hacerse artista o receptor calificado: la experiencia estética se lleva en el cuerpo, en la posibilidad de marcar la piel, en la tentativa plástica de modificar sensualmente su anatomía, en la emoción desbordante que proporcionan el acto de arriesgarlo en los deportes extremos, en el placer de exhibirlo en bailes que no se dejan regular por el higienismo sexual de los adultos y en el consumo compulsivo de músicas que ya no quieren ser clásicas o afirmadoras de una búsqueda existencial autónoma, sino pura experiencia emocional y corporal efímera (Reguillo, 2000).

En los planos económico y político la apuesta moderna también hizo crisis. Después de que la modernización alcanzó el techo tecnológico para la satisfacción de las necesidades básicas, se ha dedicado ahora a expandir el consumo compulsivo de nuevas necesidades antes insospechadas (Sánchez, 1997), mientras grandes contingentes humanos carecen aún de los mínimos requeridos para sobrevivir. La producción industrial ahora transnacionalizada va dejando atrás los viejos modelos proteccionistas antes defensores del pleno empleo y los derechos de los trabajadores. Si económicamente se ha configurado una versión de la globalización que reemplazó los derechos del hombre por los del consumidor, en el plano político el neoliberalismo logró reducir el Estado a su mínima expresión, de tal modo que ya no puede decidir sobre los intereses públicos y debe someterse a los dictados de la especulación financiera y del capital transnacional. Complementariamente, viajando en el nuevo paisaje global de la informática, la sensibilidad política de los más jóvenes parecería haberse encogido en el agujero negro de la virtualidad o haber sido atrapada en una enmarañada red de relaciones múltiples, pero desprovistas de la hondura solidaria que requiere la ciudadanía política (Virilio, 1999).

Y el plano de lo ético, que se teje en el contexto de las formaciones estéticas, económicas y políticas, no podría desde luego ser el mismo que configuró la modernidad. La apuesta civilizatoria moderna implicó esfuerzos de largo aliento para configurar alguna forma de la utopía. Los ideales de libertad y fraternidad de las revoluciones burguesas y la búsqueda de sociedades más justas y equitativas de las revoluciones del orbe socialista, configuraron una ética del esfuerzo y hasta del sacrificio personal a nombre de la causa defendida. Atrás quedaron el ideal romántico del Bolívar descolonizando el norte de América del Sur o la imagen heroica del guerrillero que murió en Bolivia tratando de sembrar una nueva Cuba. Y no es que hayan desaparecido las preocupaciones políticas de los jóvenes: sólo que ahora la política sólo se asume al interior de una práctica que debe estar provista de alguna forma de placer emocional. Ya no el partido político o el entrenamiento riguroso para defender organizativa o militarmente una causa, pero a lo mejor si la marca personal que al negar lo heredado, dice subrepticamente que las cosas no están bien y que no hay conformidad. Ya no la gran teoría o el manual con las tesis o lecciones filosóficas para defender racionalmente el proyecto, pero a lo mejor si el graffiti rápido, la canción irreverente o la protesta estetizada en las marcas del cuerpo o en las nuevas sensualidades del baile (Perea, 1998). Ya no la solidaridad efectiva con el que está cerca y la confrontación directa a los abusos del poder a partir del ejercicio de la ciudadanía, pero a lo mejor si el juego lúdico de indignarse cotidianamente a través de la red de redes. Si se quiere, ya no la causa o el proyecto en el sentido transformador y constructor de futuro que esta expresión tuvo en otras épocas, pero a lo mejor si la necesidad de confrontar todo lo que niegue la posibilidad de disfrutar el mundo. Incluso en el plano de las relaciones amorosas el horizonte ético también ha sido modificado: ya no la apuesta amorosa de largo aliento que proyectaba hacia el futuro un ideal de una familia estable y duradera, pero a lo mejor si la renovación constante de la sensualidad a partir de experiencias efímeras, intensas y desprovistas de cualquier forma de compromiso (Carmona, 2002). Así las cosas, después de la época de la ética del trabajo y el autosacrificio, los jóvenes le apuestan a prácticas vitales que incluso en sus marginales o indirectas formas de asumir lo político, no puede desprenderse de la necesidad hedonista y urgente de vivir el mundo como vértigo y como constante placer renovado.

La Escuela y las narrativas historiográficas y pedagógicas de la Historia

Si es que es cierto que los signos de la época favorecen la construcción de unas prácticas juveniles centradas en el presente, orientadas por un afán hedonista y reafirmadas en la necesidad de renovar las emociones; entonces se podrá entender porqué no los seducen los discursos sobre el pasado, no se atienen sólo al imperativo de lo racional y no se encuentran cómodos frente a las demandas de actuación ciudadana que les hacen el Estado, las instituciones educativas y la Academia. Suponiendo que todo esto es cierto, cabría hacerse una pregunta: ¿cómo incide la Escuela en la construcción que hacen los jóvenes de sentidos sobre el pasado? Al respecto se propone una segunda hipótesis: la Escuela favorece esta valoración negativa de los jóvenes hacia el pasado, al privilegiar una narrativa de la Historia y del patrimonio que no dialoga con sus intereses culturales y sus preocupaciones identitarias.

La construcción de representaciones sobre el pasado no es un asunto que se dependa sólo de los profesores de Historia y Ciencias Sociales. Ni siquiera la Escuela como institución es totalmente responsable de lo que los jóvenes piensan sobre el pasado y el patrimonio. Cómo se ha visto, hay una serie de variables culturales (éticas, políticas, económicas, estéticas) que se ofertan desde el modelo civilizatorio dominante y que la Escuela no controla ni puede transformar por si sola. Modificar los signos de la época corresponde tanto a las responsabilidades políticas y ciudadanas de las personas como a las exigencias pedagógicas de los profesores. Pero claro, la Escuela también

juega un rol significativo en este asunto y, como tendencia general, aquí se cree que ese rol aún no favorece una valoración positiva del pasado.

En este asunto la Escuela y la Pedagogía de las Ciencias Sociales, al menos en el plano teórico, han venido dando saltos significativos que es necesario recoger aquí. Es claro que en las últimas décadas en la Academia se empoderaron posturas teóricas que mostraron todas las fracturas de los paradigmas conductistas de los denominados *modelos pedagógicos tradicionales*. Aunque estamos lejos de suponer que la *Escuela tradicional* haya ingresado en un estado de crisis definitiva, hoy es muy difícil defender teóricamente sus postulados heterónomos y memorísticos como fundamentos de la acción pedagógica. Con matices que aquí no podemos abordar, las propuestas constructivistas, las teorías del aprendizaje significativo, las pedagogías conceptuales y los modelos de integración curricular, han dejado claras varias cosas: que es necesario reconocer el protagonismo (o el co-protagonismo) del sujeto en el proceso de conocimiento; que el sujeto construye, deconstruye y reconstruye pensamiento a partir de estructuras previas que deben ser tenidas en cuenta; que no hay proceso de conocimiento efectivo por fuera de la significatividad de los objetos de ese conocimiento; que el activismo y la lúdica puede favorecer el conocimiento pero requieren del rigor conceptual para consolidarlo; y que dada la diversidad de problemas que se ponen en juego en cada objeto de conocimiento, es deseable abordarlo en su integralidad y no en la fragmentación disciplinar tan propia de las viejas tecnologías educativas (De Zubiría, 2001).

En este marco general, también las pedagogías de la Historia y de las Ciencias Sociales han asistido a un acelerado proceso de renovación teórica que tampoco ha renovado las prácticas pedagógicas. En la Historia y las Ciencias Sociales el modelo memorístico y conductista tuvo su correlato en la concepción positivista que orientaba la escritura de la Historia. En el medio universitario colombiano, la puesta en cuestión de esta concepción se dio en el marco de un debate que conocimos como “La batalla de los manuales” (Colmenares, 1994). En ese debate, dos connotados historiadores colombianos pertenecientes a tendencias distintas, defendieron modelos distintos de historiografía. Por un lado, los historiadores de las Academias encabezados en ese momento por el fallecido historiador Germán Arciniegas, defendieron un modelo positivista para la escritura de la Historia: una Historia fundamentalmente política y militar que, heredera de las preocupaciones decimonónicas de la construcción del Estado nacional, estaba interesada sobre todo en escribir la Historia de los héroes de la independencia, de los caudillos de la República y de los gobernantes de todos los tiempos. Una historia que dio lugar a una pedagogía ritualista y memorística de la Historia. Del otro lado del debate, el también fallecido historiador Germán Colmenares defendió un modelo de Historia social y económica que recogía los aportes de la tradición teórica marxista pero, sobre todo, los desarrollos de la *Escuela de los Annales* en Francia. Una Historia escrita que favoreció una comprensión más compleja del pasado al introducir aparatos conceptuales de la economía y de la sociología. Habría que reconocer que este debate, que fue ampliamente seguido en el ámbito universitario, no logró una transformación significativa de las prácticas pedagógicas en las instituciones educativas, pero si renovó los manuales escolares y permitió que los profesores conocieran otras visiones de la Historia.

Paralelamente, la renovación teórica ya no de las formas de escribir la Historia sino de las formas de enseñarla, se fue asentando con la introducción de didácticas constructivistas, conceptualistas e integracionistas aplicadas a la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales. En las Universidades colombianas tuvieron amplia difusión trabajos con claro enfoque constructivista, que ponían en cuestión las formas ritualistas y memorísticas de enseñar la Historia y que proponían, a partir del estudio de la complejidad cognitiva de las categorías sociales, espaciales y tem-

porales, unas didácticas de la Historia que ayudaran a *pensar históricamente*. Se trataba de ofrecer herramientas que favorecieran sobre todo la comprensión del tiempo histórico, el razonamiento en términos causales y la interpretación crítica de las fuentes de la Historia (Carretero, Pozo y Asensio, 1997; Carretero y Montanero, 2008). Así mismo, parcialmente influenciadas por los modelos de pedagogía conceptual pero sobre todo por las corrientes constructivistas, el ámbito universitario conoció propuestas que hicieron del cambio conceptual el eje de la intervención pedagógica para la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales. Se trataba de desarrollar formas de trabajo pedagógico que haciendo énfasis en el conflicto cognitivo, generaran insatisfacción y pusieran en suspenso las concepciones previas, para de ese modo favorecer la búsqueda de nuevas concepciones (Gómez, s.f.). En cuanto a los enfoques integracionistas, también se conocieron en Colombia propuestas que consideraban la posibilidad de integrar los conocimientos Históricos y sociales a partir de proyectos de aula (Zamudio, 2012) o que, consecuentes con una idea más amplia de integración, proponían estrategias globalizadoras para aprender Historia y Ciencias Sociales de forma paralela al aprendizaje de otros saberes y disciplinas.

Hasta aquí habría que reconocer que, comparada con la Historia política y militar heredada del positivismo decimonónico, la narrativa de la Historia que se escribió en las tres últimas décadas del siglo XX, se vio sustancialmente enriquecida, pues sumó complejidad interpretativa a sus investigaciones al inscribirlas en modelos teóricos del conocimiento social y económico. El marxismo, el estructuralismo y la Escuela de los Annales contribuyeron a una escritura de la Historia que trascendió la coyuntura y el acontecimiento, que aprendió a elaborar largas series para el estudio que ciclos y circuitos económicos, que renovó las fuentes al trascender los documentos exclusivamente políticos y que se enriqueció con los aportes de la cuantificación y la demografía. Hasta aquí también habría que reconocer que la narrativa de la enseñanza de la Historia se vio favorecida por el aporte de las nuevas teorías pedagógicas derivadas del constructivismo, el conceptualismo y el integracionismo. Sin embargo, lo que también habría que reconocer es que, por lo que conocemos del contexto colombiano, esta renovada escritura de la Historia y de las formas de enseñarla aportadas por las Universidades, ha tenido un muy limitado impacto en la reconversión de las formas negativas de representarse el pasado por parte de los jóvenes. ¿Cómo explicar ese impacto tan limitado? Se considerarán algunas posibilidades interpretativas.

Por un lado, la Historia que se escribe en las universidades se ha renovado como discurso pero no ha impactado las prácticas: cuando no predomina en la Escuela la vieja forma de enseñar a aprender y memorizar datos, se asiste a la paradoja de pedirle a los estudiantes que se aprendan sistemas causales, esquemas sociales o interpretaciones económicas. A la Escuela le resultó muy difícil reconvertir pedagógicamente el discurso de la llamada Nueva Historia. Por otro lado, algo parecido ocurre con la renovación pedagógica: parecería que en teoría ha sido asumida por los profesores, pero en la práctica la mayoría de las veces no se trascienden los diagnósticos de esquemas previos o no se sabe exactamente que hacer con ellos y cómo partir de ellos para construir experiencias de aprendizaje significativo. En un sentido similar, la integración parece una empresa imposible bajo estructuras curriculares y formas organizativas de la escuela que favorecen sólo la enseñanza disciplinar.

Pero el fracaso de las renovaciones historiográficas y pedagógicas respecto de la posibilidad de favorecer una valoración positiva del pasado, tiene dos elementos complementarios que apenas ahora comienzan a considerarse: por un lado, pensando en los desarrollos historiográficos, si bien se ha construido una Historia social y económica mucho más compleja y explicativamente más satisfactoria que la vieja Historia política, no se ha construido una Historia cultural que recupere

a los sujetos en medio del anonimato de las estructuras. Por otro lado, pensando en los desarrollos pedagógicos, si bien se han aportado propuestas didácticas que modernizan las concepciones cognitivas y consideran la complejidad psicológica del acto de conocer, aún no se ha logrado articular la variable cultural como una dimensión constitutiva determinante en la construcción del conocimiento. Así las cosas, diríamos que los jóvenes han dejado de aburrirse con una Historia política y patriótica que poco les dice sobre sí mismos, para comenzar a aburrirse con una Historia social y económica en la que ellos tampoco aparecen porque son simple cifra en medio de las estructuras. Diríamos también que la Pedagogía ha identificado con pertinencia que sin comprensión del sujeto psicológico no hay conocimiento significativo posible, pero aún se requiere mayor elaboración teórica para proponer articulaciones fuertes entre el cognoscitivismo pedagógico y la investigación antropológica y sociológica que ha estudiado las culturas juveniles. Sobre estas ausencias esbozaremos algunas posibilidades pedagógicas para pensar la posibilidad de incidir, desde la Historia, en la construcción de nuevas formas positivas de representarse el pasado.

Historia y Patrimonio: Crítica del pasado y desafíos culturales

Aunque se han constatado varios avances en los discursos historiográficos que escriben el pasado y los pedagógicos que lo enseñan, aquí se considera —y esa es la tercera hipótesis de esta ponencia— que la construcción de una relación más significativa entre jóvenes y pasado, implica cualificar en un sentido cultural tanto el discurso de la Historia que llega a las instituciones educativas, como el dispositivo pedagógico que procura enseñarla. Lo primero significa construir una historiografía no anclada sólo en la comprensión socioeconómica de las sociedades, sino también interesada en adentrarse en el mundo de los sujetos culturales que las constituyen. Lo segundo supone aproximarse a didácticas que consulten los intereses culturales de los jóvenes y favorezcan cierta movilidad crítica del pensamiento respecto del pasado.

La crisis de la modernidad ha puesto en cuestión muchas formas de autoridad: la de los grandes relatos que se erigían como columnas vertebrales de la construcción civilizatoria, la de las estructuras como modelos totalizadores para explicar la sociedad, la de la ciencia como dispositivo constructor de sociedades que usen racionalmente sus recursos naturales, la del Estado como instancia político-económica para ordenar con soberanía la vida de la nación y la de los clásicos representantes sociales del poder más cotidiano: el maestro, el cura, el padre. Frente a la ausencia de autoridades orientadoras en todos los planos, las respuestas de los jóvenes no se ha hecho esperar: reclusiones *narcisistas*, de *mala reputación* o *tribales* (Pérez, 1998) que difícilmente pueden encontrar sentido en las formas dominantes del discurso histórico. Reclusiones *narcisistas* en jóvenes altamente *individualizados* que se integran e instrumentalizan todo lo que encuentran a su alrededor, porque reconocen el poder avasallador de una sociedad que no deja instancias para la solidaridad; en jóvenes *anómicos* que a pesar de tantas presuntas ofertas de las sociedades actuales, no logran consolidar ni empleo ni puntos de referencia satisfactorios; de jóvenes *narcotizados* en el consumo compulsivo de sustancias y de cuerpos; y en jóvenes *disgregados* que deambulan entre muchas ofertas identitarias tratando de encontrar algún lugar. Reclusiones de *mala reputación* en jóvenes que frente al fracaso escolar, la angustia que produce el desempleo o la rabia que genera el trabajo miserable, hacen del delito, de la pandilla o de la barra brava, los sitios de construcción de identidades a contra cuerda del sistema de valores dominante. Y reclusiones *tribales* de jóvenes que conservando cierta potencia crítica en sus representaciones del mundo, construyen agrupaciones para resistir desde el tatuaje, desde el cuerpo modificado, desde el baile, desde la música, desde la moda y desde la experiencia lúdica y emocional de autoafirmarse destruyendo o mofándose de todo aquello que no encaja dentro de las convenciones de la agrupación propia.

Con este panorama tan amplio de múltiples enajenaciones y exclusiones -que muestra cuán distantes estamos de la construcción de sociedades democráticas y respetuosas de los jóvenes- aquí se considera que el discurso de la Historia no puede seguir siendo el mismo. Al menos en las instituciones de educación secundaria y media –y no creo que la situación sea muy distinta para quienes hacen los primeros semestres de la Universidad- se requiere de una Historiografía que aprenda a hacerse entender culturalmente por jóvenes recluidos en su narcisismo o perdidos en identidades tribales y de mala reputación; se requiere una Historiografía que se escriba no tanto para conversar con el colega historiador, para ganar créditos por publicación o para envanecerse en los eventos académicos de especialistas, sino sobre todo para interactuar simbólicamente con los jóvenes; se requiere una Historiografía que por un momento se aparte de las preocupaciones estandarizadas de los Estados (lo que los jóvenes deben saber sobre la Historia de la nación) y se aproxime más a las preocupaciones de los jóvenes (lo que ellos deberían saber sobre si mismos); en últimas, se requiere una Historiografía que a lo mejor debe revisar la jerarquía de sus saberes clásicos (lo económico, lo político, lo social) para otorgarle un lugar más significativo a las representaciones sobre la cultura; esto es; a lo que las personas piensan sobre sus propias formas de agrupamiento o las de otras sociedades.

Aquí se piensa que una Historiografía así, favorecería una relación cultural más significativa entre jóvenes y pasado. Desafortunadamente este tipo de Historiografía no circula en las instituciones educativas, entre otras cosas, porque apenas se está escribiendo y sólo muy recientemente ha comenzado a empoderarse en el ámbito universitario. Luego de una larga tradición de historiografías positivistas, sociales y económicas, el giro hacia la cultura ha permitido preguntarse por el lugar de los sujetos y otorgarles roles distintos a los de simples espectadores en la Historia política, datos fríos en las estadísticas de la Historia social o cifras muertas en la Historia económica. Pero una historiografía de la cultura desde la que se pretenda contribuir a que los jóvenes resignifiquen su relación con el pasado, no puede restringir lo cultural a lo estético, a la Historia del arte, a la Historia intelectual o a la Historia del pensamiento, sino que debe abordar prácticas culturales en donde cobre protagonismo lo individual o lo social a pequeña escala. Se trata de llevar a las instituciones educativas una historia cultural de lo social que a la luz del inventario de posibilidades que ha proporcionado Peter Burke (2000, 2006), estaría en buenas posibilidades de conectar con las preocupaciones de los jóvenes: una historia cultural de los sueños, la memoria, lo cómico, la vida privada, los carnavales, la lectura, el conocimiento, la violencia, las emociones y hasta de la percepción. La Historia social de la cultura, que ha recuperado para la Historia la construcción biográfica, al relato de vida, la etnología, la hermenéutica de la memoria oral y los métodos de la microhistoria (Rabazas y Ramos, 2010), puede ser un dispositivo discursivo más adecuado para conversar en la escuela sobre a las preocupaciones subjetivas de los jóvenes.

Ahora bien, llevar a la Escuela una Historia social de las culturas puede conducir a cierto reduccionismo interpretativo sobre el pasado, si no se articula con la Historia social y económica; pues las representaciones culturales no existen por fuera de marcos políticos, estructuras sociales y modelos económicos. No se trata de negar la Historia social y económica sino de otorgarle un lugar a la Historia social de las culturas. Por tanto, lograr una articulación significativa entre todas ellas implica cualificar en un sentido cultural el dispositivo pedagógico para abordar el pasado. Un camino posible puede ser construir opciones didácticas que, recuperando canales de expresión de las culturas juveniles, favorezcan la movilidad crítica de su pensamiento sobre aspectos gruesos de la Historia nacional. En ese sentido, una didáctica de la Historia que vincule Historia social de la cultura, con nuevas tecnologías de la información y con análisis críticos del patrimonio, podría ser una buena alternativa.

Sobre la necesidad insertar a la Escuela en los nuevos lenguajes de la información y las comunicaciones, parecería haber suficiente consenso (Martín-Barbero, 2003; Morduchowicz, 2003). Si como instancia institucional la Escuela ya tiene de hecho poca aceptación entre los jóvenes, ella terminará destituyéndose definitivamente si se niega a asumir el reto de relacionarse con las nuevas tecnologías de la información y si desconoce las dinámicas de la subjetividad y de la identidad que los jóvenes hacen circular en ellas (Duschavzky, 2004). Será necesario presionar a la Escuela para que se alfabetice en tecnologías de la información y construya un canal intergeneracional para hablar con los jóvenes. Pero hasta aquí estamos frente a una renovación puramente tecnológica que tiende un puente, pero que no necesariamente aporta una valoración distinta sobre el pasado. Una modificación de las valoraciones sobre el pasado implica que la Escuela se tome en serio la posibilidad de un diálogo intergeneracional crítico. Eso supone que ella reconozca que los jóvenes tienen derechos culturales y, por tanto, que ella no puede ser sólo la expresión de la cultura de los adultos que la gobiernan. Pero también significa que la Escuela debe recoger lo que hay de crítica en las prácticas transgresoras de los jóvenes y, paralelamente, ayudar a cualificar en democracia esas posibilidades críticas. Constituir dispositivos intergeneracionales en la Escuela implica concebirla como un espacio de negociación de prácticas culturales distintas y, en consecuencia, de representaciones también distintas sobre el mundo y sobre el pasado.

Para esto último es muy importante tener en cuenta la concepción que la Escuela tenga sobre el pasado y el patrimonio. Una Escuela que asuma una postura nacionalista y ritualista frente al pasado, que suponga que frente a los monumentos sólo cabe la postura de la venia, tendrá pocas posibilidades de interpretar críticamente las transgresiones de los jóvenes sobre lo monumental y, por tanto, de cualificar en democracia sus representaciones sobre el pasado. Contrario a lo que se pensaba desde las viejas concepciones museográficas que hasta hace poco dominaron los discursos patrimoniales, la memoria sobre el pasado no es algo neutro y estático, que está dado de una vez y para siempre y que no tenga implicaciones en la construcción del presente. Como lo afirma Miryam Carreño, “el control de la memoria es una tarea casi inmediata que emprenden los vencedores en los gobiernos autoritarios, llegados al poder después de una guerra o de un golpe de Estado” (2010: 107). Lo monumental, como parte de la Historia que suelen escribir los vencedores, es la expresión material de formas de dominación o de procesos de negociación del poder: no es lo mismo la Plaza de Armas de Santiago de Chile –en donde al monumento ecuestre del conquistador Pedro de Valdivia se opone el monumento a los pueblos originarios- que cualquiera de las muchas plazas que en Colombia se erigieron sólo en homenaje a conquistadores y a caudillos de la Independencia. Lo que muestra la Historia es que los pueblos erigen y quitan monumentos de acuerdo a la variación de sus intereses políticos. Lo patrimonial no es algo dado sino que se halla en un inacabable proceso de construcción y reconstrucción (Viñao, 2010). Si esto es así, habría que reconocer que los jóvenes, al transgredir lo monumental, algo dicen sobre el pasado que les ha sido dado. La Escuela deberá aprender a averiguar qué es lo que dicen y a tomarse en serio eso que dicen. Por supuesto, no se trata de legitimar la transgresión y el vandalismo: habrá que enseñar que la transgresión destructiva es irrespetuosa, porque en una sociedad democrática todas las voces y todas las memorias merecen un lugar. Precisamente por eso, habrá que enseñar que lo patrimonial no se restringe a la cultura material sino que involucra también los aportes inmateriales de todas las culturas. Si se quiere, habrá que enfatizar que en tanto que culturas latentes de las sociedades actuales, los jóvenes también tienen la posibilidad y la responsabilidad de erigir formas materiales e inmateriales de patrimonio.

El estudio crítico del patrimonio, asumido a la luz de una Historia social de las culturas, puede contribuir a propiciar diálogos sobre el pasado en donde lo que piensan los jóvenes no es pura inmadurez o insensatez. Afortunadamente para los profesores de Historia, hoy hay un acumulado

enorme de investigaciones sobre educación patrimonial que puede contribuir a construir dispositivos de diálogo intergeneracional: experiencias que preguntan por el papel de los grupos generacionales en la producción y recreación de las culturas tradicionales (De Norden, 2005); experiencias que, entendiendo que el conocimiento histórico y social es difícil de integrar a los procesos formales del aula, proponen museos “que se llevan en la piel”, que están en condiciones de despertar reacciones emocionales en los asistentes o que invitan a “vivir las ciudades históricas” como espacios para recrear de otro modo la Historia (Asensio y Pol, 2002); experiencias que proponen una museología creadora que trascienda el coleccionismo de piezas, que de manera interdisciplinaria desarrolle muchas rutas didácticas para acercarse a todas las formas del patrimonio o que hacen de la virtualidad un espacio dinámico para reflexionar sobre la herencia material e inmaterial de todos de todos los pueblos y no sólo de los vencedores (Ruiz, 2010).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Asensio, Mikel y Pol, Elena, (2002) *Nuevos escenarios en educación. Aprendizaje informal sobre el patrimonio, los museos y la ciudad*. Buenos Aires, Aique Grupo Editor S.A.
- Barcalá, Diego, (2011) “Ataque al memorial de las brigadas en Madrid” en *Público.es*.
- [En línea]. Disponible en: <http://www.publico.es/especiales/memoriapublica/404795/ataque-al-memorial-de-las-brigadas-en-madrid> [17 Abril 2013].
- Burke, Peter (2000), *Formas de Historia Cultural*. Madrid: Editorial Alianza, S.A.
- Burke, Peter (2006), *¿Qué es la Historia Cultural?*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- Carmona P., Jaime A., (2002) *Psicoanálisis y vida cotidiana*. Bogotá, Siglo del Hombre Editores.
- Carretero, M., Pozo, J.I., y Asensio, M., (1998) (compiladores) *La enseñanza de las Ciencias Sociales*. Madrid, Visor, S.A.
- Carretero, Mario y Montanero, Manuel, (2008) “Enseñanza y aprendizaje de la Historia: aspectos cognitivos y culturales”, en *Cultura y Educación*. [En línea]. Disponible en: http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/ensenanza_aprendizaje_historia.pdf [04 Junio 2013].
- Carvajal, Álvaro, (2010) “<Quién ataca la estatua de Cortés quiere negar el padre o la madre> de México” en *Edmundo.es*, Madrid: 13 de Agosto de 2010. [En línea]. Disponible en: <http://www.elmundo.es/elmundo/2010/08/12/espana/1281628805.html> [29 Abril 2013].
- Colmenares, Germán, (1994) “La batalla de los manuales” en *Historia y Espacio*, No. 15. Cali, Departamento de Historia – Universidad del Valle, Agosto.
- De la Hoz S., F., (2010) “Féderman juniorista” en *Guajira en Notas*. [En línea]. Disponible en: <http://guajiraennotashoy.blogspot.com/2010/05/nueva-zona-franca-guajira.html> [02 Mayo 2013].
- De Norden, Isadora, (2005) (directora) *VI Encuentro para la promoción y difusión del patrimonio inmaterial de los países andinos*. Medellín, Alcaldía de Medellín – Secretaría de Cultura Ciudadana – Universidad de Antioquia – EAFIT – Corporación para la Promoción y Difusión de la Cultura.
- De Zubiría, Julián, (2001) *De la Escuela Nueva al Constructivismo*. Bogotá, Editorial Magisterio.
- Duschavzky, Silvia (2004) *Chicos en banda: los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Buenos Aires, Paidós.
- El Comercio, (2010) “Trujillanos marcharán mañana en defensa de las ruinas de Chan Chan”

- en *ElComercio.pe*, 15 de Enero de 2010. [En línea]. Disponible en: http://elcomercio.pe/peru/398214/noticia-trujillanos-marcharan-manana-defensa-ruinas-chan-chan_1 [07 Febrero 2013].
- El Comercio, (2011), “Cusco: muros incas del costado del Coricancha fueron dañados con pintura” en *ElComercio.pe*, 05 de Noviembre de 2011. [En línea]. Disponible en: <http://elcomercio.pe/peru/1328833/noticia-cusco-muros-incas-al-costado-coricancha-fueron-danados-pintura> [07 Febrero 2013].
 - Gómez E., Jairo H., (s.f.) *Cambio conceptual en la enseñanza de las Ciencias Sociales*. Bogotá, Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
 - Jameson, Frederic, (1996) *Teoría de la postmodernidad*. Madrid, Editorial Trotta.
 - La Nación, (2013) “El pensador, con protección vidriada” en *Lanacion.com*, Buenos Aires: 10 de Marzo de 2013. [En línea]. Disponible en: <http://www.lanacion.com.ar/1561730-el-pensador-con-proteccion-vidriada> [22 Junio 2013].
 - López D., Luis H., (2007) “Estatuas derribadas” en *Credencial Historia*, No. 212, Bogotá: Agosto de 2007. [En línea]. Disponible en Biblioteca Virtual Luis Ángel Arango, <http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/revistas/credencial/agosto2007/estatuasderribadas.htm> [01 Julio 2013].
 - Martín-Barbero, Jesús, (2003) *La educación desde la comunicación*. Bogotá, Editorial Norma.
 - Morduchowicz, Roxana (2003) (coordinadora) *Comunicación, medios y educación. Un debate para la educación en democracia*. Barcelona, Ediciones Octaedro.
 - Nieto, Robin, (2004) “La estatua de Colón fue derribada en Venezuela el Día de la Resistencia Indígena” en *Voltairenet.org*, 15 de Octubre de 2004. [En línea]. Disponible en: <http://www.voltairenet.org/article122448.html> [15 Junio 2013].
 - *Octubre*, (1928) película dirigida por Sergei Eisenstein y Gregori Aleksandrov, Unión Soviética, Sovkino [DVD].
 - Perea, Carlos M., (1998) “Somos expresión, no subversión. Juventud, identidades y esfera pública en el suroccidente bogotano” en Cubides, Laverde y Valderrama (editores), “*Viviendo a toda*”. *Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades*. Bogotá, Siglo del Hombre Editores – Universidad Central.
 - Pérez T., José M., (1998) “El ansia de la identidad juvenil y la educación. Del narcisismo mediático contemporáneo y las estrategias educativas” en Cubides, Laverde y Valderrama (editores), “*Viviendo a toda*”. *Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades*. Bogotá, Siglo del Hombre Editores – Universidad Central.
 - Rabazas R., Teresa y Ramos Z., Sara, (2010) “Patrimonio histórico-educativo de España. Museología y museografía” en Ruiz Berrio, Julio, (editor), *El patrimonio histórico-educativo: su conservación y estudio*. Madrid, Editorial Biblioteca Nueva.
 - Reguillo C., Rossana, (2000) *Emergencia de las culturas juveniles. Estrategias del desencanto*. Bogotá, Editorial Norma.
 - Ruiz Berrio, Julio, (2010) (editor), *El patrimonio histórico-educativo: su conservación y estudio*. Madrid, Editorial Biblioteca Nueva.
 - Sánchez N., José L., (1997) *Crítica de la seducción mediática*. Madrid, Editorial Tecnos, S.A.
 - Viñao, Antonio, (2010) “Memoria, patrimonio y educación” en *Educación Siglo XXI*, Vol. 28, No. 2. [En línea]. Disponible en: <http://revistas.um.es/educatio/article/viewFile/111951/106271> [16 Junio 2013].
 - Virilio, Paul, (1999) *El ciber mundo, la política de lo peor*. Madrid, Ediciones Cátedra, S.A.
 - Zamudio F., José I., (2012) *Aportes de la didáctica de las Ciencias Sociales a la educación comprensiva*. Cali, José Ignacio Zamudio Franco.

La educación patrimonial en el nuevo plan de estudios de la Licenciatura en Historia, UAS

Wilfrido Llanes Espinoza
Eduardo Frías Sarmiento

RESUMEN

La educación patrimonial en el nuevo plan de estudios de la Licenciatura en Historia, UAS.

En la presente ponencia se aborda el tema de la educación patrimonial en el nuevo plan de estudios de la Licenciatura en Historia, UAS, tomando en cuenta las directrices de la propia universidad, concretamente nos ocupamos de mostrar parte del perfil de egreso de la Licenciatura en Historia, retomando el eje de la educación patrimonial como parte del proceso de renovación del plan de estudios de la Facultad.

Con esta intención se exponen algunas posibilidades de implementación de los conocimientos adquiridos en el aula, ejerciendo la labor de gestor del patrimonio histórico, promoviendo la divulgación, rescate y conservación del patrimonio histórico de la entidad.

Introducción

El propósito de la presente ponencia consiste en mostrar parte del perfil de egreso de la Licenciatura en Historia de la Universidad Autónoma de Sinaloa, en adelante UAS, retomando particularmente el eje de la educación patrimonial como parte del proceso de renovación del plan de estudios de la Facultad.

Con esta intención se exponen algunas posibilidades de implementación de los conocimientos adquiridos en el aula, donde el egresado conseguiría ejercer su labor como gestor del patrimonio histórico. Es decir, el alumno podrá promover la divulgación, rescate y conservación del patrimonio histórico de la entidad.

Cabe aclarar que en esta ponencia llamamos la atención únicamente sobre los bienes materiales, dejando de lado los bienes intangibles, cuestión que puede ser perfectamente objeto de otro estudio.

Un nuevo Plan de Estudios. Visión 2013

El nuevo plan de estudios se ha renovado tratando de responder a las necesidades que demanda el mejor conocimiento histórico de la sociedad, en lo general, y sinaloense, en particular, a la vez que obedece al *Plan de Desarrollo Institucional. Visión 2013* (PDI-2013), plan bajo el cual se administró la universidad en todos los rubros, hasta antes de la llegada del nuevo rector Juan Eugenio Guerra Liera (Plan de Desarrollo Institucional, Consolidación 2017), y que retomamos para

la presente ponencia. Entre las cuestiones que caracterizan al *Plan de Desarrollo* destacamos la intención de vincular a la UAS con el sector público, subrayándose la intención de que los egresados:

- [Sean] capaces de adaptarse a los campos laborales en un entorno global y multicultural;
- Sostener una estrecha relación con los sectores sociales y productivos a través de convenios de colaboración;
- [Intervenga] en redes nacionales e internacionales de colaboración académica y de gestión y promueve el uso compartido de los recursos humanos, físicos y materiales;
- [Sostenga] una estrecha relación con los sectores sociales y productivos a través de convenios de colaboración (Corrales Burgueño 2009: 38).

El referido PDI, V 2013 se orientó hacia el fomento de procesos de formación a partir de nuevos modelos curriculares de los programas educativos, mismo que se caracterizaron por la búsqueda de atributos como el alto valor social de los programas, calidad y flexibilidad en los planes de estudios, centrándose en la formación de competencias específicas y generales, así como en el aprendizaje del estudiante, internacionalización, interdisciplinariedad y otras modalidades de organización del conocimiento, polivalencia, integralidad, innovación, adaptabilidad, transferibilidad, énfasis en valores, movilidad y vinculación con diversos sectores mediante variados procesos y actividades de aprendizaje. (Corrales Burgueño 2009: 43-56).

En relación a lo anterior, cabe destacar, que si bien en el nuevo plan de estudios se han atendido las pautas establecidas en el Modelo Educativo 2013 de la UAS, en el que se establece la intención de flexibilizar la enseñanza antes centrada en la transmisión -circunscribiendo la instrucción al aula como espacio formativo- (Rodríguez y García 2013: 6), se han mantenido materias que podemos considerar “inamovibles”, como por ejemplo las historias de México, Sinaloa, Noroeste y otras, de la misma forma que se han incluido materias derivadas del interés en presentar alternativas que permitan enfrentar problemáticas a nivel global, regional y local. En síntesis, podemos hablar de un plan de estudios compuesto, híbrido para ser más precisos.

Como resultado de este proceso de hibridación y transformación del plan de estudios, destacan materias, como: Vinculación Colaborativa, Sustentabilidad para Historiadores y Gestión de Proyectos Históricos, las tres relacionadas con el tema de la ponencia. Para el caso se retoma la materia *gestión de proyectos históricos*, porque en ella se reconoce el interés por promover una formación más allá del aula, puesto que vincula al alumno con un entorno escasamente considerada.

De igual manera que la referida materia se vincula con un entorno social, hace lo propio al interior del plan de estudios. La asignatura se relaciona con materias como *sustentabilidad para historiadores* cuyo propósito es fomentar la capacidad de crear proyectos de rescate del patrimonio histórico, promoviendo a la vez acciones de rescate patrimonial (Diseño curricular: 132-135); de igual forma se corresponde con *vinculación colaborativa* cuyo propósito vital es que el alumno:

“Participe activamente en las actividades de promoción cultural en el ámbito público y privado; asuma responsabilidades en la administración de espacios principalmente culturales; con capacidad del manejo de herramientas teórico-metodológicas que le permitan planificar, realizar y evaluar proyectos de investigación, programas de docencia y actividades de rescate, conservación y difusión” (Diseño curricular: 96).

En conjunto, las tres materias promueven en el egresado un nuevo perfil, el alumno se robustece como gestor, preparando y promoviendo programas de acción/intervención, así como actividades de promoción cultural en el ámbito público y privado. En lo que corresponde a la materia que nos ocupa, destacamos el claro interés en que el egresado se forme como un gestor cultural.

En su intención la asignatura busca:

“Que el alumno comprenda el valor histórico de los objetos, monumentos o restos históricos que engloban el patrimonio cultural. Formar a futuros gestores del patrimonio histórico cultural a partir de un conocimiento crítico del medio y de instrumentos y metodologías actuales. Ofrecer una interpretación histórica del pasado. Que adquiera las herramientas para la fundamentación histórica y diseño de programas para el rescate y preservación de bienes naturales, muebles e inmuebles, que incidan en el desarrollo cultural y turístico del entorno social (Diseño curricular: 164-168).

Que el alumno sepa formular y gestionar proyectos con creatividad, pertinencia y actitud emprendedora desde el campo del historiador. Se entiende que el alumno egresará en condiciones de ser un futuro gestor del patrimonio cultural e histórico a partir de un conocimiento crítico del medio y de instrumentos y metodologías actuales. Es decir, el alumno podrá promover la divulgación, rescate y conservación del patrimonio histórico, mostrando capacidad en la búsqueda y resolución de problemas relacionados con la gestión de proyectos históricos.

Entre los proyectos que podemos citar, donde el alumno podría, en lo correspondiente a Sinaloa, poner en marcha los citados propósitos, son: pueblos mágicos, fiestas regionales (tradiciones, rituales, etc.), Cocina tradicional, preservación arquitectónica y catalogación de documentos históricos como parte de la preservación. No son todos por supuesto, pero si son proyectos próximos en interés y viabilidad al propósito expresado.

Los Proyectos Locales. Preservación del Patrimonio Histórico

Como hemos señalado, entre los proyectos que posibilitan la implementación de los conocimientos adquiridos en el aula -en relación a los temas relacionados con la preservación cultural-, destaca el programa Pueblos Mágicos, programa ampliamente conocido por la aceptación y amplia cobertura que goza en los medios de difusión, así como por el aval de la Secretaría de Turismo y diversas instancias gubernamentales federales, estatales y municipales que lo promueven. A decir de los propios impulsores del programa, con él “se contribuye a revalorar a un conjunto de poblaciones del país que siempre han estado en el imaginario colectivo de la nación en su conjunto y que representan alternativas frescas y diferentes para los visitantes nacionales y extranjeros” (*Pueblos Mágicos* 2013). En esencia, su propósito principal es el fomento del rescate de lugares de la geografía mexicana cuya riqueza cultural e histórica destaque sobremanera a la vez que ofrezcan las condiciones para el desarrollo turístico.

“Un Pueblo Mágico es una localidad que tiene atributos simbólicos, leyendas, historia, hechos trascendentes, cotidianidad, en fin magia que emana en cada una de sus manifestaciones socio-culturales, y que significan hoy día una gran oportunidad para el aprovechamiento turístico” (*Pueblos Mágicos* 2013: 1). A la vez, los pueblos mágicos ofrecen la posibilidad de acción para el historiador en ciernes y el investigador consolidado. Permite poner en práctica lo que el curso Gestión de Proyectos Históricos establece como intención: “Que el alumno comprenda el valor

histórico de los objetos, monumentos o restos históricos que engloban el patrimonio cultural” (*Diseño curricular*: 164). Formando del mismo modo futuros gestores del patrimonio histórico cultural a partir de un conocimiento crítico del medio y de instrumentos y metodologías actuales.

De un total de 83 pueblos mágicos con que cuenta México, Sinaloa posee tres: Cosalá, El Fuerte y El Rosario. Entre los requisitos necesarios que se debieron cubrir para constituirse como tal, se requirió de un dictamen histórico profesional, ámbito de acción natural para el historiador, en el que escasamente participa.

Al igual que el caso de los Pueblos Mágicos, la conservación y promoción cultural de los bienes muebles en la entidad es campo abierto a la acción participativa del profesional de la historia. En relación a la arquitectura religiosa en el sur de Sinaloa, por su antigua riqueza minera explotada en fechas tempranas del periodo colonial, hasta entrado el siglo XIX, podemos encontrar edificaciones arquitectónicas, principalmente iglesias, cuya capacidad económica (fábricas) fue de las más importantes de la región lo que le permitió contar con valiosas posesiones, entre ellas representaciones religiosas de bulto y pintura. Para la ocasión retomamos las localizadas en diferentes iglesias (Pánuco, Copala y Guadalupe de los Reyes) que se han preservado hasta la fecha (véase en el anexo las imágenes 3,4 y 5).

¿Por qué considerar concretamente estas representaciones religiosas?, por que consideramos que es de nuestra incumbencia participar activamente y no más desde la distancia en la preservación histórica. Como se puede observar en las imágenes citadas, hay un marcado deterioro en ellas. El Cristo muestra una evidente cuarteadura en el rostro y cuello, en el caso de las pinturas, la imagen correspondiente al purgatorio muestra evidencias claras de un descuido, suciedad, pequeñas rasgaduras y excremento de aves.

Evidentemente no pretendemos que los historiadores restauren los deterioros de las obras, lo que se propone es que promueva la conservación del bien cultural; como lo destacaba Josep Ballart (2007: p. 37), “las ganas del pasado constituye hoy en día el impulso primordial que mueve el interés de tanta gente por descubrir y conservar retazos de pasado”. Las condiciones de estas posesiones deberán ser ahora de nuestra más alta competencia.

Ejemplos sobre la integración de grupos de investigación heterogéneos y la puesta en práctica de la interdisciplinariedad hay de sobra, tan sólo por destacar uno, remito al caso del gobierno del estado de Michoacán, quien a través del Instituto Michoacano de Cultura logró integrar un equipo de especialistas en diversas disciplinas para trabajar, conjuntamente con otras instituciones, en la elaboración de un catálogo de la colección de pintura del Museo de Arte Colonial de Morelia, con la finalidad de dar a conocer la riqueza del acervo (Dávila y Sigaut 2006).

En el otro terreno, el de la arquitectura religiosa, cabe el mismo propósito. Observar el descuido en que se encuentran las ruinas jesuíticas de Nío, Pueblo Viejo y Sinaloa de Leyva (véase las imágenes del anexo fotográfico 1y 2 correspondiente a los dos últimos sitios), por citar tan sólo dos ejemplos, nos pone frente a una interrogante que invita al compromiso, ¿dejaremos que las edificaciones se destruyan con el pasar del tiempo?, ¿dejaremos que el patrimonio cultural de Sinaloa se siga perdiendo?

En este contexto resulta substancial la generación de profesionales que se integren a las labores de concientización sobre el valor histórico de los bienes muebles con que cuenta Sinaloa. La promoción cultural, antecedida de la conservación del patrimonio, tendría que ser parte de un proyecto, que no necesariamente deberá estar relacionado al de Pueblos Mágicos, por ejemplo. Hay

lugares de la geografía sinaloense que no forman parte –porque no cubren con los requisitos establecidos por la Secretaría de Turismo para constituirse en Pueblo Mágico o Señorial– de estos proyectos, pero que poseen sitios arqueológicos e históricos que requieren de un cuidado y difusión.

El panteón histórico de Pánuco (véase en el anexo las imágenes 6 y 7 del panteón de Panuco) es un ejemplo claro del abandono e insuficiente aprovechamiento como capital turístico, su visita es escasa, mayormente son los turistas que se desplazan desde Mazatlán al lugar para recorrer la zona. Este panteón contiene una cantidad importante de tumbas del siglo XIX, entre ellas es posible reconocer la simbología masónica, cuestión de gran interés para historiadores y antropólogos.

Consideraciones Finales

En el sentido que hemos esbozado la inserción del egresado de la Licenciatura en Historia en la práctica de la gestión cultural, entendemos que no puede ser únicamente hasta el punto de la promoción cultural, su preocupación tendría que ir más allá, en otras palabras, como historiador convendrá que advierta las dinámicas y problemáticas que conlleva la designación de Pueblos Mágicos, Pueblos Señoriales, Patrimonio Histórico de la Humanidad y demás, debido a que esto conlleva una serie de problemáticas sociales, culturales y económicas, como ha sucedido en el caso de Xochimilco, donde su designación como Patrimonio Histórico de la Humanidad ha despertado el interés inmobiliario, generado problemas sociales “provocados por agentes que reclaman participar en el ámbito de la rentabilidad urbana, más que en la preservación ecológica, agrícola e histórica” (Legorreta 1994: p. 21).

Finalmente, las problemáticas derivadas de situaciones similares a la anterior, no podrán identificarse las problemáticas ni resolverse, si no hay una integración e intercambio profesional derivado de la interdisciplinariedad y del compromiso por la preservación de la cultura en la entidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Corrales Burgueño, Víctor Antonio, (2009), *Plan de Desarrollo Institucional. Visión 2013*, Universidad Autónoma de Sinaloa México.
- Dávila, Carmen Alicia y Sigaut Nelly (Coords.), (2006), *Museo de Arte Colonial de Morelia*, El Colegio de Michoacán/Secretaría de Cultura del Gobierno de Michoacán, Zamora, Michoacán.
- V.V.A.A., (2013), *Diseño curricular del programa educativo: licenciatura en historia*, Facultad de Historia/Universidad Autónoma de Sinaloa, Culiacán.
- Gombrich, Ernest (1989): “¿Por qué conservar los edificios históricos?”, *Composición Arquitectónica. Art & Architecture*, 2, Bilbao, pp. 115-138.
- Legorreta, Jorge (1994) “Xochimilco: el rescate de una histórica tradición lacustre”. En Isabel Tovar de Arechederra (Comp.) *Reencuentro con nuestro patrimonio cultural*, México, Departamento del Distrito Federal/CONACULTA/Universidad Iberoamericana, pp. 19-31.
- Pueblos Mágicos 2013. Disponible en: http://www.sectur.gob.mx/wb2/sectur/sect_Pueblos_Magicos [23 de julio de 2013]
- Pérez Ruiz, Mayra Lorena (2012), “Patrimonio, diversidad cultural y políticas públicas. Preguntas frecuentes”. *Diario de Campo*, nueva época, núm. 7, enero-marzo, pp. 4-82.
- Rodríguez, Carlota Leticia e Ismael García Rodríguez (responsables), Universidad Autónoma de Sinaloa. *Modelo Educativo*, (2013), *Universidad Autónoma de Sinaloa*, Culiacán.

ANEXO

Imágenes sobre arquitectura y pintura colonial de Sinaloa.



Imagen 1. Interior de la torre de la antigua iglesia jesuítica de Sinaloa de Leyva, Sinaloa. Foto de Gabriela Velderrain Carreón.



*Imagen 2. Ruinas jesuíticas en el poblado de Pueblo Viejo, Guasave, Sinaloa.
Foto de Gabriela Velderrain Carreón.*



*Imagen 3. Cristo c. s. XVIII, ubicado en la iglesia de Guadalupe de los Reyes,
Sinaloa. Foto de Gabriela Velderrain Carreón.*



Imagen 4. Virgen de Guadalupe, c. 1788, ubicada en la iglesia de Pánuco, Sinaloa. Foto. Wilfrido Llanes Espinoza.



*Imagen 5. El purgatorio. Pintura ubicada en la iglesia de Copala, c. s. XVIII.
Foto. Wilfrido Llanes Espinoza.*



*Imagen 6. Vista panorámica del panteón de Panuco.
Foto. Wilfrido Llanes Espinoza.*



*Imagen 7. Tumba deteriorada. Panteón de Panuco.
Foto. Wilfrido Llanes Espinoza.*

El patrimonio cultural como perfil de egreso en el rediseño del plan de estudios de la Lic. en Historia.

Laura Elena Dávila Díaz de León

RESUMEN

En noviembre del 2012 se conformó el comité para llevar a cabo el rediseño del plan de estudios de la Lic. en Historia en la Universidad Autónoma de Aguascalientes y a partir de estudios previos de fundamentación del mismo se ha considerado como un aspecto fundamental del perfil de egreso de los estudiantes su inserción dentro del ámbito denominado Patrimonio cultural ya que muchos de nuestros egresados han participado como directores de archivos, bibliotecas y museos.

Esta conferencia se desarrolla en dos apartados, por un lado, se expone la metodología utilizada para el rediseño del plan de estudios y por otro lado, se comenta en torno a las materias y contenidos que formarán parte del mapa curricular de este nuevo plan de estudios.

Introducción

La función del historiador, del individuo que da cuenta de lo ocurrido en el pasado de cualquier sociedad, ha sido sumamente útil través del tiempo. Quienes se han acercado al conocimiento pretérito para entender el presente y colocarse así en una posición adecuada para enfrentar el futuro son personajes que han gozado constantemente de gran valía. En ocasiones, habrán considerado ese pasado a partir de perspectivas míticas, religiosas o filosóficas; en otras, a partir de métodos de investigación considerados como científicos y objetivos, pero siempre en el entendido de que cualquier situación actual en la que se está es el producto de presupuestos, acciones o acontecimientos previos cuyo conocimiento resulta imprescindible para saber a qué atenerse en el punto en que se está y, por lo tanto, para ubicarse en una realidad tal que permita vislumbrar la manera de avanzar hacia un mejor futuro. En base a ello, la definición de historia como maestra de la vida es un lugar común cuya reiteración se manifiesta una y otra vez en las diversas civilizaciones, lo mismo que la visión de que quien no conoce la historia está obligado a repetirla.

El Departamento de Historia de la Universidad Autónoma de Aguascalientes ha rediseñado un nuevo plan de estudios de la Licenciatura en Historia con el objetivo explícito de formar profesionales que puedan responder a las distintas necesidades sociales del México contemporáneo, tanto en lo que respecta a la enseñanza de Historia a nivel básico, medio y superior, como a la realización de trabajos de investigación histórica, al resguardo del patrimonio nacional, y a la difusión de la Historia como medio para proporcionar un conocimiento racional y crítico del pasado de la humanidad. Todo ello con el fin de que el individuo y la sociedad puedan comprender el presente y estén en mejores condiciones para proyectar un futuro con mayores posibilidades de progreso.

Con tal fin se llevó a cabo un análisis pormenorizado de las distintas problemáticas nacionales en el rubro, así como un proceso de reflexión sobre la función que desempeñará el historiador para atenderlas, definiendo así las habilidades, los conocimientos y las capacidades requeridas. Se consultó la opinión del sector empleador sobre las características y necesidades del entorno laboral, junto con diversos estudios elaborados por organismos nacionales líderes en el sector. Se interrogó también a nuestros estudiantes egresados y a quienes todavía cursan la carrera. Se obtuvieron datos estadísticos sobre la demanda estudiantil en la universidad y las tendencias en la formación profesional con base en el análisis de planes de estudio de distintas universidades. Asimismo, se tomó en cuenta la propuesta del Libro Blanco que para el Título de Grado en Historia elaboró la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA, 2004), como resultado del informe del grupo de Historia del Proyecto Tuning sobre la enseñanza de la ciencia histórica en Europa; esto con el fin de conocer y actualizarnos en los avances y diferencias que existen en la forma de concebir y organizar la enseñanza de la Historia en otras instituciones en el mundo.

Durante varios meses, el equipo de re-diseño ha llevado a cabo un trabajo exhaustivo de búsqueda de documentación, reunión de información, debate de ideas, argumentación y reflexión con el objetivo de lograr en consenso un Plan de Estudios relevante y pertinente que satisfaga las expectativas individuales y sociales de la función del historiador, tanto a nivel local como nacional en todos los ámbitos de su competencia.

Problemática social que atiende la profesión

De acuerdo a lo señalado en el apartado anterior y en relación al contexto nacional, identificamos que los ámbitos de desempeño en que debe insertarse el Historiador como profesional que contribuye a la resolución de los problemas sociales son:

- Enseñanza de la historia
- Investigación histórica
- Gestión de patrimonio histórico y cultural
- Difusión de la historia

Ámbito de Gestión de patrimonio histórico y cultural

Para nuestra participación en este encuentro nos concentraremos solamente en el ámbito de Gestión de patrimonio histórico y cultural.

La existencia de diversas culturas es un hecho histórico
y es evidente que esta diversidad no se limita a los
estilos arquitectónicos o a los trajes regionales.

Mahfouz, Naguib, 1988

El hombre actual ha logrado el reconocimiento oficial de ciertos derechos políticos y económicos como el derecho al trabajo, al ocio, a la educación y a la seguridad social, entre otros, así como también el derecho a la cultura, pero la accesibilidad a ella debe fomentar, correlativamente en el individuo, un sentimiento de participación activa de ella, de manera que el individuo se convierta en un forjador, un protagonista de su propia cultura. Es decir, la cultura es algo dinámico que implica acción e iniciativa por parte de los individuos.

En México, los asuntos culturales son competencia del Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (CONACULTA), creado con el fin de coordinar las políticas, organismos y dependencias tanto de carácter cultural como artístico. Otra dependencia que no podemos dejar de mencionar en este rubro es el Instituto Nacional de Antropología e Historia (INAH), el cual se encarga de investigar, conservar y difundir el patrimonio arqueológico, histórico, antropológico y paleontológico del país.

Etimológicamente, la palabra patrimonio nos remite a los bienes que heredamos de nuestros padres y ascendientes. “Patrimonio” ha pasado a significar una realidad muy vasta: todo aquello que, como testimonio de los valores y el trabajo de las generaciones pasadas, forma hoy parte de los bienes individuales o sociales que han merecido y merecen conservarse. En efecto, lo que unas generaciones transmiten a otras no son sólo cosas: son también ideas, conocimientos, representaciones del mundo, valores, costumbres y tradiciones, además de objetos, testimonios y documentos de otras épocas.

En este sentido, el patrimonio de una sociedad es esencialmente cultural: lo constituyen bienes de suyo perdurables, poseedores de una vigencia intemporal y de un significado particular para esa sociedad desde el punto de vista de sus creencias, su tradición y su identidad. Y, por otro lado, esos “bienes” no son necesariamente materiales, dado que los valores y los símbolos de que éstos son portadores han surgido de la vida de las sociedades y se encarnan en ella, y no únicamente en obras físicas.

Un ejemplo de la forma que nos apropiamos de nuestro patrimonio cultural nos lo expresa muy claramente Pablo Escalante Gonzalbo (2011), al señalar que:

...La amplia mayoría de los mexicanos, urbanos y mestizos, no reconocemos valores activos en las ruinas prehispánicas; no veneramos los recintos ceremoniales mesoamericanos, como sí lo hacemos con casi todos los templos coloniales en pie... La interesante paradoja es que sin reconocer valores religiosos activos en esos edificios, los tratamos como cosa sagrada. No profesamos esa religión específica, pero aceptamos mirar al patrimonio arqueológico como un conjunto de manifestaciones fuera de lo común, fuera de la historia, tocadas con cierta sustancia sobrenatural.

Se trata pues de una concepción del patrimonio cultural en la que tienen cabida no sólo los monumentos y vestigios arquitectónicos, las obras de arte y los objetos producto de culturas o civilizaciones pasadas, sino también los vestigios con valor científico, acervos bibliográficos, documentales, científicos y técnicos, bienes agrupados genéricamente dentro de los patrimonios paleontológico, arqueológico, histórico o artístico, conforme a la época a la que pertenecen.

La gestión del patrimonio artístico y cultural la podemos entender como el conjunto de actuaciones programadas y planificadas con el objetivo de conseguir la óptima conservación de los bienes patrimoniales y su uso adecuado a las exigencias sociales contemporáneas (Ballart J, y Jordi, Juan, 2001). El patrimonio, por lo tanto, es el producto de un proceso histórico, dinámico; una categoría que se va conformando a partir de la interacción de agentes y diferentes situaciones que obligan a obtener una mirada a largo plazo tanto en la concepción como en el uso de los recursos.

De todo lo anterior podemos deducir que la función social del patrimonio cultural es dar cohesión social, identificación cultural y legitimación política a una colectividad. En este sentido, el patrimonio cultural es un organismo vivo que se re-significa constantemente según sean las necesidades de readecuación que el grupo experimente en relación a su cohesión, su identidad y su legitimación en un momento histórico dado. Asimismo, puede estar sujeto a múltiples usos sociales, como por ejemplo el uso de su dimensión científica (arqueológica, antropológica, sociológica, histórica, etc.) y el de su dimensión económica (turística, cinematográfica, teatral y, en general, espectacular); también el de su dimensión ideológica y nacionalista con fines políticos. En este sentido, estamos de acuerdo con Mario Roberto Morales (2004) al señalar que:

El patrimonio cultural es un libro abierto en el que la ciudadanía puede reconocerse a sí misma, histórica y culturalmente, y derivar de ese reconocimiento un sentido de identidad y de legitimación que se traduce en una alta autoestima resultante de la toma de conciencia acerca de su desarrollo histórico; todo lo cual le otorga un saludable sentido de origen, pertenencia y destino (de dónde venimos, quiénes somos y adónde vamos) que orienta sus acciones en el presente.

A continuación se definirán los espacios del patrimonio histórico tangible en los cuales el historiador tiene una participación relevante.

A) Museos

Los museos exhiben colecciones, es decir, conjuntos de objetos e información que reflejan algún aspecto de la existencia humana o su entorno. Actualmente existe una gran variedad de museos: de arte, históricos, de cera, de ciencias y técnica, de historia natural, dedicados a diversas personalidades y los museos arqueológicos, por nombrar sólo algunos.

De esta definición se comprende claramente que la función social por excelencia del museo radica en su carácter de filosofía educativa que, de acuerdo con Bernadt (2005), se determina por cuatro principios básicos:

- 1.- Reconocer la importancia de sus colecciones para ser de utilidad a otros.
- 2.- Resaltar los valores que han coadyuvado a conformar la identidad nacional y que se encuentran presentes en el repertorio artístico.
- 3.- Tener como prioritario facilitar el conocimiento, interpretación y disfrute del acervo.
- 4.- Asumir las potencialidades del museo como impulsor de la formación intelectual, emotiva, perceptiva e imaginativa del individuo.

A la par de esta oferta didáctica, los museos promueven un conjunto de bienes que configuran el patrimonio cultural: pintura, grabado, litografía, dibujo, fotografía, arte plumaria, textiles, mobiliario, cerámica, archivos personales, manuscritos, artefactos de todo tipo, etcétera.

De todo esto se deduce que una de las principales funciones del museo como patrimonio artístico y cultural radica primordialmente en la investigación, ya que algunas de las tareas prioritarias de quienes ejercen esta función son: desarrollar exposiciones temporales, sugerir nuevos proyectos, expresar su opinión sobre los contenidos de los mismos y formular recomendaciones al respecto. El conocimiento en torno a los objetos les permite brindar asesorías para la adquisición

de las piezas y finalmente difundir el resultado de sus investigaciones en diversas publicaciones especializadas del museo (Bernadt, 2005).

Además de las tareas de investigación, en los museos se realizan trabajos con la documentación básica asociada a los objetos, se desarrolla la documentación y sistematización de datos sobre la colección, se actualiza el inventario, se proponen programas de rotación o restauración de las obras de arte, se ofrecen visitas guiadas y se proporciona la información necesaria para la edición de catálogos comentados del acervo.

Otra de las funciones del museo consiste en atraer a los visitantes. Para ello, el investigador participa tanto en la realización de videos como en la difusión de los eventos que se realizan en él. Cumpliendo esta función, el investigador supervisa la producción editorial de catálogos, libros sobre el museo, folletos y guías, así como el envío de publicaciones e invitaciones a los eventos (Bernadt, 2005). De esta forma, la tarea de los museos, además de apoyar en la labor del historiador, contribuye en la difusión de la cultura hacia el público general.

B) Bibliotecas

La escritura, los libros y las bibliotecas son trascendentales para el hombre porque contienen y representan su pasado escrito, y porque son los depositarios de la sabiduría colectiva; es decir, porque son materia viva que nutren nuestra esencia. Las bibliotecas surgen de la necesidad y del derecho que tiene toda la población de participar del conocimiento.

La sociedad actual ha sufrido una serie de cambios y transformaciones de una forma tan rápida y vertiginosa que ya se habla de la “sociedad de la información” en referencia a las nuevas formas de acceder a ésta. Ya no solamente se acude a un espacio cerrado de manera aislada y en silencio en búsqueda individual por obtener información de acuerdo a las propias necesidades. En la actualidad, cada vez más ciudadanos pueden acceder a la información desde su domicilio y su trabajo utilizando una computadora, un *Ipad* o un celular de forma inmediata, con más facilidades y de manera autónoma.

Esto ha llevado a que el concepto de biblioteca sufra un cambio radical y tenga que hacer frente a nuevos retos: la aparición de la famosa brecha digital que introduce enormes desigualdades aún no resueltas, la globalización cultural, la nueva sociedad multicultural entre otras cosas, teniendo como consecuencia que a la función de fomento de la lectura –tradicionalmente unida al concepto de biblioteca– progresivamente se hayan ido añadiendo nuevos roles, nuevas funciones. De acuerdo con lo expresado por el Manifiesto de la Unesco (1994):

La nueva biblioteca pública se perfila como un agente importante para la alfabetización informacional, la formación permanente y el autoaprendizaje, como un centro de información y de conocimiento para su comunidad, y como apoyo básico a la diversidad cultural constituyéndose en una plataforma de la identidad cultural local.

Al ser un servicio público, la biblioteca desempeña un rol muy importante en la sociedad, pues debe formar, ordenar, clasificar y dar acceso a todo tipo de información para cualquier persona que lo solicite; sin embargo, el aumento en forma desproporcionada de este cúmulo de información ha propiciado una brecha importante entre quienes tienen acceso a ella y a quienes se les ha negado.

Afortunadamente, el desarrollo de la tecnología ha venido a favorecer –aunque a veces también dificulta– el desempeño de esta función al transformarse en un puente que facilita la conexión del público al Internet, además de seguir suministrando datos en los formatos tradicionales. Las bibliotecas públicas deben reconocer y explotar las oportunidades que brindan la evolución de las tecnologías de la información y la comunicación. Tienen ante sí la posibilidad de convertirse en los portales electrónicos hacia el mundo de la información (UNESCO, 1994).

Uno de los grandes problemas que enfrentan las bibliotecas es la falta de personal capacitado para organizar y facilitar la consulta de las colecciones, para elaborar catálogos, para apoyar y suministrar la búsqueda de material adecuado a los requerimientos de los usuarios, para fomentar el gusto y amor por la lectura, etcétera. Por esta razón, es importante pensar en un financiamiento adecuado para mantener salarios de profesionistas que puedan desempeñar la función de servicio responsable y comprometido con la sociedad de la información.

Dado que el historiador es quien mejor conoce los problemas de estos centros de investigación, (Flores Caballero, 2010) es importante que continúe colaborando con los bibliotecarios y archivistas del país tanto administrando como colaborando en la creación de inventarios, guías y catálogos de los materiales ahí albergados. También puede generar políticas públicas y proyectos sociales para el conocimiento y preservación del patrimonio histórico y cultural.

C) Archivos

Los archivos son repositorios de documentos donde se preservan casi todos los registros históricos de alguna ciudad, estado, municipio, país o de diversas regiones. Este tipo de lugares ha sido fundamental y ha servido en gran medida tanto al gobierno federal, estatal o municipal, como a otras dependencias de gobierno, pues los consultores han encontrado información valiosa que les ha permitido realizar diversas actividades en beneficio de la sociedad.

En las últimas décadas se han logrado clasificar diversos archivos que antes estaban desorganizados o en mal estado. En México existe la ADABI (Apoyo al Desarrollo de Archivos y Bibliotecas), la cual también ha publicado diversos trabajos en forma impresa y por medio de la web referente a la archivonomía, lo que ha sido de gran utilidad para aquellos interesados en la catalogación o mejoramiento de sus archivos.

Anteriormente, para poder consultar la existencia de algún documento en cualquier archivo se tenía que acudir al mismo, esto se dificultaba aún más cuando el acervo se encontraba en otra ciudad, principalmente en la ciudad de México. No obstante, el avance que ha tenido la tecnología ha permitido que diversos acervos publiquen sus catálogos en internet, lo que ha facilitado considerablemente el trabajo de los investigadores, particularmente de los historiadores.

En el caso de Aguascalientes, se cuenta con dos archivos de suma importancia para los historiadores locales, el primero de ellos es el Archivo Histórico del Estado de Aguascalientes (AHEA). Este acervo tiene poco tiempo que facilitó algunos de sus catálogos en internet, digitalizó el fondo colonial que se encuentra ya a disposición del público, no obstante todavía hay mucho trabajo por delante. Cabe señalar que este archivo es el único en Aguascalientes que cuenta con su propio taller de restauración al frente del cual se encuentra uno de nuestros egresados. El otro acervo existente en la capital hidrocálida es el Archivo General Municipal de Aguascalientes (AGMA), el cual ofrece un servicio accesible para todos los investigadores y público en general.

De esta forma, los archivos son lugares sumamente necesarios para los historiadores, ya que no sólo se realiza en ellos investigación documental, sino también se clasifican, depuran y restauran documentos, además de atender a los investigadores y personas en general que requieren algún documento u otro servicio que se ofrezca en el acervo.

A partir de aquí nos fue posible elaborar nuestro objetivo general de la Licenciatura que consiste en:

Formar licenciados en Historia con un conocimiento racional y crítico del pasado de la humanidad con la finalidad de que puedan comprender el presente y hacerlo comprensible a los demás, que sean capaces de transmitir los conocimientos a través de la enseñanza, llevar a cabo investigaciones históricas de alto nivel, gestionar el cuidado y preservación del patrimonio histórico y cultural, y difundir los conocimientos históricos a través de diversos medios y recursos; desempeñándose en los ámbitos de investigación, docencia, gestión y difusión con una visión ética, humanista e integral.

El mapa curricular

La definición y fundamentación de nuestro ámbito nos ha permitido reflexionar en torno a los conocimientos, habilidades, actitudes y valores que guían esta propuesta.

En relación con habilidades, nuestros estudiantes deberán desarrollar las siguientes:

- Identificar, incorporar y preservar las fuentes históricas para su catalogación y sistematización en los diversos acervos documentales.
- Utilizar las nuevas tecnologías para la gestión y conservación del patrimonio histórico y cultural.

Los conocimientos necesarios corresponden a:

- Teorías de la cultura.
- Gestión cultural para la creación y realización de proyectos.
- Tipos de archivos.
- Patrimonio histórico y cultural.
- Paleografía.
- Sistemas para la catalogación y registro de colecciones históricas.

Actitudes:

- Capacidad crítica
- Imaginación
- Creatividad
- Compromiso social
- Sentido de pertenencia
- Trabajo colaborativo
- Propositivo
- Compromiso ético

Valores:

- Autonomía

- Humanismo
- Responsabilidad social
- Equidad
- Cultura

Conclusiones

La necesidad de realizar el rediseño de nuestro plan de estudios de acuerdo a la normatividad institucional nos ha conducido a revalorar la importancia que como profesores tenemos para formar a nuestros estudiantes.

De acuerdo con la metodología establecida por la Dirección General de Docencia de Pregrado particularmente del Departamento de Desarrollo Curricular se iniciaron los trabajos del comité en noviembre del 2012 y hasta la fecha contamos con el documento denominado “Fundamentación” en donde se justifica plenamente la inclusión dentro de nuestro Plan de Estudios del ámbito de Gestión del Patrimonio Histórico y Cultural.

La misión de la Universidad Autónoma de Aguascalientes consiste en formar a los estudiantes desde una perspectiva humanista que enfatiza el desarrollo equilibrado e integral de las dimensiones de su persona, lo cual les permita desempeñarse exitosamente como futuros profesionales y vivir la vida con plenitud y calidad; en generar, gestionar y aplicar conocimiento que responda a necesidades del contexto que derive en su permanente mejora; en difundir la cultura, la ciencia, la tecnología y el arte a la sociedad en su conjunto; así como vincularse de forma efectiva con la comunidad y realizar eficientemente las actividades de apoyo que faciliten y enriquezcan las funciones institucionales sustantivas. Todo ello con el propósito fundamental de contribuir al desarrollo sustentable de Aguascalientes y de México (UAA, 2007).

En este sentido, la propuesta curricular de este plan de estudios es coherente con lo que se plantea en la Misión Institucional en lo referente a la formación integral de los estudiantes y a la vinculación con el sector laboral. Además, se refleja en el objetivo general y en el perfil de egreso del Licenciado en Historia, ya que seguirá siendo humanista con la clara responsabilidad de dar respuestas a las problemáticas que afectan a la sociedad.

La siguiente tarea consiste en analizar y discutir las materias que formarán parte del mapa curricular, así como sus contenidos y ubicación en los diversos semestres.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación, (2004), *Libro Blanco. Título de grado en historia*, Omán, Madrid, 173 pp.
- Conaculta, en http://www.conaculta.gob.mx/acerca_de/ Consultado el 14 Marzo 2013.
- Ballart Josep y Jordi, (2001) Juan, *Gestión del patrimonio cultural*, Ariel, 224 pp.
- Berndt León Mariscal, Beatriz (2005), *La investigación y la profesión del investigador en un museo de arte mexicano*, INAH/ Universidad Iberoamericana, México, 157 pp. 19-20.
- Escalante Gonzalbo, Pablo (Coord.), (2011) *La idea de nuestro patrimonio histórico y cultural*, Conaculta, México, Tomo II, 394 p. 17.

- Flores Caballero, Romeo, (2010), “Archivos, bibliotecas e historiadores” en <http://senado2010.gob.mx/docs/bibliotecaVirtual/7/2691/59.pdf>, 12 pp. consultado el 2 de julio 2013.
- Morales, Roberto, (2004), *Funciones sociales del Patrimonio Cultural*, en http://www.lainsignia.org/2004/septiembre/cul_029.htm consultado el 14 de marzo de 2013.
- UNESCO, (1994) en <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001246/124654s.pdf,p.8> consultado el 1 de julio 2013.
- UAA, Ideario institucional, (2007) en http://www.uaa.mx/direcciones/dgdp/defaa/descargas/ideario_institucional.pdf, p. 3.

¡Zapata vive! ¡Y en la tele sigue!

Historia, imagen e imaginarios: Los nuevos lenguajes para la transmisión de los saberes sobre el pasado

Jorge Amós Martínez Ayala

RESUMEN

En las aulas de historia son cada vez más comunes las exhibiciones de videos como estrategias didácticas para aproximar a los estudiantes con las realidades del pasado. La mayoría de los profesores que usan los audiovisuales no distinguen entre el documental y la película; no hay un análisis “historiográfico” del documental ni se aplica a la película una “crítica de fuentes”. En general, documentales y películas de ficción, son utilizados en el desarrollo de los cursos como meras “ilustraciones” que permiten a los estudiantes “descansar” de las lecturas “serias”, mientras que reciben “información” sobre personajes, periodos o procesos históricos junto con la “diversión”. Son contados los profesores de las escuelas de historia que conceden valor documental a las películas de ficción y que se percatan de los posicionamientos historiográficos presentes en los documentales; que hacen durante la exhibición sesiones de análisis usando para ello métodos de la iconografía, la retórica o la poética de la imagen, o bien de la crítica literaria, y que contrastan con otras fuentes documentales, fundamentalmente escritas, las afirmaciones planteadas por las imágenes en movimiento. En el presente texto haremos explícitas algunas posibilidades tangibles para usar al video como una herramienta para transmitir saberes sobre el pasado.

Los manuales escolares más comunes y utilizados en los cursos de taller de investigación preliminar, de metodología de la historia o de los seminarios de investigación, no tratan a las imágenes como fuentes de la historia (Cardoso 1985; 1977; González 2009; Mejía 2010; Moradiellos 1998); se sigue el presupuesto de que la historia la hacen ratones de biblioteca y ratas de archivo, entonces es impensable que propongan medios discursivos distintos para aproximarse al pasado, y se centren en la tesis como el único vehículo válido para comunicar resultados. Incluso las propuestas recientes que se otorgan a las nuevas generaciones y que son más próximas, en lo temporal y en lo geográfico, no piensan en la imagen ni como fuente, ni como medio para la historia; a pesar de que algunos de los autores se asocian con la nueva historia cultural (Tenorio 2012; Martínez & Gutiérrez 2012).

Aunque los dispositivos de las nuevas tecnologías han entrado en el aula que forma a los futuros historiadores, no ha sucedido igual con los lenguajes audiovisuales y sus gramáticas. La mayoría de los profesores, que instruyen a los nuevos historiadores, se percatan de la creciente necesidad que tienen, los profesionales del campo, de utilizarlos medios audiovisuales para transmitir el conocimiento del pasado; sin embargo, la mayoría, no distingue entre el adiestramiento técnico para grabar en audio o video y estos medios como lenguajes, que tienen sus propios códigos y sintaxis, los cuales no se aprenden sólo viendo o escuchando videos (Zunzunegui 1992). Muchos profesores, que no entienden la diferencia entre medio y mensaje, consideran relativamente “sen-

cillo” que sus alumnos participen con el uso de las nuevas tecnologías, los “alientan” a que hagan videos o “graben” fiestas, como si el saber usar una cámara y un editor de video no lineal fuera todo lo necesario para transmitir mensajes sobre el pasado. Así que, semestre a semestre, vemos como trabajos finales videos que sólo se presentan en las exhibiciones para obtener una “calificación” y, si bien les va, quedan en los archivos de los profesores; muchos trabajos ni siquiera son copiados para las bibliotecas de las escuelas o facultades de historia. Aunque se reconoce su calidad testimonial, no tienen realmente un valor para transmitir conocimientos sobre el pasado; para ello es necesario reconocer que el video es un lenguaje y que, para usarlo, hay que aprender sus códigos, gramática y sintaxis (Acaso 2009).

El video es un medio tecnológico que hereda percepciones de “imparcialidad” vinculadas con la fotografía y el cine. Artilugios de la mirada que parecen retratar a la “realidad” tal cual es, pretendidamente objetiva; pues capta instantes, relaciones espaciales o temporales que pasan desapercibidos a la mirada humana. La foto permite “congelar” el tiempo, mantener en suspensión un instante, detenerse para ver con detenimiento; el cine, o su hijo digital, el video, posibilita repetir secuencias de eventos, dar marcha atrás o repasarlos a la velocidad deseada. No obstante, estas percepciones son construidas socialmente, no son inherentes a los dispositivos, ni están asociadas con ellos “objetivamente”. A veces se “olvida” que el artilugio mecánico necesita de la interacción humana; que es el espectador el que fija el objetivo, el que encuadra una parte de la realidad y no una totalidad y que es un individuo formado en el seno de una familia, en un grupo social y con una cultura determinada el que “capta” ésa realidad mediante el aparato tecnológico. Al final, el objeto y la tecnología son mediadores que extienden la capacidad de percepción, la visión del ojo o del oído (Fontcuberta 2003).

El audiovisual, como otras formas textuales, construye, junto con los conocimientos previos del espectador, una percepción sobre las realidades pasadas; no puede dar certezas, sino re-crear ¿Qué tan próxima o qué tan sólida es ésa percepción del video si la contrastamos con la realidad? No hay una respuesta única, la calidad de los contenidos depende de las habilidades en el manejo de los códigos; un video sobre el pasado puede aproximarse desde el documental, desde la recreación ficcional, o bien, desde una combinación de ambos. Puede hacerlo con una voz narrativa o con varias en polifonía; usando imágenes y audios testimoniales tomados en el pasado, o bien, usar metáforas y recreaciones para sugerirlos. La creatividad no se ve limitada, aunque sí hay impedimentos que tienen que ver con la disponibilidad de recursos económicos para comprar y operar el equipo, además de aquellas restricciones que tiene la tecnología imperante; por ejemplo, el video o el audio usan una secuencia narrativa, con un ritmo, que es definida previamente por el o los realizadores sin que el espectador tenga una participación activa en su constitución, en cambio los multimedia, los libros electrónicos, permite al lector-usuario construir o elegir una secuencia entre múltiples posibilidades, al ritmo por el propuesto, dejan con ello de ser “espectadores” y participan en parte de la “realización” (Mendoza 2010).

En los seres humanos la lectoescritura no es “natural”, es un proceso aprendido socialmente y que necesita de ciertas condiciones fisiológicas, habilidades corporales y estadios psicológicos; por ello, la mayoría de los niños aprenden a leer y escribir después de los 5 años, en promedio. En cambio la “lectura” de imágenes puede iniciar en los niños a edades tempranas, lo que le da una apariencia de “naturalidad” que no tiene en realidad, tal vez porque su aprendizaje no es formal, ocurre en el ámbito familiar y con múltiples medios que existen en el hogar contemporáneo. Aprendemos a “leer” imágenes: a colocarnos de frente a ellas, con un arriba y abajo, a percibir una profundidad, una perspectiva construida que sólo es ilusoria y no existente en la realidad. Los niños entran en

contacto con las imágenes en libros y revistas, con secuencias de imágenes en movimiento y sonido vistas en la televisión, o de imágenes y sonidos multimedia en el ámbito del hogar; aprenden de sus familiares a usar los dispositivos y los medios, de manera intuitiva descifran los lenguajes audiovisuales. Así como un hablante analfabeta de un idioma no tiene ninguna idea de la gramática o de la sintaxis para usar su lengua materna, los espectadores-usuarios de los medios audiovisuales no necesitan entender las gramáticas y sintaxis de los lenguajes audiovisuales para su lectura y recibir los mensajes (Varios 1971). Otra es la situación cuando se trata de la escritura; el que aprende a escribir necesita conocer reglas de gramática y sintaxis para que lo escrito pueda transmitir un mensaje a otros que conocen el código, necesita además de un medio, de las habilidades y técnicas corporales para usarlo; por ejemplo, hay formas correctas para tomar el lápiz, o el pincel, y usarlos adecuadamente. El que “escribe” mediante los medios audiovisuales debe conocer la manera correcta de usarlos, estar capacitado técnicamente en su manejo; pero también conocer su gramática y sintaxis. Cuando los historiadores pretenden transmitir mensajes sobre el pasado mediante textos audiovisuales necesitan, como una condición previa, conocer el lenguaje audiovisual (su gramática y sintaxis), sus medios tecnológicos y las condiciones para usarlos en el nivel básico; para lograr textos de mayor profundidad discursiva necesita de recursos mayores: como la poética y la retórica de la imagen (Lizarazo 2007).

El texto audiovisual se construye a partir de un elemento imprescindible para efectividad en la transmisión del mensaje y que ayuda a conducir la narración, se trata del guión. El guión, sea documental, de ficción o una combinación de ambos, tiene que ser verosímil para lograr efectividad y para ello necesita sustentarse, o parecer sustentarse en la realidad. El guión audiovisual es considerado un género literario, aun cuando se trate del documental, pues tiene definidas sus características poéticas y retóricas (Gómez 2011). El *homo videns* consume cada vez más información mediante audiovisuales, muchos de ellos de carácter histórico, que son usados por los profesores de historia como herramientas didácticas para aproximar a los estudiantes al conocimiento del pasado; a tal grado que existen canales de televisión especializados en historia; por ello, es imprescindible para los historiadores conocer, aunque sea de manera esquemática, como son los procesos de producción audiovisual, el papel que ocupa el guión en éstos, cómo se escribe un guión para los distintos géneros audiovisuales y como éste se traduce y transforma en un guión técnico que permite la grabación y posproducción de las ideas vueltas imágenes (Sartori 2009). El abaratamiento y disponibilidad de las tecnologías hacen posible que, junto al conocimiento del lenguaje audiovisual, el estudiante de historia adquiera alguna práctica en el uso de los medios tecnológicos, que trasladan las ideas del guión a imágenes y sonidos en movimiento. Incluso es posible que los estudiantes de historia realicen algunos cortos documentales para poner en práctica su aprendizaje teórico, en la escritura del guión, junto con el uso de los medios tecnológicos y las gramáticas del lenguaje audiovisual para transmitir ideas suyas sobre las realidades del pasado.

Las ideas planteadas evidencian que es necesario alfabetizar en el lenguaje audiovisual a los estudiantes de historia; es decir, proveerlos con los conocimientos básicos sobre el lenguaje, los medios y las técnicas audiovisuales que les permitan presentar sus reflexiones sobre las realidades del pasado usando los sonidos y las imágenes en movimiento, además de las formas escritas tradicionales que se les enseñan, como el artículo, el ensayo o la tesis. Lo que nos conduce a una pregunta central ¿Es posible en un solo curso lograr que los participantes logren la lectoescritura audiovisual? Es decir, adquirir al mismo tiempo el conocimiento suficiente sobre los principios básicos de gramática y sintaxis audiovisual, junto con el manejo de los recursos técnicos que les permitan pasar del guión; después de haber impartido dos cursos de “Historia oral y video etnográfico”, como materia optativa en la Facultad de Historia de la UMSNH, con tres horas a la

semana y con tres días en una práctica de campo, puedo asegurar que no es posible, pues de los 12 equipos formados, sólo uno logró terminar un producto final, el cual contaba además con demasiadas fallas técnicas, por no hablar de las vinculadas al guión; incluso algunos ejercicios previos, en el manejo de la cámara y la construcción de un guión de ficción, fueron más atractivos que los productos finales. Cada curso pretendió constituirse, sin éxito, a la par en un “seminario”: donde se discutieran los textos teóricos para adquirir el lenguaje audiovisual, y un “taller”: que pusiera a los participantes en contacto con los equipos y sus técnicas para contar historias; pero sin la posibilidad, también necesaria, de realizar análisis de documentales y crítica de películas.

La evidencia empírica parece llevarnos a intentar la reforma de los programas y contenidos curriculares de las licenciaturas en historia para abrir espacio a la alfabetización audiovisual. Separar claramente cada etapa temática en cursos especializados, que partan de lo conocido, como la elaboración de textos escritos, con la intención de ser guías audiovisuales, que es lo que hacen los guiones, junto con la caracterización de los géneros y la exhibición de los mismos en sesiones de análisis; para después pasar a conocer los lenguajes audiovisuales, sus gramáticas y sintaxis, y proponer guiones técnicos, con *historyboard*, que permiten la transición entre lo textual y lo visual; después, aprender a usar de manera básica los medios audiovisuales y sus técnicas; para, por último, realizar una producción cuyo resultado sea un audiovisual sobre las realidades del pasado. Otra estrategia, que incluye también la reforma curricular, sería incluir estas materias en los talleres de lectura y redacción; así el análisis iconográfico, el guión documental y la operación de las herramientas audiovisuales, serían parte de los contenidos de esos cursos; de tal manera que, lo visual y lo sonoro, sean tratadas como lo que son: fuentes documentales para la historia, pero que necesitan de una técnica básica de lectura, como se usa la paleografía para leer textos históricos; en tanto que la adquisición de habilidades técnicas, para poder transmitir mensajes mediante los lenguajes audiovisuales, sean como la escritura, o el dibujo. Por último, se podrían poner estos conocimientos como un requisito para obtener el grado; así, el acreditar cursos extracurriculares y complementarios de guionismo, manejo de tecnologías audiovisuales y producción documental, sería con el fin de obligar a los futuros historiadores a conocer otros lenguajes, tal como se hace con los idiomas.

La estrategia de enseñanza de las gramáticas podría iniciar con el análisis de los dos géneros más comunes usados por los profesores de historia en las aulas: el documental y la ficción. A partir del guion se podrían confrontar las posturas historiográficas (escritas) y entender cuál es el posicionamiento del guionista. El punto de partida sería revisar los créditos que aparecen al final de la obra (que equivalen a la bibliografía), ver si es una adaptación de una obra, o aquellas que se utilizaron para escribir el guion, con particular énfasis en el núcleo argumental. La búsqueda de las fuentes documentales, utilizadas para llevar a cabo la obra audiovisual, puede llegar hasta el nivel del vestuario y la escenografía, es decir, los objetos de uso cotidiano empleados en la época; el uso de fotogramas y su contraste con imágenes creadas en la época y contextos, permitirá identificar consistencias e incongruencias en las escenas, pero también podrían utilizarse para entender la composición y el encuadre, que son parte de las estéticas visuales. Al contrastar las fuentes históricas con el resultado se podrán encontrar anacronismos y después valorar si la obra en conjunto es un modelo aceptable sobre algunas realidades del pasado. El documental prefiere usar imágenes creadas en la época, en tanto la ficción recrea atmósferas; las diferencias se deben a recursos económicos para la producción o valoraciones estéticas, no obstante, el anacronismo ronda ambos géneros.

Una vez hecho el análisis historiográfico, que sitúe al guion y su creador en el contexto de los estudios realizados sobre la temática; se procede al análisis de lo visual, pues el *storyboard* emplea

los planos secuencias como estrategias narrativas, así se puede iniciar con el aprendizaje de la gramática y sintaxis de lo visual (Valdez 2011). Puesto que el *storyboard* es en realidad un “comic”, historieta, o fotonovela y éste tiene su propia narrativa visual, se puede plantear un curso, o parte de uno, que incluya ambos lenguajes visuales y textuales. Se puede proceder, como se hizo con el guión, con el análisis de la historieta, elegir alguna de corte histórico, confrontar las fuentes, pero sobre todo, estar atentos al uso de planos en las imágenes y su relación con el texto, pues imagen y escritura son formas narrativas complementarias (Gubern 1973).

El siguiente paso sería, ya que se han aprendido la gramática y sintaxis de la imagen, iniciar el estudio del guión técnico, que incluye las indicaciones sobre la banda sonora o musical, las voces en *off*, los efectos de sonido incidental que intentan recrear los paisajes sonoros del pasado, los planos sonoros. El guión técnico es ya una guía para la edición y posproducción del audiovisual (Llufrió: 2005).

Terminado el aprendizaje de los lenguajes audiovisuales, mediante el análisis de los diferentes tipos de guión, sería necesario que pongan en práctica lo aprendido a partir de la creación de una o más producciones de distinto carácter: visual, de audio, y audiovisual, como son la historieta, el programa radiofónico (*podcast*) y el audiovisual, en sus modalidades de documental, docuficción y ficción. Los productos deben ser sometidos a la crítica de la audiencia especializada dentro de la institución que forma a los historiadores, para después usar los canales de la red que están abiertos, como los de *podcast* y los de video, las radios comunitarias, las televisoras estatales, para dar a conocer su existencia a la sociedad y distribuirlos entre los interesados.

En una sociedad que ha diversificado los medios por los cuales se informa y conoce, los historiadores no podemos continuar ignorando los nuevos lenguajes. Dar la espalda al audiovisual, a la historieta, al audio libro y al multimedia es un anacronismo peligroso en el que no debemos caer. Suponer que la revista de divulgación histórica, la columna periodística de opinión o el comentario radial son los únicos medios válidos, viables o disponibles para que los historiadores demos a conocer conocimientos sobre el pasado, es una equivocación que no podemos mantener.

En una sociedad conformada en su mayoría por jóvenes, que pregona abiertamente su interés por la tecnología y que minimiza la importancia de las humanidades, el interés por aproximarse a los diversos pasados no se centra ya en los textos solamente escritos; el crecimiento del *History Channel*, o las series que se ocupan del pasado: “Roma” y “Vikingos” del *National Geographic Channel* son evidencias de que el interés por los contenidos de la historia continua entre la gente común; sin embargo, como disciplina, en México la historia y sus profesionales en contados casos han incursionado en el uso los otros lenguajes audiovisuales; el caso más sabido, por su éxito comercial, es el de Enrique Krauze, quien a través de revistas ilustradas, series documentales y como asesor en series noveladas (telenovelas de corte histórico) ha dado los elementos de análisis para que la mayoría de la población mexicana construya sus perspectivas sobre ciertos pasados de México.

La mayoría de las críticas que se les presentan a los canales audiovisuales especializados en el pasado, así como a los historiadores que los asesoran, no son al uso de los lenguajes visuales, sino al posicionamiento político e ideológico vertido; sin embargo, los críticos no usan los mismos lenguajes para evidenciar que los contenidos son tendenciosos, sino que se limitan a lo escrito y con ello, restringen a su posible auditorio (Eco 2005). Se podría argumentar que los canales de televisión especializados, de capital norteamericano o inglés, tienen una amplia difusión a nivel mundial, y que las series producidas por Televisa tienen una transmisión vasta en México y Lati-

noamérica, que los grupos empresariales se encuentran cerrados a posturas ideológicas contrarias y que los medios independientes o las televisoras culturales no tienen el impacto social deseado; sin embargo, la campaña mediática del movimiento “Yo soy 132” mostró que las redes sociales, los canales de audio y video de internet son usadas por amplios sectores de nuestra sociedad y que sí tienen la posibilidad de informar de manera amplia, aunque no podemos negar que muchos otros están excluidos de las nuevas tecnologías. No hay justificación para seguir privilegiando a la palabra escrita como el único medio para aproximarnos a los pasados de nuestra historia.

El profesional de la historia debe dejar atrás el analfabetismo del lenguaje visual o aural, no sólo para encontrar herramientas que le permitan construir discursos sobre lo histórico más accesibles para el *homo videns* contemporáneo, o para insertarse como guionista y asesor de contenidos en las producciones audiovisuales, sino también para aproximarse al estudio de temáticas contemporáneas (Pulido 2010; Mraz 1999). Hasta ahora son escasas las propuestas de investigación sobre la cultura popular de masas del siglo XX, elemento que tal vez defina a nuestro tiempo. México es uno de los principales productores de historietas, fotonovelas, radionovelas, telenovelas, cine y video de Latinoamérica; sin embargo, no hay grupos de investigadores que estén colectando y analizando las efímeras fuentes en papel, disco y cintas magnetofónicas.

Aunque existen museos de la historieta y el del Estanquillo guarda un importante acervo de caricatura política, en general el interés por estas formas de “arte menor” y “popular” no son atractivos para la academia, enfrascada en sesudas discusiones “teóricas”. Cuando, en algunos años, el interés se despierte por estas formas a punto de desaparecer lo más probable es que tengamos que acudir a las bibliotecas de universidades norteamericanas que guardan colecciones de “Sensacional de...”, “Jazmin”, etc. Incluso en la actualidad los académicos interesados en los tebeos, historietas, tiras cómicas, “monitos” son unos cuantos especialistas en Brasil, Argentina y España; algunos de los cuales han planteado ya modelos para su estudio, como Ariel Dorfman y Armand Mattelart en su libro *Para leer al pato Donald* (1972), que en numerosas ediciones y reimpressiones, nos muestran la importancia de estudiar los medios de comunicación de masas y la manera en que construyen sus discursos.

Desconozco si se están trabajando por historiadores las series radiales: *Porfirio Cadena*: “*El Ojo de vidrio*”, “*La tremenda corte*”, o “*Kalimán: El hombre increíble*”, las cuales se siguen transmitiendo en radiodifusoras regionales y locales comerciales; lo que muestra que hay interés entre la población mexicana por el radioteatro, mientras que las radiodifusoras culturales y comunitarias le dan la espalda al género, sin explicar sus razones: tal vez bajo los supuestos de “sentimentalismo cursi” que se le atribuían en el momento en que se produjeron.

Otro caso paralelo son las telenovelas a las que se les ataca indiscriminada y estereotipadamente; se les considera superfluas, desconectadas de la realidad y “ahistóricas”; sin embargo, a partir de “*Mirada de Mujer*”, “*Demasiado corazón*” y otras producciones de Argos, bajo la directriz de Epigmenio Ibarra, los guiones de la telenovela incluyen referencias explícitas a las condiciones políticas, sociales y económicas del país; temas como la corrupción, el fraude electoral, la homosexualidad, el aborto y la reforma energética aparecen tratados y, no pocas veces, de manera tendenciosa por las producciones de los grandes monopolios (), en tanto que Argos otorga una mirada más próxima a las posiciones liberales de izquierda.

Los temas políticos son relevantes para ciertas formas de hacer historia, los hay muy interesados en los procesos políticos que se sucedieron desde 1988, pasando por el 94, hasta el 2000; sin embargo, no entiendo ¿Por qué no se han decidido a comprender esos hechos usando las reacciones

que tenían las audiencias frente a ciertos personajes metafóricos o situaciones “idealizadas” planteadas en las telenovelas de la época? ¿Acaso la telenovela no es una fuente digna de confianza, o lo es en menor medida que las encuestas televisivas de las empresas ligadas a los partidos políticos y empresas de comunicación de masas?

Me pregunto ¿Si las razones para lanzar novelas históricas en 2010 se debieron única y exclusivamente a la conmemoración de los centenarios y bicentenarios? Esos hombres y mujeres del pasado fueron idealizados, recreados mediante la aproximación fisonómica con actores del presente; pero encarnaron discursos muy actuales con ecos y referencias en el pasado; hablaron desde los condicionamientos que, historiadores y guionistas, productores y directores al servicio de Televisa, les colocaron en sus diálogos “imaginados”, aunque im/posible Zapata “es” Alejandro Fernández y detrás de los rumores de su homosexualidad rondan las metáforas que van y vienen en el tiempo, usando los argumentos de “desprestigio” que se aplicaron a los luchadores sociales, tachándolos también de “comunistas”, durante y a partir de los años 30: “charro”/“maricón” seguro bigotón. ¿Por qué no Zapata? Bandera de los indios insurrectos en Chiapas, de los ejidatarios de San Mateo Atenco, de los Congresos Nacionales Indígenas, de la Coordinadora Nacional “Plan de Ayala” y muchos otros movimientos sociales que salen a las calles y gritan: ¡Zapata vive! ¡La lucha sigue!

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acaso, María 2009, *El lenguaje visual*, Barcelona, Paidós.
- Cardoso, Ciro Flamarión S. 1985, *Introducción al trabajo de la investigación histórica. Conocimiento, método e historia*, Barcelona, Crítica.
- Cardoso, Ciro Flamarión S. y Héctor Pérez Brignoli 1977, *Los métodos de la historia, Introducción a los problemas, métodos y técnicas de la historia*, México, Grijalbo.
- Dorfman, Ariely ArmandMattelart 1972, *Para leer al pato Donald*, México, Siglo XXI.
- Eco, Umberto 2005, *El superhombre de masas*, México, Debolsillo.
- Fontcuberta, Joan (editor) 2003, *Estética fotográfica*, Barcelona, Gustavo Gili.
- Gómez Mendoza, Oriel 2011, “La imagen como texto cultural”, en Gómez y Miguel Ángel Urrego Ardila, *La cultura en tiempos modernos. Peter Burke y la historia cultural*, Morelia, UMSNH, pp. 47-66.
- González y González, Luis 2009, *El oficio de historiar*, Zamora, El Colegio de Michoacán.
- Gubern, Román 1973, *Literatura de la imagen*, Barcelona, Salvat.
- Lizarazo Arias, Diego (2007), *Semántica de las imágenes. Figuración, fantasía e iconicidad*, México, Siglo XXI.
- Llufrío Ortega, José Enrique 2005, *Fundamentos tecnológicos del cine*, Culiacán, Universidad Autónoma de Sinaloa.
- Martínez Ayala, Jorge Amós y Miguel Ángel Gutiérrez López (coordinadores) 2012, *Las costumbres de Clío, Algunos métodos para la historia*, Morelia, UMSNH.
- Mejía Montes de Oca, Pablo, Juárez Núñez, José Manuel y Sonia Comboni Salinas (coordinadores) 2010, *El arte de investigar. Aportes de investigación*, México, Xochimilco-UAM.
- Mendoza, Carlos 2010, *El guión para cine documental*, México, UNAM.
- Moradiellos, Enrique 1998, *El oficio de historiador*, Madrid, Siglo XXI.
- Mraz, John 1999, *Nacho López y el fotoperiodismo mexicano en los años cincuenta*, México, Océano/CONACULTA/INAH.

- Pulido Llano, Gabriela 2010, *Mulatas y negros cubanos en la escena mexicana 1920-1950*, México, INAH.
- Sartori, Giovanni 2009, *Homo videns. La sociedad teledirigida*, México, Santillana.
- Tenorio Trillo, Mauricio 2012, *Culturas y memoria: manual para ser historiador. Una invitación teórica y práctica para reescribir el pasado y reinventar el presente*, México, Tusquets.
- Valdez, Mítl 2011, “El guión y la cámara. Fuera y dentro del huracán”, *Guión cinematográfico*, “Cuadernos de Estudios Cinematográficos”, vol 1., México, UNAM, pp. 9-64.
- Varios, 1971, *Como hacerlo en fotografía. Un libro de ideas recopiladas por Kodak*, S/L, Eastman Kodak Company.
- Zunzunegui, Santos 1992, *Pensar la imagen*, Madrid, Cátedra/Universidad del País Vasco.

CAPÍTULO II

Los planes y programas de Estudio de las Licenciaturas en Historia

La interdisciplinariedad en las Licenciaturas en Historia

Paulina Latapí Escalante

RESUMEN

El trabajo expone un marco explicativo para analizar los diversos planes y programas de las licenciaturas en Historia, problematizando la relación entre disciplinas acorde a los planteamientos de Morin (1999) en los que destacan la importancia de volver a unir lo fragmentado, de mediar la relación pasado, presente y futuro y de favorecer la construcción de la identidad. Se emplean para ello los niveles de Jantsch, retomados por Torres Santomé (2000) definidos sintéticamente de la siguiente manera: multidisciplinariedad como coordinación en el nivel más bajo pero con comunicación incipiente; pluridisciplinariedad como intercambio de informaciones en un nivel de igualdad jerárquica, con la virtud de que se unifican conocimientos de diferentes disciplinas, pero bajo la consigna que se mantiene lo específico de cada una; disciplinariedad cruzada en la que una de las disciplinas domina sobre las otras, interdisciplinariedad que rebasa el reunir disciplinas en una marco u objetivo amplio pues implica intercomunicación, transformación conceptual y metodológica con un equilibrio de fuerzas encaminadas a detectar y solucionar problemas de manera compleja; y transdisciplinariedad como la integración de alto nivel que posibilita la aparición de una metadisciplina. Se plantea el análisis como instrumento de auto revisión encaminado a la mejora de los programas educativos. Se explica su aplicación al programa de estudios vigente en la Licenciatura en Historia en la Universidad Autónoma de Querétaro.

Planteamiento teórico metodológico

Para comenzar, clarificaré lo que para efectos de este trabajo entendemos por interdisciplinariedad. Espitia (2002:16), señala que “Entendemos la interdisciplinariedad como sinónimo de unión de las diferentes áreas en las que, de manera tradicional, se ha dividido el conocimiento”. Vinculado a tal constructo, Morin (1999), señala que son siete los ámbitos de saber que hacen falta a la universidad de nuestros días:

- Conocimiento y sus fuentes de ilusión y error; es decir la necesidad de mostrar al alumno las áreas de ceguera de la ciencia, así como sus límites.
- Los principios del conocimiento pertinente, lo cual tiene relación tanto con la contextualización del conocimiento, como con el volver a unir lo que la ciencia ha fragmentado.
- El significado la condición humana.
- Enseñar la identidad terrenal, que implica llevar al alumno a descubrir la Tierra como su lugar de pertenencia..

- Enfrentar las incertidumbres.
- Enseñar la comprensión entre los hombres, como la interiorización de la alteridad.
- La ética del género humano.

(Espitia, 2002:27) agrega que:

La academia había hecho una división arbitraria, aunque no por ello ilógica de los contenidos de las materias. Dicha división responde más a las necesidades de transmisión que a la lógica del desarrollo de las disciplinas. Por esta razón, se hizo necesario pensar incluso los contenidos desde otra perspectiva. Al mismo tiempo los epistemólogos ponían en cuestión la excesiva especialización de la ciencia en la actualidad. Ambas cuestiones, la de la educación y la de la epistemología, aterrizan en el mismo lugar: la búsqueda de una concepción interdisciplinaria de los fenómenos. La interdisciplinaria es solidaria con el pasaje de un pensamiento eminentemente racionalista a otro más complejo.

Aunado a lo anterior, en las últimas décadas, en particular el objeto de las ciencias sociales ha estado cambiando de formas diversas. Immanuel Wallerstein señala que las ciencias sociales tienen grandes limitaciones en el estudio de la realidad social que no corresponden a la problemática del mundo contemporáneo. Por ello propone desarrollar nuevos fundamentos epistemológicos, de *impensar* las ciencias sociales y no de *repensar* las ciencias sociales ya que muchas categorías y suposiciones constituyen barreras en la construcción del conocimiento social, con la esperanza de estimular la creación de un nuevo paradigma a largo plazo (Wallerstein 1999). Según este autor, las ciencias sociales se han ido cerrando a la comprensión de la vida social y los métodos de estudio son cada vez más un obstáculo para acceder a la realidad, por lo que se trata de abrir el conocimiento ante las nuevas posibilidades (Wallerstein 1996). Por su parte González-Casanova (2004:124) señala que la “complejidad obliga a cambiar los comportamientos epistemológicos” de la investigación de las ciencias sociales, ya que se pretende la certidumbre de leyes, ahora la ciencia define el proceso de investigación como una acción que busca opciones creativas. En la década de los años setenta del siglo pasado, Niklas Luhmann ya proponía una idea similar indicando que el fin del conocimiento social es “hacer comprensible la acción como posibilidad”, y no establecer acciones según regularidades inalterables y deterministas (1973:40). La sociedad y la historia forman un sistema sumamente complejo, una dialéctica de interrelaciones entre la totalidad social y sus cambios, los individuos, las visiones del presente, del pasado y del futuro y, a medida que pasa el tiempo, la constante es la emergencia de nuevas formas de ser, sentir, actuar y pensar de los individuos, que inciden en las nuevas formas de investigar, valorar y enseñar las nuevas realidades en relación con la historia.

Partiendo de la necesidad que subyace en lo reseñado arriba en las décadas precedentes, hoy entendemos que la educación del siglo XXI, debe tomar la cuestión de la interdisciplina como un aspecto medular que pueda encarar, explicar e intervenir en la complejidad de la realidad social.

Por lo anterior enseguida haremos una somera descripción de la manera en que hemos entendido y aplicado la interdisciplinal diseño y desarrollo curricular de la Licenciatura en Historia, en la Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ), en particular de la línea Terminal en Enseñanza de la Historia que me corresponde coordinar.

El plan de estudios de la Licenciatura en Historia de la UAQ, que comenzó a implementarse en agosto del 2010, establece tres líneas terminales: Investigación, Patrimonio Histórico Cultural y Enseñanza de la Historia. Las alumnas y alumnos seleccionan la línea terminal de su preferencia en el quinto semestre. Esta decisión resulta inserta en el contexto en el que se privilegia la investigación como la parte más importante del quehacer del historiador. Al respecto ya se ha documentado que el currículum oculto de las licenciaturas de Historia en general privilegia la investigación histórica sobre otras tareas propias del historiador (Rivera, 2012). Ahora bien, para buscar que el alumno o alumna tome su decisión con mayores elementos se instrumentó lo siguiente: “Una de las características esenciales del diseño general de la licenciatura que nos ocupa, es que el alumno pueda cursar una materia genérica de cada una de las líneas terminales, ya sea en cuarto o quinto semestre, a fin de que su elección pueda tener elementos sustentados” (Latapí, 2012: 107 -108). En la materia genérica o panorámica (obligatoria en quinto semestre) relacionada con la línea Terminal en Enseñanza de la Historia, los alumnos adquieren los elementos necesarios para problematizar la práctica de la enseñanza de la Historia en diferentes ámbitos y contextos, cuestionan prácticas tradicionales de enseñanza de la Historia a partir del análisis de modelos educativos, así como la revisión de su propia vida académica y construyen elementos de decisión para ponderar si la línea Terminal en Enseñanza de la Historia es su opción de especialidad. Del sexto al octavo semestre el alumno que opta por esta línea terminal, cursa seminarios, talleres y tópicos selectos especializados. “Para la gradación, secuencia y tipo de asignaturas a ofrecer consideramos sustancial que el planteamiento de vinculación disciplinar estuviera al día en los paradigmas de la epistemología de las ciencias sociales, las psicopedagogías y la disciplina de la Historia” (Latapí, 2012:108). Es ahí donde se ha aplicado de manera enfática el enfoque interdisciplinar.

En general, en la Licenciatura en Historia, el diseño de los objetivos y contenidos de las asignaturas se orientaron a rebasar niveles de relación disciplinar que son comunes en el ámbito propio del historiador. Así pues, en la licenciatura en Historia de la UAQ, la relación interdisciplinaria en las tres líneas terminales es la cuestión de la creación y conciencia de identidad que provoca la investigación histórica, el patrimonio y su investigación, y la transferencia de esto a través de la enseñanza de la historia. Para reforzar la idea anterior cito a Morin (1999:71), quien señala que:

..Todas las culturas tienen sus virtudes, experiencias, sabidurías al mismo tiempo que sus carencias e ignorancias. Es en este reencuentro con el pasado que un grupo humano encuentra la energía para enfrentar su presente y preparar su futuro. La búsqueda de un mejor devenir debe ser complementaria y no antagonista con los reencuentros en el pasado. Todo ser humano, toda colectividad, debe dirigir su vida en una circulación interminable entre su pasado, donde encuentra su identidad apegándose a sus ascendentes; su presente, donde afirma sus necesidades, y un futuro hacia donde proyecta sus aspiraciones y esfuerzos.

En el programa de estudios del cual nos ocupamos, la interrelación de las líneas terminales busca precisamente, que los estudiantes construyan su identidad y pensamiento crítico a través del estudio del patrimonio y de la investigación histórica, para detectar las necesidades del presente reflexionando sobre el pasado, enriqueciendo con ello sus conocimientos para mejorar la enseñanza de la historia y formándose como docentes para, a través de la praxis, trabajar hacia la construcción de un presente y futuro mejores.

Asimismo, sobre la interdisciplinariedad entre patrimonio y enseñanza de la historia, González y Pagés (2005), realizaron una investigación centrada fundamentalmente en el uso didáctico del patrimonio cultural y del medio social y cultural y señalaron que:

...Tanto el patrimonio como el medio son elementos educativos que favorecen la construcción de una consciencia histórica, la formación de un pensamiento social crítico y el desarrollo de una consciencia social democrática que debería permitir al alumnado entender mejor el pasado que le rodea, valorar la complejidad del presente, y participar activamente en la construcción del futuro personal y social. (González y Pagés:1).

El patrimonio es “el anclaje de la memoria” (Nora, 1987, citada por González y Pagés, 2005:6). Así, los autores continúan diciendo que la pérdida del patrimonio es irreparable para el individuo, para la comunidad y también para la humanidad en general, y que puede ser un espacio interdisciplinar donde se interrelacionen los contenidos sociales y culturales de la geografía, el arte, la historia, la técnica, la ciencia, siendo así un marco privilegiado para plantear la integración de los conocimientos. Al concluir su investigación, afirman que para la didáctica de la Historia, la apropiación del patrimonio por parte de las personas puede favorecer:

- La creación y la consolidación de una identidad ciudadana responsable fundamentada en la voluntad de respeto del entorno,
- La capacidad de respetar y por lo tanto de convivir con otras personas y con otras culturas,
- La capacidad de interpretar y de escoger entre las diversas situaciones y las problemáticas existentes, y
- La capacidad de implicarse, de comprometerse y de actuar de manera responsable la conservación del entorno. (González y Pagés, 2005:8).

Por otra parte, y en la relación con la enseñanza de la historia, también concluyen que “la finalidad educativa es fomentar la participación, la implicación y el compromiso mediante la construcción de una conciencia histórica que permita al alumnado darse cuenta de su protagonismo en la construcción de un futuro mejor” (González y Pagés, 2005: 9). Así pues, para nosotros, tanto al realizar el diseño curricular de la licenciatura y de las líneas terminales, como en la selección del personal docente para su implementación, hemos contemplado esta visión interdisciplinar, incluyendo a profesoras y profesores provenientes de diversas áreas de las ciencias sociales como: psicología, antropología, educación, especialistas en equidad e igualdad de género, entre otros, buscando con ello llevar al alumnado a situarse en el lugar de protagonista del análisis e investigación del pasado, de sus herencias y memorias legadas a través del patrimonio, y de su enseñanza, de tal forma que pueda generar en las futuras generaciones de estudiantes, ese gusto y comprensión por el aprendizaje y estudio de la Historia, utilizándola como una asignatura que permita la reflexión y el análisis del pasado, de una forma ágil y constructiva, para lograr aprender de él y mejorar el presente y futuro de la sociedad a la que pertenecen y de su país. Así entonces, las diversas miradas que este profesorado media en nuestros estudiantes sobre la realidad y la complejidad de la interacción de la historia con otras ciencias sociales, también presenta un balance al integrarse con las miradas de docentes que son historiadores.

En este sentido, González y Pagés (2005), consideran que:

- La enseñanza del patrimonio cultural puede ayudar a crear conciencia histórica en los jóvenes, ya que su aprendizaje les permitirá comprender mejor el pasado, valorar la historicidad del presente, y participar conscientemente en la construcción de su futuro personal y social.

- Desde la didáctica de la historia y de las ciencias sociales se debería potenciar la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales mediante el patrimonio cultural, porque puede facilitar la implicación y el compromiso de la ciudadanía para actuar de manera crítica, democrática y responsable en consonancia con sus valores, principios y necesidades (2005:9).

Adicionalmente y de acuerdo a Ferreiro et al. (2004), la utilización del patrimonio cultural en la enseñanza de la Historia es importante para la formación de la identidad de los estudiantes. La identidad y el patrimonio cultural interactúan dialécticamente a través de la historia. La historia promueve la relación pasado – presente – futuro. A través de la historia la identidad cultural se expresa y enriquece a partir del patrimonio cultural. Sobre ello, estos autores citan a Henrique Abranches quien asevera que “(...) cuando los hombres de hoy se encuentran con hombres del pasado y les reconocen los mismos esfuerzos, así como se dan cuenta de las fantásticas conquistas hechas hasta el presente (...) se identifican de una manera material con el proceso histórico de su sociedad mediante su herencia cultural.”(1988: 44).

Así pues, coincidiendo con estos autores, en la Licenciatura en Historia buscamos que los estudiantes de la línea Terminal en Enseñanza de la Historia, comprendan la necesidad de usar las fuentes del conocimiento histórico (investigación histórica) y del patrimonio cultural, tanto para sustentar argumentos, como para dar a los alumnos con quienes interactúan en sus prácticas profesionales, herramientas que les permitan problematizar la realidad histórica a través de procesos de enseñanza-aprendizaje, que les lleven a unir las asignaturas que cursan-que a sus ojos aparecen fragmentadas- (historia, formación cívica, formación ética, geografía). En dichas asignaturas emergen temáticas como son el cuidado del medio ambiente, la preservación, cuidado, protección del patrimonio, los derechos humanos, entre otras, que sólo pueden ser abordadas desde la interdisciplina para lograr que dichos alumnos (adolescentes principalmente) comprendan que las asignaturas son, precisamente, miradas sobre la realidad social que si las ponemos en tensión cognitiva y emocional nos permiten asirla para comprenderla.

Así también, dentro de la línea Terminal en Enseñanza de la Historia, consideramos la didáctica de la historia de suma importancia para que los futuros docentes, orienten a sus alumnos hacia aquellas tareas que generen niveles de comprensión creativos, a través de plantear problemas y generar dinámicas que conduzcan al estudiantado a realizar preguntas al objeto o fenómeno en búsqueda de la información histórica necesaria y hacia la reflexión teórica, a partir de la relación de la información obtenida con los conocimientos y la comunicación que establezca con sus compañeros, profesores, especialistas y otros sujetos implicados en el proceso (Ferreiro et al., 2004). El segundo referente que consideramos que deben tener nuestros estudiantes de las tres líneas terminales, es la búsqueda de la explicación histórica mediante la multidisciplinariedad, cuestión que reforzamos con los perfiles de nuestros docentes, quienes proceden de diversos campos de las ciencias sociales, con experiencias profesionales diversas.

En cuanto a la línea Terminal de patrimonio, consideramos que el patrimonio, al ser este un testimonio de una época, presente a través de objetos y manifestaciones relacionadas con la vida política, económica, social y espiritual de un lugar en un momento dado, su empleo, como medio de enseñanza, permite al estudiante tener una visión más integral del contenido del aprendizaje. Siguiendo con estos autores, coincidimos en su postura en cuanto a que el trabajo con el patrimonio, desde la historia, implica un enfoque multidisciplinario e interdisciplinario:

- Los bienes patrimoniales, tangibles e intangibles, tienen potencialidades para ser incluidos en el proceso docente como importantes medios de enseñanza de la asignatura Historia.
- Los bienes patrimoniales son una importante fuente de valores para la formación identitaria de los estudiantes a través de la enseñanza de la historia.
- La ciencia histórica, a través de las corrientes historiográficas que han tenido mayor presencia en el siglo XX, nos da razones importantes para el empleo del patrimonio cultural como medio de enseñanza de la historia.

En lo relacionado a la línea terminal en investigación histórica, consideramos el enfoque de Nicolescu (citado por Gallardo, M. y Marcano, Y., 2005), quien señala que:

El nuevo enfoque proveniente de la investigación histórica, se alimenta de los conceptos de transdisciplinariedad y a la interdisciplinariedad; la primera, definida como el estudio del objeto en la búsqueda de la unidad del conocimiento logrado “a través de las diferentes disciplinas y más allá de todas las disciplinas”, y la segunda, que “conciernen a la transferencia de métodos de una disciplina a otra”. Estas aproximaciones nos permiten tener una visión de las distintas disciplinas, para aprender de ellos o confrontarlos con otras disciplinas y lograr una mayor comprensión de los objetos estudiados. (2005:6).

Así pues, retomando nuestra visión de interdisciplinariedad en la Licenciatura en Historia y la transdisciplinariedad, a los alumnos que cursan la línea terminal en investigación histórica, se les fomenta la comprensión de la relación e incidencia que su trabajo tendrá para nutrir el trabajo de sus compañeros que cursan las otras líneas terminales, así como lo fundamental que resulta nutrir su propio aprendizaje y futuro desempeño profesional a través de la utilización de herramientas y conocimientos propios de diversas disciplinas, sin dejar de lado que, muy posiblemente en su vida laboral enfrentarán situaciones que tendrán que ver con el patrimonio y la enseñanza en sus diversos ámbitos (enseñar siendo profesores universitarios, enseñar un museo, enseñar en una publicación de cualquier índole...).

Bajo tal supuesto se instrumentó la materia de Museos, en la que los alumnos desarrollan investigaciones y utilizan lo aprendido sobre patrimonio, para lograr generar dentro de los museos, un espacio para enseñar historia. Como coordinadora de la línea Terminal en Enseñanza de la Historia, colaboré en dicha asignatura, experiencia que constituyó un proceso colaborativo y que patentiza un currículum flexible. Los alumnos construyeron recursos didácticos para un museo comunitario (en Agua Zarca, en la Sierra Gorda de Querétaro) que se generó con información histórica de primera mano (trabajo de rescate archivístico) lo cual resultó una oportunidad altamente formativa no sólo desde el punto de vista académico sino humano.

Por otra parte, cabe señalar que próximamente impartiré una clase sobre museos a los alumnos de la línea Terminal de Patrimonio Histórico y Cultural, de tal suerte que podamos seguir

reforzando la visión de la interrelación entre Líneas Terminales. Adicionalmente, en el mes de septiembre se llevó a cabo el *Cuarto Encuentro Nacional de Docencia, Difusión y Enseñanza de la Historia, Segundo Encuentro Internacional de Enseñanza de la Historia, Tercer Coloquio Entre Tradición y Modernidad*, en donde se buscó trenzar los ejes de investigación, difusión y divulgación, y experiencias docentes, cuestión que resultó una experiencia vivencial en donde se pudo apreciar la complejidad del trabajo del historiador, y la relación entrelazada de las líneas terminales que tenemos en la Licenciatura en Historia de la UAQ.

Descripción de la herramienta

En la Licenciatura en Historia de la Universidad Autónoma de Querétaro, del sexto al octavo semestre, el alumno que opta por la línea Terminal en Enseñanza de la Historia cursa seminarios, talleres y tópicos selectos especializados. Para la gradación, secuencia y tipo de asignaturas a ofrecer consideramos sustancial que el planteamiento de vinculación disciplinar estuviera al día en los paradigmas de la epistemología de las ciencias sociales, las psicopedagogías y la disciplina de la Historia. El diseño de los objetivos y contenidos de las asignaturas se enfocaron a rebasar niveles de relación disciplinar que son comunes en el ámbito propio del historiador. Así, tuve presentes los niveles de Jantsch, retomados por Torres Santomé (2000) definidos sintéticamente de la siguiente manera: multidisciplinariedad como coordinación en el nivel más bajo pero con comunicación incipiente; pluridisciplinariedad como intercambio de informaciones en un nivel de igualdad jerárquica, con la virtud de que se unifican conocimientos de diferentes disciplinas, pero bajo la consigna que se mantiene lo específico de cada una; disciplinariedad cruzada en la que una de las disciplinas domina sobre las otras, interdisciplinariedad que rebasa el reunir disciplinas en una marco u objetivo amplio pues implica intercomunicación, transformación conceptual y metodológica con un equilibrio de fuerzas encaminadas a detectar y solucionar problemas de manera compleja; y transdisciplinariedad como la integración de alto nivel que posibilita la aparición de una metadisciplina. Considero que desde este marco explicativo podrían analizarse los diversos planes y programas de las licenciaturas en Historia -lo cual queda como una tarea pendiente y prometedora- no sólo para la auto revisión y análisis sino para la toma de decisiones.

En lo que respecta al diseño de la línea Terminal en Enseñanza de la Historia me enfoqué a rebasar los tres primeros niveles y a situar el plan y programa en el cuarto. La base sobre la cual construirlos parte de la idea de que de primero a quinto semestre los alumnos habrán cursado ya sus cursos del eje formativo básico por medio del cual adquieren los conocimientos fundamentales de historia, considerando los procesos históricos de larga duración de Europa, América, Asia y África, México y, finalmente, Querétaro y su región, desde una perspectiva que pretende no ser eurocéntrica.

Resultados y propuestas

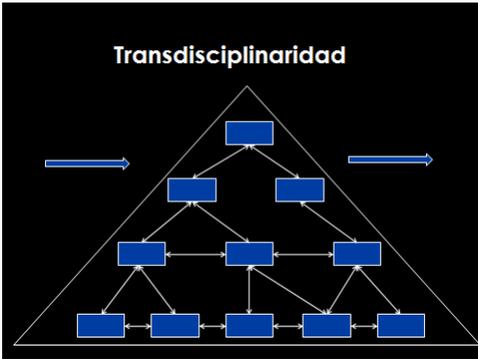
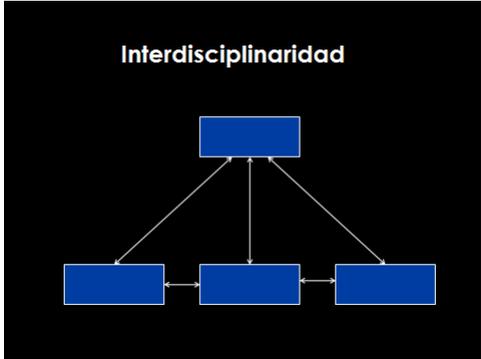
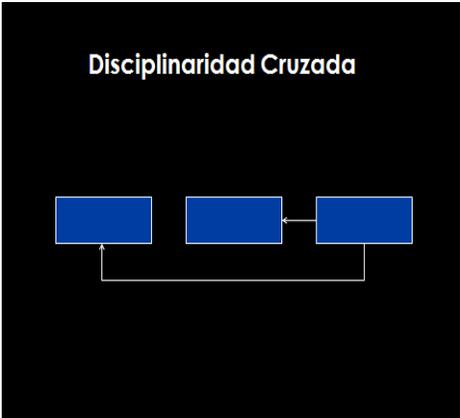
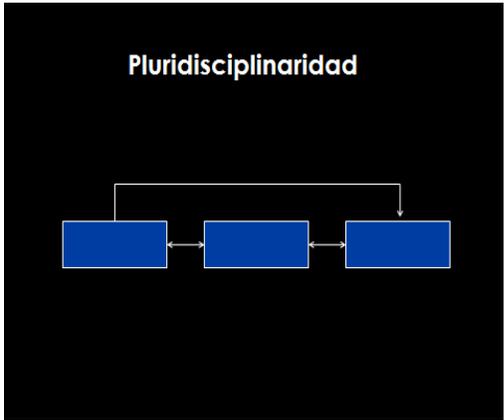
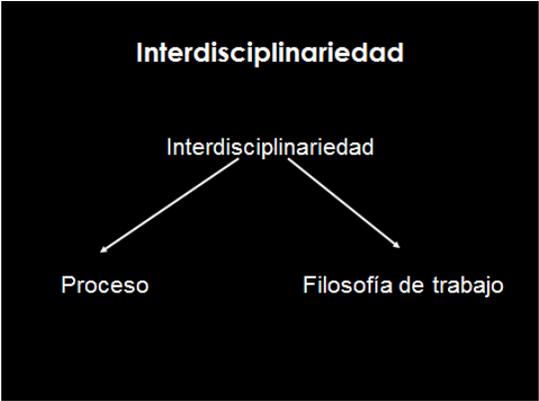
Así pues, con esta comprensión de la complejidad social y cambios sociales y considerando los cambios de paradigmas en la investigación y enseñanza de las ciencias sociales, desde el año 2010 que se llevó a cabo el rediseño curricular de la Licenciatura en Historia en la UAQ, como ya he comentado, utilizamos el enfoque de la interdisciplinariedad tanto en la selección de nuestro personal docente como en las reuniones que tenemos con ellos, en donde sugerimos que se apropien de este enfoque, de tal suerte puedan retomar sus conocimientos y experiencias y enriquezcan con ello el trabajo en el aula y los aprendizajes de nuestros alumnos, mostrándoles los diversos ámbitos, contextos, contenidos y conocimientos que de forma transversal, directa e indirecta tienen relación con el patrimonio, la Historia, la investigación histórica y la enseñanza de la Historia.

Con todo esto, en la Licenciatura en Historia de la Universidad Autónoma de Querétaro, pretendemos lograr que nuestros alumnos se sitúen como protagonistas de la reflexión, análisis e investigación del pasado, así como del cuidado de los legados que la interacción social y la sociedad en relación con su entorno nos ha dejado con el paso del tiempo, con la visión de generar en los ciudadanos y ciudadanas del presente y futuro, el gusto por aprender y reflexionar sobre la Historia, para que sea considerada una asignatura ágil, diversa y de gran enriquecimiento para mejorar el presente y el futuro de la sociedad a la que pertenecen.

Hasta el momento, gracias a este enriquecimiento provocado por el diseño curricular y la práctica docente, los alumnos de 7° semestre de la línea Terminal en Enseñanza de la Historia, han señalado en las retroalimentaciones que se realizaron a final del semestre anterior, que la posibilidad de haber cursado con sus asignaturas con docentes provenientes de otras disciplinas, les ha sido de gran enriquecimiento, pues tanto con los materiales de lectura que les han sido proporcionados, como con las discusiones en clase, han podido abrir su visión y comprender las diversas interrelaciones y ejes transversales de otras disciplinas que se relacionan con la Historia y su enseñanza. Asimismo, al haber cursado asignaturas que los llevaron a analizar diversos ámbitos (lugares y no lugares), investigación y contextos para la enseñanza de la Historia, comprendieron la interdisciplinariedad de la que hemos hablado en este trabajo, entre las tres líneas Terminales de la Licenciatura en Historia, y hoy consideran que su forma de ver la Historia ha cambiado pues ya consideran la aplicabilidad de otras ciencias sociales, tanto para su enseñanza como para su análisis e investigación.

En el contexto de este Encuentro de la Red Nacional de Licenciaturas en Historia y Cuerpos Académicos, hasta aquí he compartido el avance respecto a la apuesta por aplicar un enfoque interdisciplinar, sin embargo deseo también compartir las dificultades que han emergido. Éstas han sido de índole principalmente administrativo. Invitar a los docentes para la Línea Terminal en Enseñanza de la Historia, ha presentado dos tipos de complicaciones, por una parte, el pago es por honorarios y con un salario sumamente bajo (\$75.00 setenta y cinco pesos por hora), y por la otra, los horarios para impartir clases son por las mañanas exclusivamente. Estas dos problemáticas se mezclan, además, con la necesidad de mantener un estándar de alta calidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje, cuestión que si bien hemos logrado, ha pasado por un largo camino para lograr conseguir docentes con maestrías y/o doctorados, que cuenten con disponibilidad de horario, así como de voluntad para recibir unos honorarios tan bajos.

Por lo anterior, me permito proponer que podamos promover intercambios de profesores entre las diversas universidades que aquí nos reunimos y que compartimos muchas necesidades y aspiraciones. Con tal dinámica podríamos posiblemente resolver cuestiones concretas puntuales pero también transitar hacia niveles más altos de interdisciplina. Para concluir, en esta tónica de compartir, les presento los instrumentos de análisis de los niveles de interdisciplinariedad de Jantsch que yo utilicé, con la esperanza de que este trabajo pueda ser útil para el análisis, diseño o evaluación curricular de otras licenciaturas en historia.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Espitia, J. (2002), “Origen de la experiencia académica” en Espitia, J. et al. *Educación media interdisciplinaria*. CEPAN: un modelo innovador de preparatoria. México, Trillas.
- Morin, E. (1999), *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Correo de la UNESCO, S.A. – UNESCO.
- Ferreiro, et al. (2004), *El patrimonio cultural entre los medios de enseñanza de la Historia*. [En Línea]. México. Disponible en: <http://www.ilustrados.com/tema/7180/patrimonio-cultural-entre-medios-ensenanza-Historia.html> [12 de marzo del 2013]
- Gallardo, M. y Marcano, Y. (2005), “Nuevos enfoques de la investigación histórica en los registros del patrimonio cultural” en *REVICYHLUZ, Revistas Científicas y Humanísticas, Luz [En Línea]*, No. 11 y 12, Venezuela, Universidad de Zulia. Disponible en: <http://revistas.luz.edu.ve/index.php/portafolio/article/view/9378> [23 de enero del 2013]
- González, N. y Pagés, J. (2005), “Algunas propuestas para mejorar el uso didáctico del patrimonio cultural en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia, en *Journées d'études didactiques de la géographie et de l'histoire*. [En Línea]. Francia, INRP Lyon. Disponible en: <http://pagines.uab.cat/neus.gonzalez/es/content/publicaciones> [12 de marzo del 2012]
- González-Casanova, P. (2004), *Las nuevas ciencias y las humanidades. De la academia a la política*. Barcelona, Anthropos.
- Rivera, E. (2012), “Investigación y enseñanza de la Historia: una reflexión desde la práctica académica”. En Latapí, P., Miró, M. y Somohano, L. (Coord), *Miradas diversas. Estudios Antropológicos, Históricos y Filosóficos* (pp. 18-24). México, UAQ – Facultad de Filosofía.
- Torres Santomé, J. (2000), *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado*, Madrid, España, Morata.
- Latapí, P. (2012), “Construyendo sobre las miradas en torno a la enseñanza de la Historia”. En Latapí, P., Miró, M. y Somohano, L. (Coord), *Miradas diversas. Estudios Antropológicos, Históricos y Filosóficos* (pp. 106-116). México, UAQ – Facultad de Filosofía.
- Luhmann, N. (1973), *Ilustración sociológica y otros ensayos*. Buenos Aires, Sur.
- Wallerstein, I. (1996), *Abrir las ciencias sociales*. México, Siglo XXI y Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades UNAM.
- Wallerstein, I. (1999), *Impensar las ciencias sociales*. México, Siglo XXI y Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades UNAM.

El reto de diseñar un plan de estudios. El caso de la licenciatura en Historia y estudios de Humanidades de la UANL.

Ma. Gabriela Guerrero Hernández
María del Rocío Rodríguez Román

RESUMEN

En la actualidad tratar el tema de los Planes de Estudio se ha convertido en una constante en los distintos niveles educativos, sin embargo, se han dejado de lado, preguntas como: ¿Quiénes son las personas idóneas para realizar esta tarea?, ¿Qué criterios u orientaciones rigen la construcción de este documento?, ¿Qué tan pertinentes son los modelos educativos y enfoques pedagógicos bajo los que se debe diseñar? Lo anterior, es de llamar la atención, pues no hay que olvidar que en este documento se asientan los fundamentos, saberes, habilidades y actitudes que conformaran el perfil de egreso del futuro profesionista, es decir, hasta dónde las personas involucradas en el proceso educativo son conscientes del impacto que su tarea tiene en los egresados, así como de los referentes teóricos que se han revisado para conformar no sólo a una persona con un mayor cúmulo de saberes, sino también al hombre idóneo para incidir en la transformación de la sociedad.

Los planteamientos antes citados no se cuestionan, simplemente se aceptan las disposiciones institucionales y lo más preocupante es que en la dinámica en que hoy se encuentran las universidades, pareciera que construir Planes de Estudio es algo fácil, de ahí la necesidad de explicar cuál es el contexto en que esta acción se lleva a cabo y los retos a que se enfrenta la educación superior a partir del caso específico del colegio de Historia y Estudios de Humanidades de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL).

El presente escrito, se intitula “El reto de diseñar un Plan de Estudios. El caso de la Licenciatura de Historia y Estudios de Humanidades de la UANL”, y tiene como finalidad analizar algunos referentes teóricos implicados en el diseño de un Plan de Estudios, contenido de gran interés, sobre todo en el contexto de cambio que viven las distintas instituciones educativas, y donde la Universidad Autónoma de Nuevo León, no es la excepción.

El contexto de cambio, se manifiesta en las distintas esferas de la realidad social, sean estas de carácter político, económico, social y educativo, de ahí la importancia por reconocer como es que se lleva a cabo este proceso y que mejor vía que la escuela. Que es quien incorpora las demandas tanto de su entorno inmediato como distante con el ánimo de brindar un servicio educativo de calidad y acorde al mundo globalizado, para el logro de esto es menester revisar el Plan de Estudios vigente y en caso de ser necesario iniciar una tarea de rediseño de Plan de Estudios.

Es importante mencionar que los Planes de Estudio, también se modifican en razón de los cambios de paradigma presentes en la sociedad, es decir, no es lo mismo formar ciudadanos para

una sociedad industrial que para una sociedad de conocimiento, ya que de acuerdo a (Flores y Torres, 2010: 21) “la escuela, como parte integral de la sociedad no puede ser inmune a estas tendencias; se hace imperante un cambio de mentalidades y actitudes, que impliquen cambios de estructuras organizacionales, y se conciba como una comunidad que aprende”.

Lo expresado en el párrafo anterior se explica porque hasta hace poco tiempo se concebía a la escuela como una instancia reguladora del orden social y conservadora del status que, sin embargo, a partir de la década de los años ochenta del siglo pasado esta perspectiva se fue modificando de tal manera que en la actualidad la escuela es considerada como un espacio que propicia situaciones de aprendizajes para la vida, que funge como mediadora entre la sociedad y otras instancias, entonces surge la pregunta ¿Cómo transitar de un esquema burocrático y centrado en la enseñanza a un esquema de carácter comunitario y centrado en el aprendizaje? Parte de la respuesta se encuentra en el Plan de Estudios.

El Plan de Estudios, sirve para informar a educandos, profesores, administrativos y padres de familia (de los educandos) acerca de:

- Aquello sobre lo que han de aprender los educandos durante todo un proceso concreto, determinado, de enseñanza-aprendizaje.
- El orden que se deberá seguir dentro de este proceso, o las opciones que tiene el educando en cuanto al orden a seguir. (Arnaz, 1989: 27).

Desde un punto de vista práctico, se puede señalar que el Plan de Estudios es un documento en el que se indica de manera general los aprendizajes a adquirir por parte de los estudiantes, así como el tiempo que se requerirá para el logro de éstos. Por consiguiente Casarini lo define como “la planeación del proceso de enseñanza-aprendizaje con sus correspondientes finalidades y condiciones académico-administrativas” (2002: 7). Cabe señalar que esta definición es asequible con el concepto de currículum formal como lo refiere la autora citada.

Respecto a este último término, es importante mencionar que un alto número de teóricos emplean de manera indistinta el concepto de Plan de Estudios y currículum. En razón a que aluden a finalidades que encuentran puntos de coincidencia. A manera de ejemplo:

Currículum es “el esfuerzo conjunto y planificado de toda escuela, destinado a conducir el aprendizaje de los alumnos hasta resultados de aprendizaje predeterminados”. (Inlow 1966: 130, citado por Cassarini, 2002). En este caso, currículum alude a la parte operativa del Plan de Estudios, es decir, la forma en que se llevarán a cabo los procesos de enseñanza y aprendizaje.

El diseño de un currículum integra tres aspectos centrales como son: lo sociocultural que comprende la realidad educativa como producto de la sociedad y la cultura; lo psicopedagógico que alude a la enseñanza y al aprendizaje y; lo epistemológico, que permite explicar cómo se construye el conocimiento de una determinada disciplina, en este caso el de Historia.

El aspecto sociocultural está presente en el diseño de un Plan de Estudios sobre todo si se reconoce que la escuela es la vía mediante la cual los futuros profesionistas se forman para atender los requerimientos que la sociedad demanda, en esa formación van inmersos los conocimientos propios del tiempo en que se vive, la ideología imperante, así como valores que ésta considera pertinente mantener.

Lo pedagógico se refleja al recuperar la concepción que en cada momento histórico se tiene acerca de la educación, así como los avances en las teorías del aprendizaje, la enseñanza y las estrategias para el logro de los propósitos del Plan de Estudios.

Lo epistemológico se refiere a la forma en que se construye el conocimiento en las distintas disciplinas, así como a aquellos contenidos que se habrá de considerar para su inclusión en los distintos programas de estudio mediante los cuales el alumno se apropiará del conocimiento.

Como hasta ahora se ha podido apreciar, el diseño de un plan de estudios involucra una serie de elementos, es decir, no es suficiente la participación del profesor de aula especialista en determinada disciplina, sino que se recomienda el concurso de otros dos participantes como son el experto en diseño curricular y el del campo laboral; esto sin soslayar el conocimiento de los modelos pedagógicos, de las teorías del aprendizaje y de las tendencias actuales en educación que deben tener las personas en quienes recae la responsabilidad de realizar un rediseño. Tampoco se puede dejar de lado los documentos rectores que las autoridades educativas de cada institución elaboran para tales procesos.

A continuación, de manera sintética se presentan los procedimientos llevados a cabo para el rediseño del plan de estudios del programa educativo de Historia y Estudios de Humanidades, de la Facultad de Filosofía y letras (FFyL) de la Universidad Autónoma de Nuevo León.

La UANL en el 2008 publicó su Modelo Educativo (ME) y su Modelo Académico de Licenciatura (MAL), documentos que fueron un parteaguas para una serie de modificaciones en los diferentes planes de estudio que ofrece esta institución, la cual cuenta con 26 facultades, 25 Divisiones de posgrado, un Instituto de Investigaciones Sociales, un Centro de Investigación y Desarrollo de Educación Bilingüe, 25 Escuelas preparatorias, tres Escuelas Preparatorias Técnicas, 37 Programas de bachillerato técnico, 31 Carreras Técnicas Terminales, dos Programas de Técnico Superior Universitario, un Programa de Profesional Asociado, 71 Licenciaturas, 50 Especializaciones, 59 Maestrías y 33 Doctorados. (UANL, 2013: 13).

El Modelo Educativo, que describe la filosofía educativa de la institución, Considera el carácter multidimensional y complejo de la educación y de su institucionalización; promueve la formación integral de sus estudiantes y adopta una actitud innovadora hacia el conocimiento...incorpora los lineamientos de los documentos institucionales guía, así como las tendencias y propuestas educativas formuladas por organismos nacionales e internacionales, para una institución de educación superior altamente competente en un contexto globalizado. (UANL, 2008: 25).

Los ejes rectores que constituyen el ME son tres:

- Eje estructurador: educación centrada en el aprendizaje y Educación basada en competencias.
- Eje operativo: flexibilidad curricular y de los procesos educativos.
- Eje transversal: internacionalización e innovación académica.

El Modelo Académico de Licenciatura, que describe la operación del ME en cada uno de los niveles de estudio, tiene como finalidad facilitar el proceso de implementación del ME y para ello presenta los siguientes rubros:

- Los roles que el Modelo Educativo demanda de: profesores, directivos y estudiantes
- Las técnicas y estrategias de aprendizaje.
- Formas de evaluación del aprendizaje
- El concepto de crédito en el ME
- La estructura Curricular de las licenciaturas:
 - Área de Formación General Universitaria
 - Área de Formación Básica Profesional
 - Área de Formación Profesional
 - Área de Libre Elección
 - Servicio Social
 - Prácticas profesionales
 - Proceso de titulación

Por lo antes señalado, todos los Programas Educativos (PE) que ofrece la Institución, incluidos los siete de la Facultad de Filosofía y Letras (FFyL), tuvieron que iniciar un proceso de rediseño para adecuarlos al nuevo ME y MAL. En el caso específico de la FFyL se nombró como responsable de este proceso al coordinador de cada uno de los programas educativos, quien tuvo que conformar un comité de rediseño. Para el PE de Historia éste se conformó de seis integrantes: dos maestras, tres maestros y la coordinadora del colegio, todos profesores de tiempo completo, quienes manifestaron su compromiso con la institución al brindar su tiempo y conocimiento para llevar a cabo esta tarea.

En la Dependencia este proceso de rediseño se dividió en dos momentos: en el primero una parte se avocó al rediseño del Área Curricular de Formación Básica Profesional (área común para los siete programas educativos) y para ello se conformó un Comité específico con profesores representantes de cada una de las licenciaturas; y en el segundo, los comités de cada uno de los diferentes programas se dedicaron a trabajar sobre en el Área Curricular de Formación Profesional.

Una de las primeras actividades que se realizaron fue la convocatoria a participar mediante foros de discusión que permitieran conocer el sentir de los alumnos y los profesores. En uno de ellos se analizó por parte de los maestros específicamente el Área Interdisciplinaria (área común para todos los PE) dónde quedó de manifiesto que era un espacio que estaba siendo «desaprovechado». En otro foro, en donde participaron maestros y alumnos, se externaron propuestas sobre la necesidad de que los docentes diversificaran sus estrategias de enseñanza, así como los procesos de evaluación.

En el caso del comité de Historia, se asignaron tareas específicas, como:

- Analizar los documentos rectores de la Institución.
- Retomar las recomendaciones de organismos externos como los CIEES (Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior) y el COAPEHUM (Consejo para la Acreditación de Programas Educativos en Humanidades) que en el año 2011 evaluaron el PE de Historia y Estudios de Humanidades.
- Analizar el plan de estudios vigente, identificando sus fortalezas y áreas de oportunidad.
- Revisar los fundamentos epistemológicos, pedagógicos y didácticos en que se sustenta en el actual Plan de Estudios.
- Revisar diferentes planes de estudio de otras Licenciaturas de Historia que se ofrecen en el país para encontrar las semejanzas y diferencias con el PE vigente.
- Revisar la normatividad vigente y su pertinencia al nuevo ME.

De manera simultánea los coordinadores de los PE trabajaron con una de las asesoras integrantes del equipo de Calidad Educativa y Soporte Pedagógico de la Dirección General de Estudios de Licenciaturas (DEL) de la UANL, porque no solo se tenía que elaborar el rediseño, sino que éste se debía de presentar en un formato específico que estableció la Institución en el documento “Lineamientos para la Presentación de Propuestas de Rediseño, Adecuación o Creación de Programas Educativos de Nivel Licenciatura de la UANL” (2011) y cubrir con todos los requisitos que se estipulaban, entre los que cabe señalar la socialización de los MEyA y el Plan de Desarrollo Institucional (PDI) entre los integrantes de los Comités de rediseño, los profesores y alumnos del PE; así como capacitación para los miembros de los comités, profesores que elaborarán los programas analíticos de las unidades de aprendizaje y para los profesores que ofrecerán las Unidades de aprendizaje en el primer semestre sobre la educación basada en competencias y educación centrada en el aprendizaje que son los dos ejes estructuradores de los ME y MAL.

La estructura de la propuesta se tenía que presentar respetando el siguiente índice:

- Datos de identificación de la propuesta
- Presentación
- Identificación
- Fundamentación
- Propósito del programa educativo
- Perfiles curriculares
- Estructura curricular
- Criterios de operación
- Bibliografía
- Anexos (Lineamientos, 2011: 4-5)

Otros aspectos a considerar en el rediseño y que delimitaron la propuesta presentada fueron:

- Ajustar el PE a 220 créditos repartidos en diez semestres
- Del total de créditos, 20 están relacionados con el ACFOGU (Área de Formación General Universitaria) y 40 con el ACFBP (Área Curricular de Formación Básica Profesional)
- Considerar el Área Curricular de Libre Elección (ACLE), ubicada en noveno semestre, con un valor de 22 créditos.
- Asignar al Servicio Social un valor de 16 créditos y considerarlo dentro del total de créditos.
- Contar con solo 122 créditos para el ACFP (Área Curricular de Formación Profesional), de los cuales 82 tienen que ser obligatorios y 40 optativos.
- Por semestre el alumno cursará solo 22 créditos, ni uno más ni uno menos.

También se tenía que tomar en cuenta cómo transitar de un modelo por objetivos a uno por competencias y además centrado en el aprendizaje. Lo cual no fue nada fácil, pues otro de los aspectos delicados en el rediseño del Plan de Estudios, fue lo concerniente a la construcción del perfil de egreso en donde en ocasiones no se considera lo expuesto por Torres y Rosita (2011) quienes recomiendan que en la etapa del diseño del perfil de egreso es importante recibir la asesoría de un experto académico de la profesión, uno en lo laboral y otro en competencias, y lo que por lo general sólo se hace es la constitución de un comité responsable del rediseño.

Pero, a menudo sucede que cuando el comité responsable del rediseño redacta el perfil de egreso no toma en cuenta aspectos técnicos para la redacción final, de manera que aunque el Modelo Educativo de la UANL, señalé que el enfoque que priva en la institución es el de competencias, al momento de presentar este apartado es factible identificar que lo declarado en él, siga bajo el enfoque clásico, en el que los conocimientos, las habilidades y las actitudes, son presentados de manera aislada, como si su integración se diera de manera fortuita.

El perfil de egreso es un elemento por demás importante, ya que, se constituye con los conocimientos, destrezas, habilidades, actitudes y valores requeridos para satisfacer las necesidades éticas, políticas y económicas en los ámbitos laboral y social. (Casarini, 2000: 95). Con esto se asume que el diseño de un Plan de Estudios es producto de una serie de saberes contextualizados, que determinan el tipo de profesionista que la sociedad demanda.

En el caso que se presenta, la indicación que se le dio a los responsables de los comités fue que el Perfil de egreso se tenía que componer de tres aspectos: el propósito del PE, las competencias generales (las de la Institución, que ya estaban determinadas) y las específicas y el campo laboral. Redactar las competencias específicas que incluyeran de manera integrada los elementos que las componen (conocimientos, habilidades y actitudes) fue lo que más trabajo costó y era indispensable contar con ellas para arrancar con el proceso de rediseño. Finalmente después de varias sesiones de discusión se elaboraron cuatro competencias que se fueron puliendo con el apoyo del asesor del equipo de la DEL que se asignó para apoyar el trabajo de rediseño del programa educativo de Historia y éstas quedaron de la siguiente manera:

- Analizar los procesos históricos articulando las perspectivas de diversas áreas humanísticas, atendiendo criterios de ética, responsabilidad social y tolerancia para explicar causas y/o antecedentes históricos que contribuyan a la solución de diversas problemáticas en entornos locales, regionales, nacionales e internacionales.
- Generar conocimiento histórico a partir de diferentes perspectivas teórico–metodológicas para contribuir al desarrollo cultural de la sociedad, con un alto compromiso de responsabilidad social.
- Orientar el proceso de aprendizaje del conocimiento histórico mediante estrategias de enseñanza que impliquen nociones espacio – temporales y categorías interpretativas con compromiso y respeto a la diversidad sociocultural, para facilitar el aprendizaje significativo de la disciplina.
- Diseñar proyectos de conservación y divulgación del patrimonio histórico en diferentes contextos, empleando medios y tecnologías de vanguardia con una actitud de responsabilidad en el tratamiento de la memoria histórica a fin de dar a conocer la función y relevancia del conocimiento histórico y humanístico en la sociedad. (Propuesta de Rediseño Curricular, 2013:33).

El rediseño del plan de estudios de Historia y Estudios de Humanidades representó todo un reto debido a que este programa cuenta con una planta docente conformada por 18 profesores de los cuales todos son egresados de la Facultad y solo dos tienen estudios formales en el ámbito pedagógico, psicológico y didáctico, pues también son normalistas. Circunstancia que dificultó el proceso a la hora de tener que elaborar las competencias, de establecer los créditos, decidir que unidades de aprendizaje priorizar y elaborar los programas sintéticos, para lo cual hay que reconocer que se contó con el apoyo de la Dependencia quien organizó una serie de cursos (diseño de

los programas analíticos) y talleres (El trabajo colaborativo como estrategia de aprendizaje) para facilitar el proceso:

- Jornadas de Planeación: Posibilidades de instrumentación del Modelo Académico de la UANL en la FFYL, fundamentación y sistema de créditos.
- Jornadas de Planeación: Orientaciones metodológicas sobre el rediseño curricular.
- Diplomado Básico en Docencia Universitaria.
- Taller: Orientaciones sobre la elaboración de la propuesta de rediseño de los Programas Educativos en base a los Modelos Educativo y Académico de Licenciatura.
- Taller sobre Planeación y diseño de unidades de aprendizaje para el nuevo Modelo.

En esta propuesta de rediseño no se incluyeron las acentuaciones y se optó por ofrecer unidades de aprendizaje relacionadas con las tres salidas profesionales básicas de la licenciatura: la investigación, la docencia y la difusión para evitar lo que se estaba presentando en el plan de estudios vigente que los alumnos optaban solo por la investigación y la difusión, desdeñando la docencia, siendo que es una de las principales salidas profesionales que tienen los egresados. Ya que con base a los datos proporcionados por el Ranking de las Mejores Universidades que elabora el periódico “El Universal” en el 2009, de los 627 egresados de las licenciaturas de Historia del país, un 37.8% se dedica a la docencia y para el 2010 el porcentaje se incrementa a un 47.3% de los 726 egresados, lo que refleja que de un tercio paso a casi el cincuenta por ciento los egresados que tuvieron como primera opción laboral el ejercicio de la docencia.

Tabla No. 1: Ubicación laboral de los egresados de las licenciaturas de Historia en el 2009 y 2010.

AÑO	EGRESADOS	DOCENTES	TRABAJO NO RELACIONADO CON SU PROFESIÓN	TRABAJO RELACIONADO CON SU PROFESIÓN
2009	627	37.8% (237)	38.9% (244)	23.3% (146)
2010	726	47.3% (344)	45.7% (332)	7.0% (50)

Fuente: El Universal. (2009 y 2010). Ranking General de Universidades.

Respecto al modelo centrado en el aprendizaje, también resultó complejo el lograr que los profesores comprendieran que no son los contenidos ni su enseñanza lo que se tiene que priorizar sino el aprendizaje de los alumnos, y que éstos son solo el pretexto para lograr desarrollar competencias en los estudiantes. Lo que implica un cambio sustantivo en la práctica docente, entendida esta como “las actividades que desarrolla el maestro- tutor en el aula y que tiene que ver con el proceso de enseñanza-aprendizaje que se lleva a cabo con un grupo de alumnos de manera directa”. (Díaz, 2011: 60). Pues como señala Pedro Morales Vallejo (2005) la especificidad de la profesión docente en la actualidad, a diferencia de lo que pudiera pensarse, no es enseñar sino ayudar a que los alumnos aprendan, es decir, facilitar el aprendizaje.

Cuando la propuesta se concluyó, ésta se envió a la Dirección General de Estudios de Licenciaturas quien se encargó de analizarla y hacer las correcciones pertinentes. Señalamientos que se atendieron con prontitud por parte del Comité de Rediseño y de nueva cuenta se remitió a la DEL, que la revisó y dio su visto bueno, lo que significó poder presentar la propuesta primeramente a la Comisión Académica de la Facultad y una vez probada por ésta, se giró para su discusión al Honorable Consejo Universitario, instancia que dio su aprobación y por consiguiente en el semestre de agosto – diciembre del presente año inició la aplicación de este nuevo plan de estudios.

A manera de conclusión, se puede señalar que cuando el docente de Historia, o de cualquier otra área del conocimiento, tiene como preocupación central el contenido que va a enseñar, pocas veces reflexiona sobre la vinculación que la unidad de aprendizaje tiene con el Plan de Estudios, y menos aún en que los contenidos (conceptuales, declarativos y actitudinales) han sido seleccionados siguiendo una lógica que tiene que ver con un contexto histórico, un modelo pedagógico, ciertas tendencias en educación aunado a determinadas teorías del aprendizaje, y menos aún piensa en las tradiciones que configuran el pensamiento de los profesores en cuyas manos, en algunos casos, correspondió la tarea de elaborar el Plan de Estudios que orienta la formación a recibir por parte del estudiante.

Esperamos que estas ideas producto de la reflexión y de la experiencia sean un elemento de análisis en las distintas instituciones educativas que inician un proceso de evaluación y construcción de un plan de estudios. Y que incidan en la implementación de talleres o diplomados en los que los docentes realmente puedan profesionalizar su quehacer docente, de lo contrario, se seguirán llevando a cabo reformas educativas y los docentes seguirán actuando como ejecutores de éstas, pero sin una participación y compromiso lo que seguramente tendrá implicaciones en el proceso de aprendizaje del alumno.

NOTAS

- Arnza, J, A, (1989), La planeación curricular, Trillas, México.
- Casarini, R, M, (2002), Teoría y diseño curricular, Trillas, México.
- Díaz, A, F, (2011), Modelo para autoevaluar la práctica docente, WoltersKluwer, España.
- El Universal, 2009, Ranking General de Universidades 2009. Disponible en: <<http://www.eluniversal.com.mx/graficos/universidades09/historia.htm>>HYPERLINK “<http://www.eluniversal.com.mx/graficos/universidades09/historia.html>”]. [15 de julio 2013].
- El Universal, 2010, Ranking General de Universidades 2010. Disponible en: <<http://www.eluniversal.com.mx/graficos/universidades10/historia.html>>. [15 de julio 2013].
- FFyL, (2013), Propuesta de rediseño curricular al programa educativo de Licenciado En Historia y Estudios de Humanidades con base al modelo educativo y el modelo académico de licenciatura de la UANL, UANL. N.L.
- Flores, F, M, y Torres, H, M, (2011), La escuela como organización de conocimiento, Trillas, México.
- Morales, Vallejo, Pedro, 2005, Implicaciones para el profesor de una enseñanza centrada en el alumno, Disponible en: <https://www.upcomillas.es/eees/Documentos/ense%C3%B1anza_centrada_%20aprendizaje.pdf>. [01 de agosto de 2013].
- UANL, (2008), Modelo Educativo de la UANL, UANL, México.
- _____, (2011), Lineamientos para la Presentación de Propuestas de Rediseño, Adecuación o Creación de Programas Educativos de Nivel Licenciatura de la UANL, UANL, México.

- _____, (2011), Modelo Académico de Licenciatura. Primera actualización, UANL, México.
- UANL, 2013, Conoce la UANL. Disponible en: <<http://www.uanl.mx/universidad>>. [01 de agosto de 2013].
- Torres, D, G, y Rositas, M, J, (2011), Diseño de planes educativos bajo un enfoque de competencias, Trillas, México.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arnza, J, A, (1989), La planeación curricular, Trillas, México.
- Altet, Marguerite (2008), “La competencia del maestro profesional o la importancia de saber analizar las prácticas”. EN Paquay, Altet, Charlier y Perrenoud, La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias, México, FCE, pp. 33-54.
- Casarini, R, M, (2002), Teoría y diseño curricular, Trillas, México.
- Díaz-Barriga, A, F, (2008), Metodología de diseño curricular para educación superior, Trillas, México.
- Díaz, A, F, (2011), Modelo para autoevaluar la práctica docente, WoltersKluwer, España.
- El Universal, 2009, Ranking General de Universidades 2009. Disponible en: <<http://www.eluniversal.com.mx/graficos/universidades09/historia.html>>. [15 de julio 2013].
- El Universal, 2010, Ranking General de Universidades 2010. Disponible en: <<http://www.eluniversal.com.mx/graficos/universidades10/historia.html>>. [15 de julio 2013].
- FFyL, (2013), Propuesta de rediseño curricular al programa educativo de Licenciado En Historia y Estudios de Humanidades con base al modelo educativo y el modelo académico de licenciatura de la UANL, UANL. N.L.
- Flores, F, M, y Torres, H, M, (2011), La escuela como organización de conocimiento, Trillas, México.
- Morales, V, Pedro, (2005), Implicaciones para el profesor de una enseñanza centrada en el alumno. Disponible en: <https://www.upcomillas.es/ees/Documentos/ense%C3%B1anza_centrada_%20aprendizaje.pdf>. [01 de agosto de 2013].
- Posner, G, (2005), Análisis del currículo, Mc-Graw Hill, México.
- Ruiz, I. M, (2009), El proceso curricular por competencias, Trillas, México.
- UANL, (2008), Modelo Educativo de la UANL, UANL, México.
- _____, (2011), Lineamientos para la Presentación de Propuestas de Rediseño, Adecuación o Creación de Programas Educativos de Nivel Licenciatura de la UANL, UANL, México.
- _____, (2011), Modelo Académico de Licenciatura. Primera actualización, UANL, México.
- UANL, (2013), Conoce la UANL. Disponible en: <[>. \[01 de agosto de 2013\].](http://www.uanlHYPERLINK\)
- Torres, D, G, y Rositas, M, J, (2011), Diseño de planes educativos bajo un enfoque de competencias, Trillas, México.

Retos académicos y pedagógicos en la construcción del programa académico de licenciatura en historia de la Universidad del Valle sede Buga

Luis Fernando Betancur Cruz

RESUMEN

El programa académico de licenciatura en Historia de la Universidad del Valle Sede Buga en sus cinco años de trabajo, ha venido pensando la relación entre las diferentes características que debe tener un licenciado en Historia y cuales deben ser las directrices para su formación, en este sentido es importante señalar que nuestro programa académico funciona como un programa espejo al programa académico que durante cinco décadas ha funcionado en la sede central de la Universidad del Valle en la ciudad de Cali, razón por la cual el proceso de construcción del programa que ha venido trabajando en la sede Buga, ha pasado por una mirada crítica y reflexiva al diseño curricular y a sus prácticas pedagógicas, pues este al ser construido bajo las necesidades formativas de la ciudad del Cali, presenta a nuestra consideración una serie de limitantes en la formación de nuestros licenciados en Historia en Buga.

El programa entonces como respuesta a las necesidades presentadas y aun ejercicio de autoevaluación continua realizado desde el colectivo de docentes, ha venido adelantando planes de mejoramiento sobre la base de trabajos de autoevaluación producto del ejercicio de retroalimentación con los estudiantes, y como parte del ejercicio crítico de autoevaluación en los espacios de autoformación docente que se propicia desde el equipo de trabajo, consideramos que esta este tipo de estrategias ha servido para revisar nuestro que hacer docente, además de ser un insumo para pensar en proyectos que a mediano plazo posibiliten cambios en la estructura organizativa, curricular y pedagógica del programa académico de licenciatura en Historia.

Dentro de las conclusiones generales que al momento podemos exponer luego de realizar regularmente estos ejercicios, pueden señalarse dos que definitivamente no responden a las necesidades formativas de un entorno pedagógico, laboral y profesional que exige un educador con las suficientes herramientas pedagógicas, humanas y disciplinares para desempeñarse como profesor de Ciencias Sociales. Primero, para la mayoría de estudiantes parece tener más peso la formación como historiadores, que como licenciados en Historia, condición que puede tener dos causas, la primera, que el componente pedagógico del programa no dialoga con el componente histórico, y la segunda que el componente histórico camina al margen de la reflexión pedagógica, sin cuestionar como la disciplina histórica brinda herramientas para la formación de un educador en Ciencias Sociales.

Segundo, al ser el fuerte el perfil histórico somete a una mirada reduccionista del campo de las Ciencias Sociales a quienes se están formando, pues más que

historiadores o profesores de historia en la oferta laboral los requieren [a los y las estudiantes] como profesores en Ciencias Sociales.

De acuerdo a lo anterior, el programa académico de Licenciatura en historia se encuentra al momento trabajando en proyectos de mejoramiento de los que se espera puedan favorecer el cambio en las formas en como se vienen formando los futuros licenciados en Historia de la ciudad de Buga, entre los que se desatacan un proyecto de investigación presentado en las convocatorias internas de investigación para las sedes regionales, que pretende identificar a través de un ejercicio comparativo *fortalezas y dificultades, cambios y continuidades didácticas* en las prácticas de enseñanza de las Ciencias Sociales para la educación básica secundaria y media y las adelantadas en la franja básica y profesional del programa académico de licenciatura en historia de la ciudad de Guadalajara de Buga, aspecto a través del cual se espera puedan conocerse las diferentes formas y experiencias alrededor de la enseñanza de las Ciencias Sociales en la educación básica secundaria y media y las que se desarrollan en la franja básica y profesional del programa de licenciatura en historia de la Universidad del Valle sede Buga.

Introducción

El siguiente trabajo tiene como objetivo presentar los diferentes retos académicos y pedagógicos que en cuatro años de trabajo académico han hecho parte del proceso de construcción y consolidación del programa académico de licenciatura en historia de la universidad del valle se de Buga, teniendo en cuenta que esta ciudad no ha tenido tradicionalmente dentro de sus ofertas académicas programas de formación humanística, y que en el año 2008 este programa se convierte en el primero ofrecido por esta Universidad.

Dentro de esta presentación es necesario abordar con algún sustento conceptual, algunas de las medidas tomadas para hacer frente estos retos, de esta forma se tomará posición frente al contexto social del aprendizaje, los conocimientos previos del educando, y el aprendizaje en contexto, trabajado inicialmente desde Vygotsky (2002), y currículo, no precisamente desde su definición, más bien de la posición que se toma frente al diseño curricular, tomando de base los presupuesto teóricos de Hilda Taba, Miguel Zabalza, Cesar Coll y José Gimeno Sacristán.

Finalmente una reflexión puntual sobre la relación teórica práctica en los procesos de formación académica y profesional del licenciado en historia y unas conclusiones finales.

Condiciones generales del origen del programa académico de licenciatura en historia de la universidad del valle – sede Buga.

La Universidad del Valle Sede Buga nace dentro del proyecto de regionalización de la Universidad del Valle iniciado a finales de la década de 1980, uno de los propósitos de construir una sede de la Universidad en el centro del Valle del Cauca respondía a la dificultad que tenían los y las jóvenes de esta zona del departamento de poder acceder a la educación superior pública, pero también a una necesidad de tipo económica que era fortalecer una mano de obra calificada que estaba requiriendo la industria y el sector comercial de esta subregión del Valle del Cauca.

Bajo estas necesidades la sede regional Buga, inicia ofreciendo los programas académicos de administración de empresas, contaduría pública e ingeniería industrial, en estas condiciones de oferta académica

permaneció la Universidad del Valle sede Buga hasta el año 2008, cuando bajo la gestión de su directora la licenciada Yolanda Domínguez se ofrece el primer programa académico humanista en la universidad para el periodo académico de agosto – diciembre, este era el programa de licenciatura en Historia.

En su primer año de funcionamiento la licenciada Domínguez estuvo a cargo de su coordinación, pero a partir del periodo académico de Agosto – Diciembre de 2009 asumió la coordinación de dicho programa el profesor Mg. Raúl Úseche Rodríguez, y con él un grupo de profesores que llegados de la ciudad de Cali comenzaron a trabajar inicialmente con dos semestres, el primero comenzaba su tercer ciclo y un nuevo grupo de primer semestre. En adelante y hasta el día de hoy el programa cuenta con cinco cohortes y se espera la promoción del primer grupo que arrancó en 2008.

Retos académicos y pedagógicos del programa de licenciatura en Historia

El proceso de construcción de este programa ha traído consigo una serie de problemáticas que directamente han influido en los procesos académicos que se han venido desarrollando, sin embargo han sido estos problemas la base de los principales retos académicos y pedagógicos que hemos trazado, y se han convertido en derroteros en pro del fortalecimiento de nuestro programa, y en objetivos que miran hacia la calidad y la excelencia. Estas problemáticas han sido clasificadas en administrativas, científicas, curriculares y disciplinares.

Como reto académico se entiende a la pretensión de alcanzar metas que respondan al fortalecimiento de los procesos académicos desarrollados desde la estructura organizativa docente¹ y administrativa del programa de Licenciatura en historia, como reto pedagógico se define igualmente a la pretensión de alcanzar metas que respondan al mejoramiento y fortalecimiento de los procesos pedagógicos, entiéndase como proceso pedagógico a todo lo concerniente con las actividades del aula, prácticas de enseñanza, herramientas, metodologías y reflexión didáctica en general.

Para este trabajo no se ha considerado una reflexión profunda respecto de los procesos administrativos de la universidad, no porque sean de mínima relevancia por el contrario es tal vez este uno de los problemas estructurales que aquejan, y más daño hacen a la universidad, y es realmente mínima la influencia que los procesos internos del programa de Licenciatura en historia puede tener en favor de resolverlos, considero aun mas que solo es posible abrir caminos en la mejora administrativa cuando realizado el viraje conceptual a una idea de calidad que no responda a los principios de eficiencia y eficacia propios de un modelo de tecnología educativa, y mientras la universidad del Valle no se desprenda de un tradicional modelo administrativo centralizado, donde las sedes son solo periferias que según muchos de sus administradores, le quitan presupuesto a la sede Cali, es muy complicado que cambie la situación administrativa de la universidad.

Lo Científico

El problema de carácter científico se evidencia claramente en el contrapeso que el programa académico de licenciatura en historia ha venido ejerciendo sobre una tradición científica y académica fijada en las carreras administrativas y de ciencias duras como la ingeniería industrial, la tecnología electrónica y la contaduría pública, que son los programas que ofrece la sede. Respecto a la relevancia científica y académica de unos programas académicos sobre otros, en la tradición académica de la Universidad de Valle sede Buga, es claro el peso que han tenido los programas tecnológicos, administrativos y las ingenierías sobre el componente humanístico, condición que responde al viejo debate de las ciencias duras sobre las ciencias blandas o humanísticas. Este problema no se marca solamente en lo que en términos de ofertas de programas académicos concierne, es también el resultado de unas condiciones económicas en las que prevalece la necesidad de formación en estos programas de ciencias duras sobre los humanísticos, condición que también a creado en el

imaginario colectivo de la ciudad una sobrevaloración de estos programas y un desconocimiento y desvaloración de los programas humanísticos.

Con el programa académico de licenciatura en Historia se evidenció que esa desvaloración era también resultado de un desconocimiento sobre este tipo de programas, pero además que habían jóvenes y jovencitas con otro tipo de preferencias académicas y que en el limitado campo de la oferta de programas en la ciudad, y bajo la presión de tener que hacer parte de la mano de obra productiva terminaban cursando programas que realmente no respondían a sus intereses profesionales.

De esta manera cada año que es cuando se oferta el programa, este a querido trabajar sobre estrategias de difusión que permitan darnos a conocer, se han realizado campañas de promoción en las distintas instituciones educativas públicas y privadas de la ciudad dando a conocer el programa, este tipo trabajo ha permitido conocer en los jóvenes sus intereses profesionales; paralelo a estas campañas han sido nuestros mismos estudiantes quienes se han convertido en agentes difusores entre sus amigos y conocidos de la existencia de la Licenciatura, y de llevar de la mano a jóvenes y jovencitas con intereses profesionales cercanos a las humanidades. El programa se ha convertido en una ventana para jóvenes estudiantes con aptitudes profesionales para la historia y la docencia, que comienzan a enfilarse para un campo laboral que urge de maestras y maestros innovadores que transformen desde sus pequeños espacios la cotidianidad pedagógica y educativa.

También el programa ha querido realizar eventos de tipo académico con el propósito de brindar a los estudiantes del programa, pero también a la comunidad académica y la ciudad en general espacios de formación y discusión de problemáticas diferentes al aula de clase y a nuestros asuntos académicos internos. Con el objetivo de ubicarnos en un plano científico mas amplio y evitar caer en los reduccionismos disciplinares el grupo de cátedra en historia creado como lo dije arriba en el año 2011, propone la realización de un evento académico de orden nacional que posibilitara el encuentro de estudiantes, grupos de investigación y redes académicas de diferentes disciplinas sociales, con la intención de trabajar alrededor de un corpus temático desde el cual pudiese mostrarse diversas miradas y posiciones, en esta primera versión que se realizó en el mes de noviembre de 2011, la temática de encuentro fue la interdisciplinariedad en las Ciencias Sociales.

Los resultados de este primer evento fueron satisfactorios, en primer lugar la comunidad académica estudiantil respondió al llamado, y la participación tanto como ponente como participantes fue numerosa, para nuestros estudiantes fue altamente significativo por que contribuyó enormemente como espacio formativo, para el programa fue la manera de visibilizar los procesos académico y pedagógicos que hasta ese momento se venían desarrollando, además de mostrar a la universidad y a la ciudad la importancia de las Ciencias Sociales y de la Historia, y la necesidad de un programa como el nuestro en una universidad y una ciudad con una muy incipiente tradición humanista. Estos significativos resultados condujeron a institucionalizar el evento, y precisamente en este año adelantaremos la segunda versión, cuyo tema central será la discusión alrededor de los estudios sobre la cultura.

Lo curricular

Con relación a la problemática de orden curricular, esta responde a condiciones del campo administrativo de la universidad del Valle - Cali, pues al igual que todos los programas académicos de la sede regional, el programa académico de licenciatura en historia funciona bajo el mismo proyecto curricular con que funcionan los programas académicos de la sede central; es decir que nuestro programa trabaja como programa espejo de la licenciatura en historia en Cali, con el

trascorrir de los semestres ha sido evidente tanto para el grupo de profesores y profesoras como para los estudiantes, que Buga demanda de otras necesidades profesionales, y que efectivamente el diagrama curricular con el que hemos venido trabajando responde a las necesidades de otro contexto.

Quisiera ampliar esta discusión porque considero necesario dentro de los procesos de formación universitaria evitar que los condicionantes administrativos corroan los procesos académicos; Con Vygotsky aprendimos que para considerar un proceso de aprendizaje era necesario conocer el contexto social en el que vivían aquellos sujetos enseñantes, esto a lo que se ha denominado aprendizaje en contexto se convirtió posteriormente en la base de la construcción de proyectos curriculares. Como precursora de este presupuesto pedagógico para el campo del currículo en la década 1960, Hilda Taba consideraba necesario previo a la elaboración curricular el reconocimiento del contexto cultural, pues pensaba que era este el camino para diseñar un marco de contenidos de acuerdo con las necesidades del contexto social.

Trabajos un poco más contemporáneos plantean igualmente la idea del diseño curricular mediado por las necesidades del contexto social, Miguel Zabalza, Cesar Coll y José Gimeno Sacristán reconocen al igual que Taba, que previo a la elaboración de un proyecto curricular es necesario conocer anteriormente cuales son las condiciones sociales, económicas y culturales de los sujetos a quienes se va a intervenir a partir de dicho proyecto. A diferencia de Taba en estos trabajos la importancia radica no para definir objetivos de trabajo con miras a establecer los conocimientos a enseñar o tabla de contenidos, es decir al conocimiento general de las problemáticas, más bien se inclinan hacia el fortalecimiento de capacidades humanas, mediadas por el reconocimiento previo de unas necesidades que en términos formativos demandan estos enseñantes, en este caso la importancia recaería en las condiciones particulares, preocupándose en si por las necesidades de un sujeto y otro.

Para lo que se ha discutido como futuro proyecto de diseño curricular para el programa académico de licenciatura en historia en la sede Buga, se ha definido que es necesario mediar entre estos dos presupuestos conceptuales, al considerar necesario tanto las condiciones sociales y educativas generales, que en nuestro caso sería la ciudad de Buga, como las condiciones particulares, que para efectos de nuestros intereses serian las características de la población escolar y las diversas situaciones que en el orden pedagógico, didáctico y administrativo pueden afectar los procesos de formación académica de los estudiantes, condiciones que en si misma ponen en evidencia las falencias en las habilidades necesarias para enfrentar el reto de la educación superior y particularmente de un programa como la licenciatura en historia, por ejemplo la lecto-escritura, la argumentación, el análisis textual, etc.

Es fundamental entonces evidenciar no solo las condiciones y necesidades educativas y formativas de Buga en general, sino también de las particularidades de estos mismos procesos educativos y formativos que pueden estar asociadas bien sea a los procesos de enseñanza, metodologías y herramientas didácticas, ambientes de aprendizaje, etc; y que contribuyen en la minucia a organizar planes de trabajo que intervengan sobre las falencias directas que pueden ser problemáticas durante la formación del licenciado.

En este sentido para la construcción de un proyecto curricular y profesional para el programa académico de licenciatura en Historia con una mirada profesional y ética de los procesos formativos, es necesario adelantar un ejercicio de reconocimiento social y educativo tanto general como particular de la población a la que se le ofrecerá el programa, y que se constituye en la base del mencionado proyecto.

Es decir que cuando se parte del reconocimiento del contexto social y cultural general y formativo particular de la población por la que se ha pensado el proyecto curricular, es posible rastrear características formativas de los educandos que permiten definir por lo menos especulativamente² unos derroteros de trabajo. En el caso de la formación Universitaria la construcción de un programa académico demanda entonces el reconocimiento inicial de la población en la que se va a ofrecer el programa, lo que implicaría la elaboración de un proyecto previo que rastree las características tanto sociales como

educativas y formativas de esta población y que en adelante posibilite la construcción de un perfil profesional, que conduzca al diseño del proyecto curricular; pero también de aspectos generales como las particularidades de la oferta laboral de la ciudad, que contribuyan a pensar un programa que se adapte a estas necesidades y condiciones.

Sobre estas directrices para el año 2010, se discutió entre el grupo de profesores el camino que debía emprender la construcción del perfil profesional y el proyecto curricular para el programa académico de licenciatura en historia de la Universidad del Valle sede Buga, sin embargo por razones de tipo administrativo que amarraban nuestro programa a la unidad académica de la sede central en Cali, lo que se detecto como una necesidad se convirtió solo en un anhelo.

En 2012 y con el propósito de enfrentar una problemática a la que habíamos decido pensar con más detenimiento con el propósito de encontrar caminos que posibilitara nuevas estrategias de trabajo, se toma la decisión de visibilizar esta problemática a través de un proyecto de investigación que nos diera el sustento empírico para presentarnos frente a la unidad académica, esto no brindaría herramientas para solicitar adelantar los trámites necesarios para que a futuro pudiésemos diseñar nuestro propio perfil profesional y curricular.

Vale aclarar que el programa académico de licenciatura en historia está adscrito al departamento de historia, facultad de Humanidades de la universidad del Valle sede central – Cali, ahora el objetivo era definir cual iba a ser este proyecto de investigación. La discusión pasó por que era necesario mostrar que Buga requería de otras necesidades formativas, pues así lo habían venido evidenciando los estudiantes que ingresaba a primer semestre, y de los que terminaban siendo pocos los que se adaptaban y lograban tomar el ritmo de la carrera, bajo esta condiciones se concluyó que nuestros estudiantes requerían tanto de otras condiciones curriculares, pero de igual forma se evidencio que era también necesario revisar y reformular nuestras prácticas pedagógicas, sobre esto último profundizare en el acápite siguiente.

Es así como se opta por formular un ejercicio de investigación que construyera un marco comparativo entre las prácticas de enseñanza de las Ciencias Sociales en la educación básica y media³ y la formación universitaria ofrecida por el programa académico de licenciatura en historia. Con esta propuesta se pretendía caracterizar como son estas prácticas de enseñanza tanto en la escuela como en la educación superior, y que dificultades tanto en los educandos como en los educadores están dejando este tipo de dinámicas pedagógicas, para con ello, poder visualizar cuales podrían ser las herramientas y las estrategias que permitirían mejorar dicha condición, pero a su vez que este replanteamiento se consolide como un argumento fuerte para llamar la atención sobre la necesidad de repensar como se están formando las y los licenciados en Historia que van a ser formadores en las instituciones educativas de la ciudad. Esta propuesta se presentó para las convocatorias de investigación lanzadas por la vicerrectoría de investigaciones de la Universidad del Valle para las sedes regionales a comienzos de 2013, y fue aprobada para desarrollarse en un plazo de dieciocho meses, a partir de Mayo de 2013.

Lo disciplinar

Dentro de lo que he denominado como una problemática de carácter disciplinar, ha sido una constante al interior de las dinámicas pedagógicas del programa la distancia entre la formación historiográfica y la formación pedagógica. El grupo de profesionales que componen el plantel de profesores adscritos al programa de licenciatura en historia, tienen en su mayoría un perfil profesional fuertemente marcado en la disciplina histórica, más que en la formación pedagógica, esto en

el marco de lo que puede llegar a ser el fortalecimiento de competencias que si bien favorecen la formación académica, desfavorecen en la construcción de un perfil profesional como licenciados; muchos de estos profesores son herederos de la escuela de historiadores del departamento de historia de la Universidad de Valle – Cali, tanto de sus enfoques historiográficos, como seguramente de sus prácticas de enseñanza, preocupándose ciertamente muy poco por lo que tiene que ver con la formación pedagógica, y de sus mismas prácticas pedagógicas.

Por otro lado el componente pedagógico parece estar reducido a una serie de cursos que paralelamente a la formación historiográfica se trabajan para responder al propósito de un perfil profesional pensado como necesario en la formación de un licenciado en Historia, digo paralelo por que la relación disciplinar entre pedagogía e historia parece no tener puntos de encuentro, por el contrario cada vez es más sólido el problema de la mono disciplina y de los casilleros disciplinares, que acentúan entre otros problemas, por ejemplo el carácter didáctico alrededor de la enseñanza de la historia y las ciencias sociales, y que ubica en la discusión dos preguntas que frecuentemente pasan por quienes se están formando como licenciados en historia *¿Cómo enseñar el conocimiento historiográfico aprendido en la universidad dentro de la escuela? ¿Es posible utilizar pedagógicamente las herramientas y métodos del trabajo histórico en la enseñanza de la historia y las Ciencias Sociales en la escuela?*

Estos cuestionamientos llaman la atención a la necesidad de construir estrategias que permitan mediar entre la predominancia del componente historiográfico sobre el pedagógico, evitando marginar a este ultimo a los objetivos planteados para cada curso, obviando la riqueza que puede tener en favor de nuestros estudiantes un dialogo disciplinar. Y como respuestas a estos cuestionamientos diría que el primero depende directamente del dialogo de saberes entre la pedagogía y la historia, pues solo cuando se defina y problematice un objeto común entre la pedagogía y la historia que permita que ambas disciplinas aporten sus conocimientos disciplinares, se pueden lograr caminos que conduzcan a la solución de las problemáticas establecidas, objeto que considero debe ser la enseñanza, y sobre este como la historia presta sus herramientas metodológicas para que el maestro de escuela las piense y las materialice de acuerdo al contexto escolar en el que se encuentre, esto último solo es posible en la medida que la pedagogía, desde su campo auxiliar la didáctica reflexione sus cómo, construya las herramientas, y propicie los ambientes de aprendizaje, para vehiculizar lo enseñado.

El segundo cuestionamiento tendría respuesta en sí mismo, si teniendo en cuenta lo dicho en las últimas líneas es posible que la pedagogía dialogue con la historia y viceversa. Buscando un tipo de diálogo transdisciplinar, mas que interdisciplinar; esto quiere decir que el propósito no es que detectado el problema en común ambas disciplinas generen su aporte por separado, más bien que sobre la problemática cada disciplina se piense en función de la otra, esto obliga a conocer la otra disciplina y a pensarse dentro de ella.

Para poder evidenciar que efectivamente el componente pedagógico ha sido predominante en el hilo formativo de nuestros estudiantes, es solo revisar dentro de nuestra primera promoción de futuros egresados que tipo de monografía de investigación para optar por el título de licenciado en Historia están adelantando, y se concluye que la totalidad de estudiantes⁵ están adelantando trabajos de corte historiográfico y no ejercicios de investigación pedagógica y educativa.

Desde la coordinación general y la dirección de práctica docente del programa académico de licenciatura en historia se ha pretendido trabajar en dos frentes, primero sobre la relación pedagogía e historia, insistiendo desde el colectivo de cátedra en historia, en la necesidad de revisar y retroalimentar las prácticas pedagógicas del grupo de docentes que hacen parte del programa, para lo que se pretende que el proyecto de investigación que se encuentra en curso, sea un insumo para pensar estrategias de diseño curricular que permitan el dialogo entre el componente historiográfico y la formación pedagógica, además de trabajar sobre planes de mejoramiento en las actividades de preparación de cursos y didácticas de trabajo.

Segundo, la relación teoría y práctica en el marco de los diferentes cursos historiográficos y del componente pedagógico que se ofrecen a lo largo de la carrera, al considerarse profundamente necesario que los estudiantes tengan posibilidades de contacto con las realidades educativas y pedagógicas con las que seguramente se verán enfrentados en su vida profesional, pero también sobre las consideraciones metodológicas y didácticas que deben ir teniendo en cuenta en lo concerniente a la enseñanza de la historia y las Ciencias Sociales.

Cabe aclarar que como programa espejo la licenciatura en Buga, tendió a heredar los problemas que en este orden presentaba el programa en Cali; en la tradición pedagógica del programa de licenciatura en historia – Cali⁴, los cursos del componente pedagógico hasta hace un par de años eran trabajados en alianza con el instituto de educación y pedagogía que poco conocía de los procesos internos del departamento de historia y sus necesidades pedagógicas, dejando estos cursos a merced de la propuesta y los intereses de los profesores que habían sido asignados para dictarlos, notándose considerablemente la marginación del componente pedagógico y los problemas que en la vida profesional del egresado traían consigo esta marginación.

Los cursos del componente pedagógico de la licenciatura en historia de la sede Buga, no se inscribieron en esta dinámica, sin embargo si ha sido clara la influencia en el componente curricular. Aunque en la franja de profundización de la estructura curricular se exponga la necesidad del construir escenarios de encuentro y discusión tanto en el saber histórico como pedagógico, y se le conceda relevancia al carácter práctico de la formación pedagógica, no es evidente desde la propuesta de malla curricular donde se pone de presente mas la necesidad de fortalecer competencias en fundamentación teórica, que competencias para el ejercicio docente, por ejemplo los cursos de escuela y modelos pedagógicos, didáctica de la historia y diseñando currículo, que son de gran utilidad en el ejercicio profesional, no se acompañan de cursos de práctica, y le corresponde al profesor de curso darle dentro de su propuesta de trabajo el carácter práctico. De esta forma se expone el propósito de la franja de profundización *“Profundización: En el saber histórico y pedagógico para construir, mediante la investigación y prácticas pedagógicas, escenarios de encuentro mediados por el diálogo y la convivencia como base para conseguir la solución de conflictos y la construcción de saberes en la cultura académica”*.

Es por esta razón, que los cursos que hacen parte del componente pedagógico del programa académico de licenciatura en Historia, se han enfocado a integrar dentro del corpus teórico, tan necesario para la formación de nuestros licenciados, un corpus práctico que permita a los estudiantes poder vincularse con realidades educativas que posiblemente a futuro harán parte de su cotidianidad profesional, cada curso entonces de acuerdo a las intenciones de aprendizaje pre escribe un ejercicio práctico donde los estudiantes contrastan lo que han aprendido o lo colocan en práctica, convirtiéndose en un espacio de retroalimentación y auto-aprendizaje, constituyéndose estos ejercicios en retos académicos y profesionales para cada uno de los estudiantes que se enfrentan a determinada situación escolar real.

En ellas además de colocar en práctica sus destrezas como docentes, también les corresponde pensar pedagógicamente la disciplina histórica, cursos como didáctica de la historia, diseñando currículo y el seminario de problemas de educación y comunidad obligan al estudiante a pensar la disciplina histórica en función de estos campos auxiliares de la pedagogía; *¿Cómo enseño la historia y con qué herramientas? ¿Cuál es la historia que quiero enseñar, que enseñar, y para que les servirá la historia a los niños y niñas de escuela? ¿Cómo pensar la historia dentro de ambientes de aprendizaje diferentes a los de la escuela?*

Como bien se han descrito en cada uno de los retos académicos y pedagógicos, cuando se han tejido problemáticas por una u otra razón, existen diferentes vías hacia la construcción de soluciones, pero entre ellas y tal vez la que ha abanderado la construcción de este programa académico ha sido la creación de necesidades a partir de planes de trabajo tanto individuales como colectivos que han permitido impactar sobre estas necesidades y mostrar resultados, e incluso lograr visibilizar que hay necesidad de transformar condiciones ya definidas sobre el programa.

Finalmente, las avenencias que pueda tener la construcción de un programa académico son posibles resolverlas en la medida que seamos capaces de convertir lo que a la vista es un problema en un reto académico y pedagógico, para a su vez construir los planes de acción que permitan trabajar organizadamente para solucionarlos y por supuesto fortalecer lo logrado, porque eso que parece una barrera es de lo que finalmente se aprende y de donde salen las experiencias más significativas, tanto para quienes hacen parte del proyecto como para quienes le dan vida, que en la caso del programa académico de licenciatura en historia son nuestras y nuestros profesores, y nuestros y nuestras estudiantes.

NOTAS

1 En el periodo académico de febrero – Junio de 2011 se conformo un grupo de estudio denominado cátedra en historia, desde el cual se han liderado diferentes actividades que han tenido como propósito el fortalecimiento del programa académico de licenciatura en historia. Desde este equipo de trabajo se han abanderado proyectos como el encuentro interno de estudiantes de licenciatura en Historia, el encuentro nacional de estudiantes de Ciencias Sociales, y el proyecto de investigación modernización en Buga a comienzos del siglo XX.

2 Digo especulativo, porque si bien es cierto que esta caracterización puede arrojar luces para el diseño curricular y por lo tanto de premisas formativas, también debe tenerse en cuenta que los estudiantes tienen necesidades educativas individuales tanto a nivel cognitivo, porque los ritmos de aprendizaje varían, como emocionales, porque cada uno viene de un contexto familiar distinto, y procedimentales, porque seguramente se encontraran diferencias en sus capacidades motrices.

3 Según la ley 115 de 1994 o ley general de educación el sistema educativo colombiano se organiza en educación básica primaria (1° a 5°), educación básica secundaria (6° a 9°) y educación media (10° y 11°) que corresponde a los dos últimos años de educación escolar. “ARTICULO 11. Niveles de la educación formal. La educación formal a que se refiere la presente Ley, se organizará en tres (3) niveles: a) El preescolar que comprenderá mínimo un grado obligatorio; b) La educación básica con una duración de nueve (9) grados que se desarrollará en dos ciclos: La educación básica primaria de cinco (5) grados y la educación básica secundaria de cuatro (4) grados, y c) La educación media con una duración de dos (2) grados”. Ministerio Nacional de educación, 1994, “Ley 115 o ley general de educación. Disponible en: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf [1 de agosto de 2013]

4 De esta manera se organiza la estructura curricular del programa académico de licenciatura en historia durante los cinco años que dura la carrera, y que es necesario cursar en su totalidad para acreditarse como licenciado en historia. SEMESTRE 01: Introducción a las Ciencias Sociales, Sociedades Originarias, Historia Antigua Universal, Introducción a la Pedagogía, Electiva Complementaria I. SEMESTRE 02: Historia Medieval, Sociedades Antiguas de América Y Colombia, Historia de la Educación, Antropología Social y Cultural, Electiva Complementaria II. SEMESTRE 03: Historia Moderna Universal, Colonia en América, Colonia en Colombia, Escuela y Modelos Pedagógicos Contemporáneos, Electiva Complementaria III. SEMESTRE 04: Historia Universal Siglo XIX, Historia de América Siglo XIX, Historia de Colombia Siglo XIX, Teoría Psicológica del Aprendizaje, Electiva complementaria IV. SEMESTRE 05: Historia Universal del Siglo, Historia de América Siglo XX, Historia de Colombia XX, Seminario de Problemas Educativos

Contemporáneos, Electiva Profesional I. SEMESTRE 06: Teoría de la Historia I, Seminario de Constitución Política y Derechos Humano, Seminario de estrategias de Investigación Pedagógica, Historia Oral, Electiva Profesional II. SEMESTRE 07: Metodología de la Historia, Archivística y Paleografía, Seminario del Historiador I, Didáctica de la Historia, Técnicas y Métodos de la Etnohistoria. SEMESTRE 08: Historia del Sur occidente Colombiano, Seminario de Historiador II, Estudio y Desarrollo Curricular, Seminario de Educación y Nuevas Tecnologías, Electiva Profesional III. SEMESTRE 09: Seminario de Problemas de Educación y Comunidad, Trabajo de Grado I, Electiva Profesional IV. SEMESTRE 10: Práctica Docente, Trabajo de Grado II, Electiva Profesional V.

5 El grupo de décimo semestre del programa académico de licenciatura en Historia y que al momento cursan trabajo de grado I y II, consta de 11 estudiantes, todos sus proyectos son de corte historiográfico, de estos tan solo un trabajo se ocupa de la línea de historia de la educación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Coll, Cesar, (1991), Psicología y currículo, Paidós, Barcelona.
- Lanz, Rigoberto, (2010), “Diez preguntas sobre transdisciplina”. Revista de estudios transdisciplinarios, N° 1 Vol. 2, pp. 10 -21. Disponible en: <http://www.redalyc.org/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=179221238002> [1 de agosto de 2013]
- Miguel Zabalza, (2000), Diseño y desarrollo curricular, Narcea, Madrid.
- Sacristán, José Gimeno, (2010), “¿Qué significa el currículo?”. En: Sacristán, José Gimeno, Saberes e incertidumbres sobre el currículo, ediciones Morata, Madrid.
- Taba, Hilda, (1974), Elaboración del Currículo: Teoría y práctica, Centro regional de ayuda técnica, México/Buenos Aires.
- Vega, Renán, (1998), Historia: conocimiento y enseñanza. La cultura popular y la historia oral en el medio escolar, Editorial Antropos, Bogotá.
- Vygotsky, Lev, Pensamiento y lenguaje. Disponible en: <http://www.taringa.net/perfil/vigotsky>, 18/05/2012.
- Ministerio Nacional de educación, 1994, “Ley 115 o ley general de educación. Disponible en: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf [1 de agosto de 2013]
- La estructura curricular del programa académico de licenciatura en historia esta formado por tres franjas básica, profesional y profundización. Se puede acceder a esta información con mas detalle en: <http://historia.univalle.edu.co/Licenciatura.html>
- Universidad del Valle, Departamento de historia, Programa académico de licenciatura en Historia. Disponible en: <http://historia.univalle.edu.co/Licenciatura.html>

Balance del proceso de REACREDITACIÓN del Programa Educativo de la Licenciatura en Historia de la UAS.

Alfonso Mercado Gómez
Ma. de los Ángeles Sitalit García Murillo

RESUMEN

Destacaremos los puntos más sobresalientes que enmarca el formato de autoevaluación del organismo acreditador (ACCECISO), resaltando la modificación al plan de estudios, que entrara en vigor este ciclo escolar, la participación de los maestros en proyectos de investigación y la incorporación de los alumnos de la últimas cinco generaciones en dichos trabajos, por área del conocimiento; los índices de ingreso, egreso, rezago, deserción y titulación de las generaciones antes mencionadas.

Introducción

Este trabajo versara en los aspectos más sobresalientes del proceso de reacreditación del programa educativo de la Licenciatura en Historia, de la Universidad Autónoma de Sinaloa, nos abocaremos en tratar de hacer un balance de las acciones que debíamos de llevar a cabo durante el tiempo que duro nuestra acreditación. Dichas observaciones se enmarcan dentro del instrumento de evaluación y de los requerimientos que enmarcó el organismo acreditador.

Dichos señalamientos están contemplados en once carpetas que se denominan indicadores. En los cuales describimos las fortalezas, debilidades, acciones y en su caso se justifica el motivo de la no implementación. A su vez somos conscientes de que en unas cuantas cuartillas es casi imposible realizar un balance idóneo, ya que esto amerita la realización de un libro, y no solo de nuestro programa académico, sino de cada una de las unidades académicas que han pasado por este proceso; analizar las cosas comunes de cada una y realizar un plan de mejora para la universidad. Es verdad que se ha ido avanzando en resolver ciertos contratiempos, aun así sentimos que vamos caminando a paso lento en resolver las cuestiones generales, que atañen a la mayoría de las distintas áreas no solo de las de humanidades.

La Facultad de Historia, tiene un reto más, al enfrentarse de nueva cuenta a ser evaluada por organismos externos, en próximas fechas estaremos recibiendo al organismo evaluador ACCECISO, de las observaciones que emitan, realizaremos acciones de mejora a nuestro programa académico, acatando el dictamen que lleguen a emitir y trabajar en el resultado que arroje y porque no sobre pasar a lo que nos soliciten de aquí al 2018.

Antecedentes

Fue en los años setenta cuando inician los primeros trabajos de la evaluación superior en México suscitadas dentro de programas de gobierno y por iniciativas de la Asociación Nacional de

Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). La evaluación y la acreditación, ha ido avanzando cautelosamente, fue a partir de 1984 cuando existían las bases para realizar este trabajo, pero fue hasta 1991, cuando se dieron los pasos firmes en esa dirección, debido a que fueron políticas y programas de gobierno apoyados por organismos internacionales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), y la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCD); el fin era la acreditación de programas académicos para reconocer y asegurar la calidad de la educación superior.

En esta misma década se crea la Comisión Nacional de la Educación Superior (CONAEVA), quien diseñó el plan nacional para la creación y operación del Sistema Nacional de Evaluación Superior, la cual se basaba en tres líneas de acción: la evaluación institucional denominada autoevaluación, la evaluación del sistema y los subsistemas de educación superior y por último la evaluación interinstitucional de los programas académicos y funciones de las instituciones. En lo que corresponde a la Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior (CONPES), la Secretaría de Educación Pública (SEP) y ANUIES, con el fin de promover la evaluación externa se crean los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) en 1991, sus funciones eran: la evaluación diagnóstica de los programas académicos y funciones institucionales y la acreditación de programas y unidades académicas.

La evaluación y acreditación son parámetros considerados para medir la calidad de las IES mexicanas. En el caso de la evaluación, ésta función está a cargo de los CIEES, y lo concerniente a la acreditación está regulado por el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES), el cual fue fundado en el 2000, único organismo validado por la SEP, para otorgar acreditaciones a los programas académicos ofertados en México. Actualmente, los CIEES están integrados por nueve cuerpos colegiados y se han reportado en el nivel 1 (programas con un alto grado de desarrollo y consolidación) casi 3000 programas. En lo referente a la acreditación el COPAES ha reconocido a 26 organismos acreditadores y reporta 1637 programas educativos acreditados. Se está en proceso de contar con un Sistema Nacional de Evaluación.

En la actualidad la evaluación y acreditación son términos importantes cuando se habla de calidad educativa. En México uno de los grandes desafíos que enfrenta la educación, es elevar la calidad de la misma, por lo que, las autoridades educativas, han diseñado procesos permanentes de evaluación para lograrlo. Con ello se quiere hacer más eficiente el sistema educativo y a las instituciones que lo comprenden, para dar respuesta a las demandas requeridas por la globalización económica en la que se encuentra inmerso el país.

La calidad educativa se traduce como un servicio que se presta y los beneficiados son los alumnos, padres de familia, y empleadores, los docentes, el personal administrativo y directivo de las Instituciones educativas.

La necesidad de lograr una mayor calidad en los procesos y resultados de la educación es una inquietud planteada con intensidad en la actualidad, hasta el punto de considerar que la calidad es un atributo imprescindible de la propia educación, por lo cual todas las instituciones están en búsqueda de la calidad educativa. (Pallán, 1995).

Nuestra Universidad

En este sentido la Universidad Autónoma de Sinaloa, desde años atrás se ha interesado en inmiscuirse en estos procesos de evaluación, acreditación e internacionalización, para elevar la

matricula de calidad de nuestros programas educativos y alcanzar el prestigio social, hoy en día Nuestra Universidad cuenta con casi el 95% de sus Programas Académicos acreditados.

En la actualidad distribuye su oferta educativa en los 18 municipios del Estado de Sinaloa. Ofrece 61 programas de posgrado, 151 de licenciatura y en 56 planteles educativos se imparten estudios de bachillerato. Es una institución que brinda educación a más de 135 mil alumnos (2012), en los diferentes niveles: bachillerato, licenciatura y posgrado; además de las enseñanzas especiales y del técnico superior universitario.

Dentro de los programas que oferta esta casa Rosalina, se encuentra la Facultad de Historia, la cual ofrece tres programas educativos: licenciatura, maestría y doctorado, todos ellos en el ramo de historia. Dicha Unidad Académica fue fundada en 1988 como Escuela de Historia, teniendo como antecedente inmediato el programa de Maestría en Historia Regional, cuyos inicios datan de 1984. En la entidad existen 71 Instituciones de Educación Superior, de las cuales tan sólo la Universidad Autónoma de Sinaloa ofrece esta licenciatura.

El Programa Académico (PA) se ha sometido a diversos ejercicios de autoevaluación. En el marco de la primera visita de los Comités Interinstitucionales de Evaluación de la Educación Superior (CIEES), en 1999; la segunda evaluación por parte del mismo comité en 2003, ubicando al programa en el Nivel 1. Lo que nos ha llevado a tener el reconocimiento por estos organismos.

Posteriormente fuimos evaluados y acreditados por la Asociación de Acreditación y Certificación de las Ciencias Sociales (ACCECISO) - en junio de 2008 a Junio de 2013. De esta evaluación se desprenden una serie de recomendaciones las cuales fueron atendidas a lo largo de cinco años. Dichas observaciones están plasmadas en los planes de desarrollo e informes de los directores que en su momento les tocó llevar las riendas de la dirección.

Haciendo un apartado nos remitiremos a lo que es la Re-acreditación de un programa educativo según ACCECISO, es un reconocimiento que se otorga a los Programas Académicos de Licenciaturas en Ciencias Sociales a partir de la revisión, análisis y evaluación de los avances, desarrollo e impacto que el Programa muestra en sus áreas de oportunidad después de cinco años de haberse sometido a un Proceso de Evaluación, y de la permanencia y consolidación de la calidad en los indicadores de fortaleza del programa. Además analiza el surgimiento de nuevas áreas de oportunidad y fortalezas del programa. El proceso de evaluación es en sí un análisis comparativo entre la evaluación anterior y la que se lleva a cabo para re-acreditarlo.

ACCECISO, se constituyó en una asociación civil, en 2002, y reconocida por el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES) y como organismo acreditador de programas educativos de educación superior del nivel licenciatura en 2003. Es el órgano en el área de las Ciencias Sociales, cuya función es llevar procesos de evaluación y de acreditación de los programas educativos en las siguientes disciplinas: sociología, relaciones internacionales, comunicación, ciencias políticas, administración pública, política y gestión pública, arqueología, antropología, trabajo social, ciencias de la información, bibliotecología, historia, ciencias de la educación y geografía.

Surge en el contexto de la conjugación de los intereses por impulsar sistemas de evaluación en las instituciones de educación superior (IES) encabezados por la SEP y la ANUIES, que dieron origen al COPAES, así como a diversos organismos acreditadores autónomos en diferentes disciplinas. La asociación posee una estructura organizativa que garantiza una equilibrada participación de especialistas de reconocido prestigio en los procesos de evaluación y acreditación de programas

de educación superior en las áreas del conocimiento señaladas. Para llevar a cabo el proceso de acreditación se apoya en: un consejo consultivo integrado por un presidente, una secretaria, un tesorero, cinco vocales; un comité revisor, encargado de dictaminar las evaluaciones; un padrón de pares evaluadores compuesto por más de un centenar de expertos con reconocido prestigio en las disciplinas de las ciencias sociales, así como un consejo consultivo, compuesto por instituciones académicas y gremiales afines a nuestras disciplinas que permite a ACCECISO establecer un nexo permanente e institucional con aquellas asociaciones que se encuentran vinculadas con la formación de profesionales en nuestras áreas, así como con el mercado laboral. Tiene entre sus funciones las de emitir opiniones sobre los programas de acreditación y certificación, así como colaborar en la revisión de los criterios de evaluación del mercado profesional de cada una de las disciplinas.

Balance del Proceso

En este sentido después de la evaluación en 2008, y sobre la base de las recomendaciones emitidas por el organismo acreditador, se dio a la tarea de trabajar en cada una de ellas: las cuales están integradas en once categorías: contexto regional; planeación y organización; planes y programas de estudio; proceso de enseñanza-aprendizaje; personal académico; alumnado; trayectoria escolar; investigación; difusión; intercambio, vinculación y educación continua; infraestructura y equipamiento; y administración y financiamiento de la unidad. Esperando contar de nueva cuenta con un programa acreditado describiremos en forma de balance de los logros y los pormenores de lo que no se pudo llevar a cabo, según las fortalezas, acciones y debilidades de nuestro programa académico.

En la primera categoría contexto regional se nos solicitaba resolver los impedimentos administrativos para la movilidad estudiantil al interior de la UAS; En este caso no se ha presentado que un alumno quiera realizar movilidad interna. Hasta el momento se están tomando medidas al respecto en cuanto a las modificaciones de planes de estudio afines para ir avanzando en este rubro. Dado que el PA es único en el estado se tendría que ver con Licenciatura en Arquitectura, Antropología, Educación, Filosofía, etc. La otra era vincular a los profesores investigadores y los alumnos en sus actividades, en este sentido no se tienen ningún problema, ya que gran parte de nuestros alumnos están inmiscuidos en los proyectos de investigación de nuestros Cuerpos Académicos (CA's).

La categoría dos planeación y organización, se resume en generar mecanismos que simplifiquen y disminuyan el tiempo dedicado a las actividades de planeación estratégica aprovechando la estructura de Colegios Académicos, en este sentido existen los colegios por áreas del conocimiento en el cual la facultad de historia está inscrito dentro del colegio de ciencias de la educación y humanidades, los cuales trabajan íntegramente en la elaboración estratégica de los PIFIS, lo que ha reeditado en demasía esta organización. Aunado a esto se pedía elevar el número de Profesores de Tiempo Completo (PTC), esto se logró apoyando a maestros para que realizaran sus estudios de doctorado; a cuatro de estos profesores se les otorgo su TC.

Una de las categorías que tuvo un gran peso en las recomendaciones por lo que representa, era la tres que corresponde a planes y programas de estudio. Consistía en llevar a cabo la restructuración del plan de estudios de la licenciatura; donde se dio inicio a la realización de dos foros de evaluación, la implementación del diseño curricular sustentado en las competencias profesionales. Metodológicamente se consideró necesario consultar a los principales implicados en el programa educativo correspondiente. En el caso de la Licenciatura en Historia, para conocer el posicionamiento sobre las competencias genéricas y específicas se consultó a estudiantes,

académicos, egresados, empleadores e integrantes de gremios de profesionistas, esto último implicó a expertos que no egresaron de nuestro programa. Este nuevo Plan de Estudios entrará en vigor a partir de este ciclo escolar 2013-2014.

El Plan de Estudios 2013, se caracteriza por asumir un nuevo modelo educativo con un enfoque por competencias. Además, su mapa curricular responde a los requerimientos de su entorno sociocultural y socioeconómico. Se han incorporado las dimensiones de educación ambiental y desarrollo sustentable, así como la consolidación de valores y ética profesional. Ante esto, el programa tiene alentadoras oportunidades, entre las que se cuentan: (ver anexo 1).

- La pertinencia social y académica.
- El potencial campo laboral para sus egresados.
- Amplias posibilidades de vinculación con las instituciones socio-culturales.
- Fuerte motivación para los egresados que aspiran a elevar su formación académica y con ello la elevación de la calidad profesional ante el potencial mercado profesional.
- Programa Académico Acreditado.
- Posibilidad de continuar su formación en programas de posgrado –maestría y doctorado en historia- inscritos en el PNPC de CONACyT.
- Nuevo Plan de Estudios (2013-2014), con un enfoque por competencias.

En cuanto a las diferencias que se enmarcan en uno y otro Plan de Estudios, es la incorporación de materias como: elaboración de textos históricos, la vinculación colaborativa, la ética profesional del historiador, Sinaloa prehispánico, sustentabilidad, comprensión de textos en francés, gestión de proyectos históricos, historiografía de Sinaloa, colonia, uso del software para historiadores, didáctica de la historia, perspectivas historiográficas y la catalogación de la información histórica.

Quedando fuera materias como: lengua y gramática española, geografía física y humana, historia de las ciencias sociales y humanidades, historia del arte y literatura, técnicas de investigación documental, prehistoria y sociedad primitiva. Aunque, cabe mencionar que algunos contenidos de las materias del plan vigente están afianzando el nuevo Plan de Estudios, con la orientaciones y enfoques correspondientes el modelo educativo institucional.

En la posición cuatro procesos de enseñanza-aprendizaje, devíamos explicar la creatividad y el pensamiento crítico de los estudiantes, así como las actividades que fomentan las técnicas y métodos de investigación, esto se cubrió perfectamente ya que nuestros alumnos forman parte de la ENEH que es el Encuentro Nacional de Estudiantes en Historia y año con año participa un gran número de estudiantes en estos congresos, nacionales y regionales, como ponentes y organizadores; hemos sido sede de un encuentro y estamos por serlo de nuevo el año entrante. De igual manera participan en concursos de proyectos de investigación dentro del Servicio Social Universitario y en la entrega de trabajos de tesis como parte de su materia de seminario de investigación u ensayo final producto de una investigación. De igual manera participan, algunos de ellos que son incorporados en los proyectos de investigación de los cuerpos académicos. En esta parte se señalaron aspectos sobre la implementación y funcionamiento del programa de tutorías, en lo que respecta a este punto se puede decir que estamos trabajando en la implementación y buen funcionamiento del programa de tutorías ya que hasta la fecha no han logrado los resultados esperados debido a que no se cruza la información del departamento de control escolar con tutorías en lo que respecta al cotejo de las materias con mayor índice de reprobación y así abatir la decerción, si bien la coordinadora tiene

acceso a las calificaciones de los alumnos no se hace un balance de los problemas más comunes y generalizados que se repiten cada semestre y la pronta implementación de algún programa remedial, dejándolo estas acciones a las solas asesorías individuales de los alumnos y a la consulta por sus asesores grupales.

El personal académico está inscrito en la categoría cinco, aquí se solicitan cursos de actualización docente y dar incentivos a los académicos. Para subsanar lo primero se ha implementado por parte de la Secretaría Académica Universitaria, la jornada de evaluación docente en cada unidad académica, donde se llevaron a cabo para el ciclo escolar 2011-2012 la aplicación de 177 encuesta-cuestionarios a los estudiantes de los diferentes grados académicos de la facultad, y agrupando los resultados generales por rubro, se obtuvo un promedio global de 82.84%, mismo que es considerado como buen desempeño docente. En lo que respecta a los ocho ítems que contemplaban los apartados se enmarcaban en: planeación del proceso de aprendizaje alcanzando el 87.57%; el uso del tiempo 80.75%; manejo de contenidos 89.67%; facilitación de las interacciones 83.33%; uso de las TIC's 80.67%; estrategias para el aprendizaje 78.83%; evaluación del aprendizaje 90.40; satisfacción con el desempeño docente 71.47. Siendo justos con nuestra evaluación global de la facultad de historia tenemos mucho en este aspecto que solucionar como el uso de las tecnologías dentro del aula y los métodos de enseñanza aprendizaje ya que utilizamos las formas tradicionales enfrascándonos en el uso de proyecciones, lecturas comentadas, elaboración de ensayos y exposiciones, aunado a esto no se han seguido las recomendaciones en los dictámenes de las encuestas aplicadas en cuanto a los cursos a llevar a cabo y si bien se han realizado algunos por parte de Secretaría Académica a nivel universidad, nuestros docentes no se han interesado en tomarlos y no existe una vía por la cual se les obligue a hacerlo.

En cuanto los estímulos al desempeño docente percibido por nuestros académicos estos gozan con el S-N.I, Perfil Promep, Estímulos al desempeño docente y algunos de programas de retención. En este sentido se ha ido avanzando en buena medida en el apoyo y otorgamiento de becas a nuestros docentes debido a que son profesores investigadores, la mayoría con grado de doctor y el estar incorporados a los Cuerpos Académicos, es lo que permite hacerse merecedores de estos reconocimientos gracias a sus investigaciones, publicaciones, extensión, participación en congresos, docencia, entre otros. Del 2007 a la fecha se han financiado 6 proyectos de investigación vía CONACyT, 33 por parte de PROFAPI, 8 con apoyo externo a través del Instituto Sinaloense de Investigación y Cultura, y 1 vía PACMyC.

Alumnado corresponde a la categoría seis, las observaciones emitidas por el organismo acreditador se cumplieron al 100% y hacían referencia a aplicar la normatividad para el acceso a la institución así como apearse a los criterios académicos para la selección de estudiantes; difundir nuestro PA con la finalidad de aumentar nuestra matrícula. Estando inscritos debíamos ofrecerles un abanico de cursos propedéuticos y extracurriculares, en este aspecto se impartieron cursos de paleografía, expresión verbal y comprensión lectora, seminarios permanentes de historia social y cultural, diplomados a fines, entre otros. Aunado a esto se aumentó en demasía la movilidad estudiantil, en este sentido a la fecha se tiene un número aceptable de alumnos que han realizado movilidad tanto nacional como internacional, así como participación en los veranos de la investigación científica y de la academia. En lo que corresponde a otorgamiento de becas, existen las de la universidad y las proporcionadas por PRONABES, así como exoneraciones, apoyo a congresos; la facultad les da una cantidad económica igual a la proporcionada por nuestra casa de estudios cuando realiza una estancia o verano.

En lo que corresponde a trayectoria escolar la cual se incluye en la séptima categoría, sus señalizaciones se basan en aumentar nuestro número de titulados abriéndoles más opciones de titulación, cosa que sí existen, nuestros alumnos optan por: tesis, diplomado, idioma, promedio de excelencia, práctica profesional y memoria de servicio social con rigor metodológico. A la fecha se ha aumentado el número de titulados, pero aun no hemos logrado abatir nuestra deserción, en cuanto a las materias con alto índice de reprobación nos apoyamos en el Programa Institucional de Tutorías, pero a la fecha no sabemos a ciencia cierta los resultados de este ya que no se han realizado estudios del impacto del mismo.

La investigación se inserta en la categoría ocho, aquí solo se pedía difundir los trabajos de nuestros investigadores y estar modificando nuestra página oficial de la Facultad con el fin de dar a conocer los avances de los CA's, así como lo que realiza el PA. Podemos agregar que contamos con una gran productividad que se refleja en la producción de libros, capítulos de libros, artículos etc. Existe una gran actividad en la organización y participación en congresos y eventos académicos nacionales e internacionales; hay una mayor calidad académica que se refleja en los aspectos teórico-metodológicos y en los contenidos temáticos los que se observan en los trabajos publicados. Se cuenta con un gran número de financiamiento interno y externo para la realización de investigaciones, las líneas generales de aplicación al conocimiento se encuentran bien definidas. Algo negativo es que no se le dado el interés que se merece debido a trámites administrativos u omisiones, no se han dado a conocer ni difundido por los medios con los que cuenta la universidad y la misma unidad. Se suma a esto un bajo número de coediciones con editoriales comerciales, pocas publicaciones en revistas indexadas y ausencia de publicaciones electrónicas.

Difusión, intercambio, vinculación y educación continua se sitúa en la categoría nueve se pedía se contará con una normatividad institucional actualizada en el área del Servicio Social Universitario, cosa que se cumple a la perfección así como el buen cumplimiento de la práctica del mismo por parte de nuestros estudiantes, en este aspecto se realiza un informe mensual el cual es asesorado y supervisado por la institución receptora y la de origen. Además debíamos socializar y promocionar nuestra licenciatura lo que se ha hecho año con año a través de la realización de múltiples acciones de difusión como: diplomados, programas de radio, conferencias, mesas redondas, congresos, presentaciones de libros, muestras profesiográficas, entre otras. Otra señalización fue ampliar nuestros convenios firmados con las instituciones donde los alumnos realizan nuestro servicio social, pero solo hay un vínculo académico como dependencia receptora, es un camino en el cual debemos tomar cartas en el asunto y elaborarlos o por lo menos plasmarlos en cartas compromiso. Se pedía que los empleadores participaran en la modificación de los planes de estudios, los cuales han participado de manera continua en los foros de reestructuración curricular, pero no así en acciones de planeación, desarrollo de este. Se puntualizó en la pertinencia de contar con una bolsa de trabajo la cual hasta el momento no se cuenta con ella debido a que nuestros egresados se insertan en el mercado laboral como docentes en instituciones académicas, en gobierno del estado, entre otros, y casi siempre lo hacen por medio del servicio social universitario ya que realizan un buen papel cuando se encuentran realizándolo, además nuestra casa de estudios contempla una bolsa de trabajo la cual se manejará por la dirección general de relaciones internacionales, pero al momento ninguno se ha insertado por esta vía.

La categoría diez que corresponde a infraestructura y equipamiento; nuestras fortalezas es que contamos con instalaciones en buenas condiciones, se acaba de remodelar toda la escuela conforme a lo señalado en las recomendaciones, y las más importantes eran que cada investigador contara con cubículo propio y que tutorías y servicio social contara con espacios donde los alumnos

podieran tener sus asesorías individuales y colectivas. Cada una de ellas se encuentra debidamente equipada. El contar con baños propios y en los edificios correspondientes es una tarea ardua en la cual debemos seguir trabajando no es suficiente con su remodelación debido a que solo hay uno y es para tres edificios y dos facultades.

En cuanto a bibliotecas se construyó la biblioteca bicentenario que alberga el área de humanidades, se pensó que este proyecto sería de gran apoyo y así lo es solo que nos encontramos con el problema de acceso a los mismos debido a que tenemos que acatar las políticas de préstamos. Se ha optado por concentrar algunas de nuestras producciones y adquirir dos ejemplares que se vayan utilizando uno para enviarse a biblioteca de humanidades y otra para ir armando una propia para consulta de docentes y alumnos.

Y finalmente la categoría once que es de administración y financiamiento de la unidad académica, entre sus principales debilidades se inserta el presupuesto asignado a la DES no siempre se dispone de manera oportuna, por la dinámica misma de la Universidad. Lo que nos lleva a la realización de una planeación y gestión directa, con suficiente anticipación que nos permita el desempeño de nuestras actividades cotidianas. Hay que reconocer que en algunos rubros la respuesta de las autoridades universitarias es eficiente e inmediata, sobre todo lo que tiene que ver con apoyo al posgrado y maestros visitantes. En pocas palabras podemos decir que la Facultad de Historia cuenta con una eficiente estructura académico-administrativa, de gestión de la calidad, procesos permanentes de planeación, una infraestructura académica y física consolidada y servicios educativos de calidad. Aunado a esto el proceso de planeación, programación y presupuestación se hace acorde a las políticas institucionales y a los procedimientos establecidos por el H. Consejo Universitario, por lo que se cumplen las actividades de docencia, investigación y difusión, lo que permitirá que nuestro programa no se estanque debido a que cuenta con apoyo presupuestal suficiente para realizar todas sus tareas.

Consideraciones Finales

En este aspecto del Programa Educativo de la Licenciatura en Historia, podemos advertir que a partir de su re-acreditación entrará en una etapa de mejora continua debido al cambio del plan de estudios que esta por entrar en vigor en este ciclo escolar 2013-2014 y por que se tienen detectados los problemas que aquejan al estudiante, con ello se implementara un programa de atención integral tanto a estudiantes como de capacitación de la planta docente, sobre todo en el uso de las Tic's y de recursos didácticos para impartir sus clases.

Además estamos seguros que seguirá siendo un Programa Educativo de Calidad, aunado a que es un PE con pertinencia social en el contexto regional y local, contará con su plan y programa actualizado y semiflexible, programa de Tutorías; el Servicio Social vinculado al programa y con los sectores productivos, uso de tecnología en la docencia e investigación; así como el aumento de movilidad estudiantil. Existe un alto grado de consolidación de su Planta Académica: Profesores de Tiempo Completo con grado de Doctor, con reconocimiento de Perfil PROMEP y miembros del Sistema Nacional de Investigadores (SNI). Además, están agrupados en un Cuerpo Académico (CA) Consolidados.

Se cuenta con una planeación continua para garantizar la calidad de los Programas Educativos, la afinidad entre LGAC y perfiles de los CA; se aprovechan fortalezas para minimizar las debilidades y aprovechar las oportunidades; aunado a la existencia de programas de posgrado de calidad (Maestría y doctorado en Historia) enriquece las perspectivas académicas, tanto docentes

como de investigación de la licenciatura; una alta capacidad de gestión en la obtención de recursos financieros para el mejor funcionamiento del programa; indicadores actualizados de trayectoria escolar y una normatividad que regula el servicio social y titulación.

Pero también contamos con debilidades como una baja demanda por el estudio de la historia y/o de las humanidades en general; el perfil de nuestros alumnos no es siempre el más óptimo, el problema de deserción e índices de egreso y titulación no del todo satisfactorios, hay índices de reprobación en materias muy localizadas, además el riesgo de un porcentaje elevado de personal en edad de jubilación, ciertos niveles de resistencia del profesorado a la innovación educativa y la insuficiente capacidad para atender a los alumnos con problemas psicopedagógicos.

Nuestras áreas de oportunidad estarán centradas en fortalecer y lograr la buena implantación del Programa Institucional de Tutorías, la incorporación de más alumnos a los proyectos de investigación, a la participación de los mismos estudiantes en los eventos que organiza la Facultad; la inclusión de nuestros empleadores en actividades académicas y en la difusión de programas extracurriculares para académicos, alumnos y la sociedad en general. Así como la actualización de nuestra página de internet en cuanto a las acciones que realice la Unidad Académica como publicaciones, eventos, logros, proyectos de los Cuerpos Académicos, egresados, titulados, entre otros.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Documento de Re-acreditación del Programa Académico de la Licenciatura en Historia de la Universidad Autónoma de Sinaloa, 2013.
- Calidad, Evaluación y Acreditación en México. Disponible en <http://WWW.udual.org/CIDU/Revista/20/calidad.htm> [Consultado 07/06/2013]
- COPAES en línea, disponible en: <http://www.copaes.org.mx/home/Inicio.php> [Consultado el 10/08/2013]
- La evaluación y acreditación en las instituciones de educación superior mexicanas. Disponible en: http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_1/nr_804/a_10838/10838.html [Consultado 26/07/2013]
- La función de los organismos evaluadores que coadyuvan en el proceso de evaluación para el desarrollo de los programas de educación superior y facilitan la obtención de recursos reales. Disponible en <http://www.razonypalabra.org.mx/anteriores/n55/gomezherrera.html> [consultado el 07/06/2013]
- Pallán Figueroa Carlos, Calidad, Evaluación y acreditación en México. Disponible en: <http://www.udual.org/CIDulRevista/20/calidad.htm> [consultado 08/07/2013]

Movilidad estudiantil, entre la adquisición de otros contenidos y las equivalencias de planes de estudios: problemas y resultados vistos desde la academia, la administración escolar y los intereses del alumno

José Trinidad Cázarez Mata
Juan Carlos Mezo González

RESUMEN

La presente intervención analiza los principales aspectos, problemáticas, retos y satisfacciones a los que desde 2004 y sobre todo a partir de 2009, (años en que la UNAM, impulsó sus programas de movilidad estudiantil), nos hemos enfrentado; al respecto, hemos tomado en cuenta varias consideraciones, entre ellas: ¿Cuál es el propósito de la movilidad estudiantil?, ¿En qué puede o debe favorecer al estudiante?, ¿Qué tan homogéneos o flexibles deben de ser los planes de estudio?, ¿Cómo favorecer la formación académica, sin afectar el desarrollo escolar?

Cabe destacar que la presente reflexión, también tiene por objetivo contribuir como diagnóstico y propuestas que contribuyan en una mejor implementación de los programas de movilidad estudiantil y el fortalecimiento del Plan de Estudios de la Licenciatura en Historia de la FES Acatlán, UNAM, de ahí que su autoría sea conjunta entre el responsable de la Secretaría Técnica del Programa de Humanidades y un estudiante de la licenciatura que ha participado dentro del Programa de Movilidad.

Hoy en día, la inmensa mayoría de los centros de educación superior participan en programas de movilidad nacionales e internacionales, tanto de académicos como de estudiantes, una consecuencia lógica de la globalización¹ en que vivimos; sin embargo, la búsqueda del saber y la movilidad de los estudiantes es más antigua, al menos podemos partir desde los siglos XI y XII, en los que los especialistas ubican el origen de las universidades, como consecuencia del contexto social y cultural de la Europa urbana occidental. Carlos Tünnermann, al referirse a las circunstancias que favorecieron el origen de la universidad, enumera cuatro circunstancias de las cuales me interesa destacar la tercera de ellas:

...El surgimiento de un extraordinario afán de saber, sólo comparable con el que prevaleció durante el Renacimiento y la Ilustración, decisivo para el surgimiento de las universidades. Tal afán generó una mayor demanda de educación, dando lugar incluso a las migraciones estudiantiles, típicas de los primeros tiempos de vida universitaria europea, cuando verdaderas multitudes de jóvenes se trasladaban de una ciudad a otra para escuchar las lecciones de los maestros más célebres. (Tünnermann)

Estas migraciones, además, podían obligar a un estudiante a trasladarse no sólo de una ciudad a otra, sino a realizar continuas migraciones para aprender con los mejores maestros del saber

de su interés; aunado a ello, podemos argumentar que la palabra universidad procede del latín *universitas*, “nombre abstracto formado sobre el adjetivo UNIVERSUS-A-UM (“todo”, “entero”, “universal”)” (Alma mater hispalense), y aunque los especialistas dicen que no parece haber fuente semántica común entre los términos *universitas* y *universale*, la universalidad de las universidades medievales es incuestionable, tanto porque abrieron sus puertas a estudiantes y profesores de todas las procedencias como por su búsqueda de todos los saberes y por la cobertura de los títulos que otorgaban; con base en ello podemos considerar que, a lo largo de la historia de las universidades, la movilidad ha sido una constante que ha contribuido al intercambio de conocimientos, la construcción de nuevos saberes y la universalidad de éstos.

En el caso de la Universidad Nacional, su raíz histórica se encuentra en la Escuela de Verano, fundada en 1921 por José Vasconcelos. Su objetivo era otorgar universalidad a la lengua española, la cultura mexicana, y dar proyección a la universidad.²

La movilidad estudiantil y la internacionalización en la UNAM

En 2004, durante su segundo periodo en la rectoría de la Universidad Nacional Autónoma de México, Juan Ramón de la Fuente estableció el Programa de Movilidad Estudiantil de la universidad (UNAM 2004), el cual partía de ocho consideraciones en torno a dos principios: el carácter y naturaleza propia de la universidad como una corporación pública descentralizada que tiene por objetivo la docencia universitaria y la investigación, y el convenio previo que la universidad firmó con otras instituciones de educación superior, tanto nacionales como extranjeras.

Dicho acuerdo (UNAM 2004), conformado por nueve puntos, estableció su objetivo en el primero de ellos, que a la letra dice: “Se establece el Programa de Movilidad Estudiantil como un elemento que propicie la estancia de los alumnos de la UNAM en otras instituciones de educación superior de México y el extranjero, con el objeto de que cursen asignaturas aisladas, semestres completos, realicen prácticas profesionales, de laboratorio o participen en proyectos de investigación.”

De los artículos segundo al noveno se establecen las características de operación y normatividad que regularán el acuerdo. En ellos se determina, en términos generales, que las instituciones a las que los alumnos pueden aspirar para la movilidad son sólo aquellas con las que la universidad tenga algún convenio y en función de la oferta de éstas; también se instauran las Comisiones para la Movilidad Estudiantil por parte de los Consejos Técnicos de las Facultades y Escuelas de la UNAM, así como los requisitos y documentación que deberán cubrir los estudiantes interesados en participar, el procedimiento para otorgar las equivalencias en las asignaturas cursadas y el porcentaje de créditos máximo en el que se pueden proporcionar las equivalencias, además del procedimiento general para que dichas equivalencias sean asentadas en el historial académico del alumno.

El programa fue aplicado, pero presentó varias dificultades ya que la responsabilidad recaía directamente en la rectoría de la universidad; debido a ello, en 2007, ya durante el rectorado de José Narro Robles, éste propuso un nuevo programa de internacionalización, con el objetivo de atender los principales retos institucionales para fortalecer la proyección internacional de la UNAM. En particular, hacer frente a la necesidad de “mejorar la calidad de sus procesos educativos, para estar en capacidad de competir nacional e internacionalmente y adaptarse a las nuevas formas de producción del conocimiento” (Narro Robles). Esto se concretó en octubre de 2009, con la creación del Consejo de Cooperación e Internacionalización y la Dirección General de Cooperación e Internacionalización –DGEI–, que sustituiría a la Oficina de Colaboración Internacional.

Este cambio en la estructura de la universidad, a decir de Narro Robles, obedeció a varias consideraciones, siendo la primera y esencial la de dar cumplimiento a los fines de esta institución: “impartir educación superior y realizar investigación, principalmente acerca de las condiciones problemas nacionales, y extender con la mayor amplitud posible los beneficios de la cultura”(UNAM 2009); y como una respuesta a la globalización señala: “Que la globalización como un proceso dinámico que sobrepasa las fronteras nacionales en el conocimiento y la información, trae como consecuencia que la UNAM adecue oportunamente la oferta académica vinculada a sus funciones sustantivas con el medio internacional”(UNAM 2009).

En tanto el cambio en su organización era importante, para favorecer el éxito del proceso de internacionalización, mediante la aplicación de “mecanismos ágiles y eficientes que mejoren la organización administrativa y de gestión que permitan un cambio de cultura institucional, con el objeto de mantener la presencia y liderazgo de la universidad en el campo de la educación superior tanto en el ámbito nacional como internacional”(UNAM 2009), a lo que agrega más adelante que la creación tanto del Consejo como de la Dirección es “una respuesta a la necesidad de fortalecer la presencia de la UNAM a nivel nacional e internacional” (UNAM 2009)

De esta manera, la UNAM participa en dos programas de movilidad nacional (OCI y ECOES), siendo el más importante el ECOES, y en el ámbito internacional con el Programa Global, dentro de cual agrupa todos los convenios establecidos con países de todas las naciones³, además de realizar desde 2009 la Feria Educativa Estudia sin Fronteras.

Con base en ello, cada escuela o facultad de la UNAM, estructura sus estrategias y políticas para aplicar los programas de movilidad. De manera particular, la FES Acatlán coordina dichos programas desde la Secretaría de Estudios Profesionales y su Departamento de Formación Docente y Superación Académica, se apoya en las divisiones y programas académicos.

Es en este sentido que el Departamento de Formación Docente, con el apoyo de las Secretarías Técnicas⁴ de los programas académicos, difunde entre la comunidad estudiantil los requisitos y convocatorias para que los alumnos puedan participar en los programas de movilidad. Así, desde su ingreso en el programa educativo, en una reunión informativa, se les proporciona información al respecto, para que los alumnos procuren obtener un promedio por encima del mínimo establecido para la movilidad y adquirir los conocimientos de idioma, de acuerdo con sus intereses y los requisitos para la movilidad.

Diagnóstico de la movilidad estudiantil de la Licenciatura en Historia de la FES Acatlán, UNAM, durante el periodo 2009-2012

Una vez que hemos esbozado el Programa de Movilidad Estudiantil en la UNAM y la FES Acatlán, consideramos pertinente ver cuál fue el nivel de participación y satisfacción de los estudiantes de la Licenciatura en Historia de la FES Acatlán durante los últimos cuatro años,⁵ con el objetivo de evaluar por qué es tan bajo el porcentaje de la matrícula que participó y poder hacer un diagnóstico de las posibles causas que incidieron en esta baja participación.

Tabla 1. Alumnos de la Licenciatura en Historia de la FES Acatlán que participaron en programas de movilidad

Año	Núm. de alumnos con requisitos (promedio y créditos) para participar en movilidad	Núm. de alumnos en movilidad nacional	Núm. de alumnos en movilidad internacional
2009	101	0	0
2010	98	0	0
2011	111	0	0
2012	107	0	0
2013	95	1	1

Como antecedente, de 2004 a 2009 tenemos registrados tan sólo un alumno en 2006 y dos en 2007; los tres en movilidad nacional. El estudiante que participó en 2006 no obtuvo equivalencia en todas las asignaturas y prolongó su permanencia por un semestre más.

Respecto a los últimos años, en los que nos ha tocado formar parte de la FES Acatlán, podemos ver que los alumnos que participaron no corresponden ni al 1%⁶, pese a que las convocatorias se difunden y un número muy significativo de estudiantes cubren los requisitos.⁷

De los alumnos que participaron en el periodo estudiado, la alumna que obtuvo la movilidad nacional no reunirá la totalidad de sus créditos, pues una de sus materias obligatorias no tiene equivalencia con ninguna de las que propuso. En tanto que el alumno de movilidad internacional sí logró establecer y justificar una relación entre las asignaturas de nuestro plan de estudios y las que ofrecía la Universidad Autónoma de Madrid, donde, si bien los contenidos no son idénticos, hay una relación que con una justificación adecuada por parte del alumno debe ser tomada en cuenta por la coordinación del programa educativo. De lo contrario, el reconocimiento por su excelencia académica, que la propia universidad y el programa *Erasmus Latinoamérica* le otorgaron para formar parte del programa en 2013, se convertiría en un obstáculo académico. Así, una vez que sus calificaciones sean enviadas, habrá reunido 100% de los créditos, conforme al tiempo establecido.

Cabe señalar que para el semestre 2014-I otro estudiante de la licenciatura cubrirá sus créditos de séptimo semestre en España, en el marco del programa de movilidad internacional.

Los planes de estudios y la movilidad estudiantil

Al observar la dificultad que implica para un estudiante estructurar una propuesta de movilidad para cursar un semestre en alguna otra universidad, nos percatamos de que, si bien en todas las universidades de la República, e incluso en muchas del extranjero, el egresado ostentará el título de licenciado en Historia sin ninguna especificidad, su formación académica ha sido distinta.

Uno de los principales problemas de los estudiantes de la FES Acatlán a la hora de estructurar sus propuestas de asignaturas son las optativas de Temas Selectos, ya que el plan de estudios de la Licenciatura en Historia establece que el alumno debe de optar por una línea de investigación correspondiente a una temporalidad de la historia de México, una metodología de análisis histórico o la línea de historia universal contemporánea.⁸

Pongamos dos ejemplos para el caso de la movilidad nacional, el primero de un estudiante que debe cursar sexto semestre y el segundo de uno que debe cursar octavo, ambos de la FES Acatlán, veamos de que manera podrían presentar sus propuestas de movilidad en cinco universidades:⁹

Alumno de Sexto semestre:¹⁰

Tabla 2: Ejemplo de equivalencias y asignaturas a cursar por un estudiante de sexto semestre de la FES Acatlán, UNAM en otra universidad nacional en el Programa ECOES.

FES Acatlán, UNAM	FFyL, BUAP	CUCSyH, UdG	FH, UV	FH, UMSNH	FCA, UADY
Historia Mundial Siglo XX I	Historia de la expansión capitalista	Historia e Historiografía Universal de la Primera mitad del Siglo XX			Historia de Europa
México Siglo XIX II	República Restaurada y Porfiriato			Historia de México VI	Historia de México Moderno y Contemporáneo
Estados Unidos de Norteamérica		Historia de Estados Unidos	Estudios de Norteamérica		
América Latina Siglo XIX	Historia de América Latina I	Historia de América Latina Siglo XIX	América Contemporánea	Historia de América Latina I	
Historiografía de México I	Historiografía Mexicana I	Historia e Historiografía de la Conquista y la Colonización	Historiografía del México Colonial	Historiografía Mexicana I	Historiografía de México y Yucatán
Op. Temas Selectos	Fuentes para el Estudio de Mesoamérica / Introducción a la lectura de códices	Cultura Mexica / Seminario sobre los Mexicas			Cultura Maya / Historia Cultural del Área Maya
		Arte Colonial Mexicano / Historia del arte prehispánico y colonial			Arte Mesoamericano / Historia Cultural del Área Maya
Op. Temas Selectos	---- / Temática de Mesoamérica	--- /Arqueología del Occidente de México			
		Cine, Radio y Televisión / Historia de la Radio y la Televisión			

Alumno de octavo semestre:¹¹

Tabla 3: Ejemplo de equivalencias y asignaturas a cursar por un estudiante de octavo semestre de la FES Acatlán, UNAM en otra universidad nacional en el Programa ECOES.

FES Acatlán, UNAM	FFyL, BUAP	CUCSyH, UdG	FH, UV	FH, UMSNH	DCS, US
México Siglo XX II	México Contemporáneo	Historia Contemporánea de México S XX	México Contemporáneo	Historia de México VIII	Historia de México Moderno y Contemporáneo
Seminario de Titulación	Seminario de Tesis II	Seminario de Redacción de Tesis I			Taller de Investigación V

Op. Temas Selectos	Revolución Mexicana / Revolución Mexicana	--/ Historia de la Cristiada			Relaciones Diplomáticas de México S. XX / Historia de las Relaciones México-Estados Unidos
	Historiografía General Contemporánea / Historia de las Mentalidades	Asia Siglos XIX – XX / Historia de África y Asia			
Op. Temas Selectos	--- / Temática de Historia Contemporánea	Cultura Mexicana S. XX / Novela Histórica			
	--- / Globalización				
Op. Temas Selectos	Historia Económica de México S. XX / Historia Económica	Periodismo en México S. XX / Historia de la Prensa en México			
	--- / Temática de Historia Contemporánea				

Como podemos observar, si bien los planes de estudios de las universidades tienen características en común, a la hora de buscar las equivalencias entre ellos nos damos cuenta de que en realidad son poco homogéneos, sobre todo los de las licenciaturas en Historia en la Ciudad de México y su área metropolitana, en relación con los del interior de la República.

Con el ensayo que hemos realizado simulando propuestas de asignaturas a cursar por estudiantes de la FES Acatlán en otras universidades, nos percatamos de que la Licenciatura en Historia de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), en lo referente a las materias obligatorias, incluye asignaturas con contenidos similares; lo mismo ocurre con la licenciatura en Historia de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (UMSNH) y en menor medida con la de la Universidad de Guadalajara (UdG). No es así en la Universidad Veracruzana (UV) y la Autónoma de Yucatán (UADY), las cuales hemos tomado como ejemplos.

El único inconveniente que hallamos en la BUAP fue que en dicha universidad no existe una materia equivalente a la asignatura Estados Unidos de Norteamérica, que debe cursarse en el sexto semestre, y el problema real parece ser en las asignaturas optativas de Temas Selectos.

Para el caso de la Licenciatura en Historia de la UdG, en donde, como hemos señalado, es más difícil justificar las equivalencias con las asignaturas de carácter obligatorio, observamos que el alumno puede presentar una propuesta, aunque para el caso de Historia de México, Historia Mundial, e Historiografía de México, se enfrenta al problema de que comprenden tanto contenidos históricos como historiográficos, por lo que el nivel de profundidad en relación con nuestro plan de estudios no corresponde; ya que en la FES Acatlán se destinan cursos específicos para cada rubro.

En cuanto a las asignaturas optativas, en muchas ocasiones corresponden a más de un periodo, por ejemplo la etapa mesoamericana y colonial, o el siglo XIX y XX, mientras que en nuestro plan de estudio se enfocan en sólo uno de ellos. Otra alternativa que tiene el estudiante es optar por contenidos correspondientes a la época, pero con la especificidad de la región.

Siguiendo con el ejemplo de la UdG, pero ahora considerando la línea de investigación en Historia Universal Contemporánea, el alumno no encuentra asignaturas equivalentes. En universidades como la de Yucatán o Sonora, el problema es mayor.

De modo contrario, un estudiante interesado en el estudio de la cultura Maya, que en nuestra Facultad optaría por la línea de investigación en Mesoamérica, en el plan de estudios de la Licenciatura en Historia de la UADY encontrará un importante número de cursos, varios de los cuales no tienen un equivalente exacto en nuestro plan, con excepción de la asignatura de Cultura Maya.

Como podemos apreciar, las diferencias entre los planes de estudios de las diferentes licenciaturas en Historia que hay en el país no son pocos, ya que los planes de la UNAM, y de manera particular el de la FES Acatlán, contemplan un porcentaje muy elevado de asignaturas correspondientes a la Historia de México, en tanto que en las universidades al interior de la República, si bien si se contemplan los procesos en dimensión nacional, las asignaturas al respecto son menos e integran marcos temporales más amplios.

Aunado a ello, estas universidades destinan un buen número de asignaturas a contenidos regionales, que en ningún otro plan de estudios encontrarán un espejo, pero sí un equivalente en cuanto a metodología, es decir, un alumno de la Universidad de Yucatán podría encontrar un equivalente en historiografía regional en una universidad como la Nicolaita, pero no en la FES Acatlán. Lo mismo ocurriría con un alumno externo que curse la asignatura Los Papas y el Vaticano S. XIX – XX en nuestra FES, quien al regresar a su universidad no encontraría equivalencia aunque su plan de estudios sea administrativamente similar al nuestro.

Con el último ejemplo podemos ver que, en lo que se refiere a las materias correspondientes a la historia universal contemporánea, el problema se agudiza, ya que fuera del Distrito Federal y su zona conurbada es cada vez más difícil que éstas se incluyan en los planes de estudios, pues la presencia de profesores con los perfiles adecuados es un reto. Incluso en la Ciudad de México es difícil cubrirlos, pese a que los centros y posgrados existentes para la formación de éstos se concentran en el Distrito Federal.

Como podemos ver, la problemática para estructurar una propuesta de asignaturas a cursar no es sencilla si el alumno busca cubrir asignaturas que correspondan a las de su plan de estudios y de esa manera obtener la equivalencia.

Para el caso de la movilidad internacional el problema se agrava, pues si los planes de estudios nacionales no son homogéneos, las correspondencias son menores con los de otras nacionalidades, que atienden a sus propios intereses, fuentes y contextos. Para describir la situación utilizaremos como ejemplo el caso de un alumno que pudiera estar interesado en cursar dicho programa en dos universidades españolas (que suelen tener mayor demanda por parte de los alumnos), dos latinoamericanas (que se ubican en segundo lugar) y una norteamericana.

Tabla 4: Ejemplo de equivalencias y asignaturas a cursar por un estudiante de octavo semestre de la FES Acatlán, UNAM en universidades de otras naciones, en el marco de la movilidad internacional.

FES Acatlán, UNAM	Universidad Autónoma de Madrid	Universidad Complutense de Madrid	Universidad de Sao Paulo	Universidad de Santiago de Chile	University of Texas
México Siglo XX II	Debates y Problemas de América Latina Contemporánea	Historia de América en la Edad Contemporánea	Historia Contemporánea II	América en el Siglo XX	
Seminario de Titulación	---	---	---	Semirario II (Pre-Tesis)	
Op. Temas Selectos – Paleografía y Diplomática	Paleografía, Diplomática, Epigrafía y Numismática	Paleografía y Diplomática Hispánicas	---	---	
Op. Temas Selectos – Religiones mesoamericanas	Historia y Religión	Religión y Simbolismo en las Culturas Indígenas Americanas	Historia de América Prehispánica	Culturas Precolombinas	History of Religion in the US

Como hemos tratado de demostrar, la sensibilidad por parte del programa educativo debe ser mayúscula, para ello se debe tomar muy en cuenta la trayectoria escolar del estudiante, sus intereses intelectuales y el prestigio de la institución seleccionada por él.

En el último de los casos, si el interés del alumno es la movilidad nacional, y la universidad que propone ha sido evaluada y calificada, como en el caso de la FES Acatlán, por el Consejo para la Acreditación de Programas Educativos en Humanidades (COAPEHUM) en el mismo nivel sabremos que, si bien los contenidos difieren, el prestigio académico del programa educativo es de calidad.

Asimismo, si la trayectoria académica del alumno es notable, sabremos que éste ve en la movilidad estudiantil una posibilidad más para complementar su formación y hacer redes y vínculos académicos. Pensemos en el ejercicio que realizamos en el ámbito profesional al asistir a eventos nacionales e internacionales, así como al sumarnos a grupos de trabajo interinstitucional, y en el que los propios alumnos realizan mediante sus encuentros de estudiantes.

Insistiremos en ese punto, para ello nuevamente queremos poner dos casos hipotéticos, uno de movilidad nacional y otro internacional. Para el primero regresemos a lo planteado líneas arriba: un estudiante de la FES Acatlán interesado en el estudio de la cultura Maya. En la UADY, dicho estudiante podría encontrar una diversidad de materias optativas alusivas a fuentes, historiografía y desarrollo histórico de la civilización Maya, las cuales podrían satisfacer sus intereses académicos y favorecer su formación académica y contribuir en su proyecto de investigación mediante conocimiento especializado que lo ayudaría a fortalecer su vocación y lo impulsaría a seguir preparándose.

En el caso de la movilidad internacional pienso en un interés que en los últimos años ha incrementado entre nuestros estudiantes: el estudio de la antigüedad clásica, periodo de la historia que nuestro plan de estudios no contempla más que en las asignaturas obligatorias: Grecia, Roma e Historiografía General I. Pese a ello, el interés de los alumnos por su estudio ha ido creciendo.¹²

Pondremos como ejemplo el caso de un egresado que concluyó la carrera en el tiempo establecido con un promedio de 9.63 y se tituló recientemente con una tesis titulada: *El sistema militar cartaginés: Un acercamiento a la formación composición y desarrollo del ejército cartaginés desde sus orígenes hasta la destrucción de la ciudad*; si éste alumno hubiera sido orientado para participar en el programa de movilidad internacional, hubiera encontrado en universidades españolas, italianas, inglesas o norteamericanas una atractiva oferta de asignaturas acordes con sus intereses intelectuales, pero que no hubieran encontrado equivalencia con las asignaturas del plan de estudios de la FES Acatlán.

De ahí que planteemos que la movilidad estudiantil, al ser una oportunidad única, no debe cerrar a los estudiantes la posibilidad de cursar asignaturas distintas a las de su plan de estudios, ya que en nuestra opinión es ahí donde reside la mayor contribución académica, pues pierde sentido tener que cambiarse temporalmente de residencia para cubrir lo que su propio plan de estudios le ofrece.

Es por eso que señalamos que, en el estado actual de nuestro plan de estudios, la única manera para que los estudiantes se vean favorecidos con la movilidad, y que ésta no afecte su desarrollo académico, es mediante una puntual observancia y una gran sensibilidad humana por parte de quienes coordinan el programa educativo, de lo contrario la movilidad en vez de ser un reconocimiento al desempeño escolar del estudiante se convierte en un castigo y freno a su desarrollo académico.

Un caso real de movilidad internacional

Antes de hacer las propuestas para incrementar, y mejorar la movilidad estudiantil en la FES Acatlán consideramos idóneo, ver a detalle un caso concreto, de ahí que la reflexión la hagamos conjuntamente entre el Secretario Técnico del Programa de Humanidades y un alumno que en el programa de movilidad internacional.

Así lo primero que debemos de tomar en cuenta, es el interés y las expectativas que el estudiante ve en la movilidad, de manera que podemos enunciar las siguientes: poner el porqué el interés en la movilidad

Es así que Juan Carlos, aplicó en el programa *Erasmus Latinoamérica* para cursar un semestre en la Universidad Autónoma de Madrid.

De dicha experiencia se obtiene información en dos rubros: el impacto académico en la formación del estudiante y la formación extracurricular: el intercambio cultural. En cuanto al primero de ellos, el impacto académico debemos señalar que existen numerosos contrastes entre la forma de trabajar en la Universidad Nacional Autónoma de México y el sistema imperante en la Universidad Autónoma de Madrid. El más notable de ellos es que si bien los profesores en esta última cuentan con trayectorias notables dentro de sus campos de especialización, consideramos que su manera de trabajar no permite que los alumnos se desarrollen en el campo de la Historia como deberían hacerlo a un nivel profesional. Las clases son dominadas casi en su totalidad por ellos, siendo mínimas las intervenciones de los alumnos; es decir continúan sólo como receptores de conocimientos, en lugar de que se les forme como generadores de nuevas interpretaciones.

En lo personal, estoy habituado a cursar asignaturas donde los profesores solicitan a los alumnos leer numerosos textos a lo largo del curso, con la finalidad de comentar su contenido así como para discutir sobre distintos temas en cada sesión. De tal forma que las clases las construimos por medio de la interacción entre el maestro y los alumnos. Por otra parte debe mencionarse

también que la licenciatura en Historia de la FES Acatlán, UNAM considera de gran importancia al desarrollo de los estudiantes en el campo de la investigación, por lo que gran parte de los profesores solicitan trabajos finales a los que asignan un porcentaje mayoritario de la calificación total. Estos trabajos consisten en investigaciones en las que el estudiante debe proponer temas poco trabajados o presentar nuevas interpretaciones sobre aquellos que ya han sido estudiados. Todo ello partiendo de fuentes primarias o de archivo y dando gran importancia a los estudios de carácter historiográfico. En contraste, la importancia que se da en el Grado en Historia de la UAM a las investigaciones que parten de fuentes primarias es exigua, por lo que numerosos alumnos se limitan a elaborar revisiones de carácter bibliográfico.

Muchos profesores y alumnos manifiestan su inconformidad con el Plan Bolonia, y lo responsabilizan de los tropiezos que se han manifestado en materia de educación en las universidades españolas. Otros más señalan que el problema radica en que el Grado en Historia de la UAM comenzó hace cuatro años, por lo que la generación junto con la cual cursé mis asignaturas era la primera que se graduaría dentro de este Grado. Por esta razón señalan que el Plan de Estudios y los Objetivos del Grado aún se encuentran bajo observación para ser reformados en lo sucesivo.

Por último, un aspecto que debo reconocer es la formalidad de los cursos en la UAM. Los profesores son puntuales y casi nunca se ausentan. Las clases comienzan y finalizan siempre en un horario previamente acordado, y se procura respetar la calendarización de actividades. Los alumnos también se conducen con la misma formalidad, y aunque quizá se ausentan un poco más que los profesores, se presentan en el horario establecido para comenzar las clases.

En tanto al segundo de los rubros, la formación extracurricular que se obtiene mediante la experiencia de residir en otra ciudad y nación, y establecer contacto con otras culturas, ver las Catedrales, edificios, a los que se hizo referencia en los cursos de Historia del Arte, e historia europea, en su dimensión real; además de establecer contacto con otros jóvenes y otras maneras de hacer y pensar la historia.

Consideraciones finales y propuestas

En primer lugar debemos destacar que la UNAM, ha firmado importantes convenios que favorecen la movilidad nacional e internacional. Asimismo, en el ámbito institucional, ha aplicado los mecanismos y creado las áreas institucionales para su funcionamiento. Sin embargo, hasta ahora, la movilidad estudiantil no ha sido considerada en sus planes de estudio, al menos no en el plan de estudios de la licenciatura en Historia de la FES Acatlán. Esto es de alguna manera comprensible si tomamos en cuenta que el plan vigente es de 2006, anterior al impulso tan importante que la UNAM comenzó a dar a la movilidad estudiantil.

El objetivo de la movilidad es consolidar la presencia nacional e internacional de la UNAM, así como la formación académica de los estudiantes.

En virtud de lo anterior, y ya que el actual plan de estudios de la licenciatura en Historia de la FES Acatlán, UNAM, se encuentra en proceso de diagnóstico para una posible actualización, adecuación o modificación,¹³ es importante poner en la discusión la posibilidad de incluir dentro de él una serie de lineamientos y alternativas que favorezcan la movilidad estudiantil; dicha inserción debe atender a los siguientes rubros:

- El programa de internacionalización de la UNAM, que busca fortalecer la proyección internacional de la universidad, de manera particular mejorando los procesos educativos

en un marco nacional e internacional, y elevar la calidad académica de sus estudiantes y egresados para que puedan insertarse laboralmente o continuar con estudios de posgrado en igualdad de oportunidades y calidad académica.

- El *Reglamento General de Estudios Universitarios*¹⁴, de la UNAM, que establece en la sección D, capítulo XIII, artículo 58, que establece que: “Los planes de estudio deben prever mecanismos de flexibilidad que incluyan la movilidad estudiantil entre planes de estudio, entre entidades académicas, entre modalidades, así como la posibilidad de establecer convenios de colaboración con otras instituciones”(UNAM 2013).

- Flexibilización del plan de estudios para otorgar equivalencias en materias obligatorias.

- Flexibilización en la apertura a contenidos libres en materias de optativas de Temas Selectos, con el fin de que puedan adecuarse a la oferta educativa de otras instituciones de educación superior en las que se imparte la licenciatura. En este sentido, algunas alternativas podrían ser:

- La inclusión de una materia optativa de Historia Regional, que podría fácilmente encontrar equivalencia en cualquier universidad del interior de la República.

- Asignaturas optativas de libre elección.

- Libertad en la elección de optativas fuera de la línea de investigación seleccionada por el alumno (cosa que en la actualidad es posible administrativamente).

- Abrir la posibilidad de la movilidad estudiantil nacional desde el segundo año de la licenciatura (cuarto semestre), con el fin de que el alumno cuente con mayores posibilidades de participar.

Todo lo anterior con el objetivo de que los estudiantes puedan favorecerse con el intercambio académico y cultural que ofrece la movilidad estudiantil, sin que ello afecte su tiempo de permanencia en la universidad y así puedan reunir sus créditos en tiempo y forma.

NOTAS

1 Al respecto puede verse el trabajo de Jocelyne Gacel Ávila, “La dimensión internacional de las Universidades Mexicanas”, Disponible en <<http://ess.iesalc.unesco.org.ve/index.php/ess/article/view/360/300>>. [14 de julio de 2013]. En donde la autora explica los conceptos de globalización e internacionalización en el contexto de la educación, de modo que puede verse a la primera como el elemento catalizador y la segunda como la respuesta proactiva al fenómeno por parte de los universitarios.

2 Para una reseña histórica puede consultarse: *Decires, Revista del Centro de Enseñanza para Extranjeros*, Nueva Época, Núm. 5, (Especial de aniversario), Primer Semestre de 2001, Disponible en <<http://revistadecires.cepe.unam.mx/decires.php?numero=5>>. [14 de julio de 2013].

3 Los convenios se agrupan en cuatro regiones: 1) España, Portugal, América Latina y el Caribe, 2) América del Norte, 3) Europa, 4) Asia – Pacífico, África y Medio Oriente, que pueden ser consultados en <<http://www.global.unam.mx/es/convenios/index.html>>. [17 de julio de 2013].

4 La Secretaría Técnica es la instancia inmediata que atiende a la comunidad estudiantil de cada programa académico; en el caso de la licenciatura en Historia de la FES Acatlán, se ubica dentro del Programa de Humanidades que comprende tres licenciaturas (Historia, Filosofía y Lengua Literatura Hispánicas).

5 Dichos años (mayo de 2009 a junio de 2013) corresponden al primer periodo al frente de la dirección de la Facultad del Dr. José Alejandro Salcedo Aquino, así

como a la incorporación de los autores a ella, en el caso de José Cázarez Mata como Secretario Técnico del Programa de Humanidades y de Juan Carlos Mezo, a su periodo de estudio (ingreso a la licenciatura en agosto de 2009 y egreso en junio de 2013); lo anterior también tomando en cuenta que es de este periodo con el que se cuenta con un archivo completo al respecto.

6 Nos llama la atención que de las tres licenciaturas del Programa de Humanidades de la FES Acatlán, en la que es menor la movilidad sea en Historia, siendo la que cuenta con mayor matrícula escolar; consideramos que las causas pueden ser tanto las experiencias de estudiantes que no han obtenido equivalencia en todas las asignaturas cursadas como las características de los planes de estudio; por ejemplo, la concepción eurocéntrica de los pertenecientes a Filosofía ofrece mayores posibilidades de cubrir sus cursos en cualquier universidad.

7 Hemos decidido trabajar en este primer momento sólo el número correspondiente a los alumnos de Acatlán, que efectivamente participaron en algún programa de movilidad. En una segunda etapa del diagnóstico se deberá considerar el número de alumnos que ingresaron solicitudes aunque no hayan sido aceptados, y en un tercer momento a aquellos provenientes de otras universidades que eligieron la FES Acatlán como destino.

8 Son nueva las líneas de investigación: Mesoamérica, Nueva España, México Moderno (S. XIX), México Contemporáneo (S. XX), Historia Económica y Social de México, Historia Política de México, Arte y Cultura Mexicana, Historiografía Mexicana e Historia Universal Contemporánea.

9 Es probable que, aunque se logre estructurar una propuesta, las asignaturas seleccionadas no sean ofertadas en el periodo correspondiente, la información de cada plan de estudios fue tomada del sitio en internet de cada institución.

10 En cuanto a las asignaturas optativas de Temas Selectos, presentaremos dos casos uno de uno que eligió la línea de investigación de Mesoamérica y otra de uno de Arte y Cultura Mexicana.

11 En cuanto a las asignaturas optativas de Temas Selectos, presentaremos dos casos uno de uno que eligió la línea de investigación de México Contemporáneo y otra de uno de Historia Universal Contemporánea.

12 En los últimos dos años se han registrados dos proyectos de tesis al respecto, de los cuales, uno ya presentó el examen y se tituló, el otro ya notificó la conclusión del trabajo y se encuentra en proceso de lectura por parte de los sinodales, y sabemos al menos de otro estudiante que se encuentra trabajando también su proyecto al respecto.

13 En conformidad con lo Establecido en la Legislación Universitaria, de manera particular el *Reglamento para la Presentación, Aprobación, y Modificación de Planes de Estudio*

14 EL reglamento fue aprobado por el Consejo Universitario en su sesión del 26 de junio de 2013 y entró en vigor el pasado 23 de julio de 2013.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alma mater hispalense, “De la –universitas- a la –universidad-” en: <http://personal.us.es/alporu/historia/universitas_termino.htm>. [16 de junio de 2013].

- *Decires, Revista del Centro de Enseñanza para Extranjeros*, Nueva Época, Núm. 5, (Especial de aniversario), Primer Semestre de 2001, Disponible en <<http://revistadecires.cepe.unam.mx/decires.php?numero=5>>. [14 de julio de 2013].

- Gacel Ávila, Jocelyne, “La dimensión internacional de las Universidades Mexicanas”, Disponible en <<http://ess.iesalc.unesco.org.ve/index.php/ess/article/view/360/300>>. [14 de julio de 2013].
- Tünnermann Bernheim, Carlos, *La universidad en la historia*, p. 21, Disponible en <<http://www.udual.org/CIDU/ColUDUAL/Tunner/capitulo1.pdf>>. [14 de junio de 2013].
- UNAM (2004), “Acuerdo por el que se establece el Programa de Movilidad Estudiantil”, *Legislación Universitaria*, Disponible en: <https://www.dgae.unam.mx/normativ/legislacion/movilidad_estudiantil.html>. [14 de julio de 2013].
- UNAM (2009), “Acuerdo por el que se crea el Consejo de Cooperación e Internacionalización y la Dirección General de Cooperación e Internacionalización de la Universidad Nacional Autónoma de México” *Gaceta UNAM*, 29 de octubre de 2009, Disponible en: <<http://132.247.146.54/pdf/Gaceta%20ADGCI%2029oct09.pdf>> [17 de julio de 2013].
- UNAM (2013), “Reglamento General de Estudios Universitarios”, *Legislación Universitaria*, Disponible en: <<https://consejo.unam.mx/legislaci%C3%B3n-universitaria/reglamento-general-de-estudios-universitarios>>. [30 de julio de 2013].
- UNAM (1985), *Reglamento para la Presentación, Aprobación, y Modificación de Planes de Estudio*, Disponible en: <https://www.dgae.unam.mx/normativ/legislacion/modificaciones/mod_planes_estudio_prestacion.html>. [18 de julio de 2013].
- UNAM, Dirección General de Cooperación e Internacionalización, Disponible en: <<http://www.global.unam.mx/es/nosotros/historia.html>>. [16 de julio de 2013].

Concepciones sobre la formación del historiador en historiadores de la Universidad de Guadalajara: Estudiantes de Tercer Semestre

Carlos Villarruel Gascón
Hugo Torres Salazar

RESUMEN

Con el propósito de conocer las concepciones de alumnos de la licenciatura en historia del Departamento de Historia, del Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad de Guadalajara; sobre la formación que debe tener un historiador en formación, se aplicó un cuestionario basado en la técnica de Redes Semánticas Naturales, y los resultados así como la evaluación cualitativa que dieron los instrumentos aplicados serán presentados en esta ponencia. En conformidad a la técnica utilizada se solicitó a los estudiantes que en forma individual y en un tiempo breve, definieran las características que debe tener un historiador para ejercer sus funciones sustantivas, enseñar historia, escribir historia y difundir historia. Los alumnos están cursando el tercer semestre de la licenciatura en historia en la Universidad de Guadalajara. Mostramos los resultados preliminares sobre el cuestionario de Redes semánticas Naturales (RSN) aplicado, acerca de las “características que debe tener un historiador para hacer historia e historiografía”. El modelo de análisis de RSN, nos permite indagar sobre la memoria semántica (significados) que poseen los estudiantes de historia. A partir de la representación que tengan de la formación del historiador, se pueden descubrir los campos de referentes sociales que están incorporados en sus actuaciones. Los resultados nos muestran los campos semánticos elaborados con un amplio abanico de descriptores y, las estructuras de su pensamiento y actuación. Encontrando relación en sus conocimientos, códigos de información y la manera como elaboran su realidad, para entender su comportamiento y valorar su experiencia cotidiana, su cultura.

Presentación

Esta ponencia se inscribe en la perspectiva de las representaciones sociales que tienen los alumnos de historia del tercer semestre de la Universidad de Guadalajara. Nos interesa conocer las características que debe tener un historiador en formación, hacia la orientación metodológica del trabajo académico.

Mostramos los resultados preliminares sobre el cuestionario de Redes Semánticas naturales (RSN), acerca de cuestiones centrales de la formación universitaria, de un listado de características deseables como pregunta estímulo: Características que debe tener un historiador para hacer historia e historiografía.

El modelo de análisis de RSN, nos permite indagar sobre la memoria semántica (significados) que poseen los estudiantes de historia. A partir de la *pregunta estímulo*, se puede descubrir los campos de referentes sociales que están incorporados en sus actuaciones. Los resultados preliminares nos muestran los campos semánticos elaborados con un amplio abanico de descriptores (riqueza semántica) y, las estructuras de su pensamiento y actuación.

Encontrando en el significado, conceptos, normas, creencias y mitos que constituyen actualmente su cultura, principalmente en relación a la apropiación de conocimientos, los códigos de información y la manera como elaboran su realidad, para entender su comportamiento y valorar su experiencia cotidiana, así como entender su cultura.

Este trabajo forma parte de un proyecto más amplio dentro del análisis de las ‘representaciones sociales y la construcción de los imaginarios en la formación de los estudiantes de la licenciatura en historia’, bajo la perspectiva de la reestructuración curricular y la revisión de la práctica docente en el Departamento de Historia.

Desarrollo

La formación de profesionales en historia está fundamentada en el análisis de los cambios sociales, culturales políticos y económicos, como de las necesidades futuras de nuestra sociedad, así como de las concepciones actuales que tienen los estudiantes, anticipándose a cuál sería la función de la institución educativa como de la planta académica y desarrollo de la Universidad.

A través de los estudiantes de la licenciatura en historia el Departamento de Historia promueve saberes que deben impactar en el medio social productivo, a través de la transferencia de los aprendizajes, que en el actual Plan de Estudios, se definen como competencias. Estas orientan el proceso enseñanza-aprendizaje y se estructuran en cinco grandes matrices de hacer, saber y ser; investigar, promover aprendizajes, conservar, gestionar y comunicar. Este modelo educativo basado en competencias, ‘propone estrechar la distancia que separa la escuela de las necesidades sociales y el mundo laboral’.

A partir de esta propuesta, los saberes son transmitidos por los profesores de historia a través de objetivos de carácter informativos y objetivos formativos, construyendo no sólo el conocimiento sino también al sujeto cognoscente, el alumno. La seducción de los “artefactos” de la cultura contemporánea sobre los jóvenes, cae sobre ellos como “la sombra del objeto cae sobre el yo” (Freud) y eso permite o más bien obliga a los profesores considerarlo en sus estrategias y metodologías de enseñanza; aquí traemos el reto de renovarse o morir, sin embargo nosotros lo vemos como un acto de renovación, de sabiduría de la época, lo nuevo debe darle vida y frescura a lo tradicional y cotidiano.

Cada encuentro en el aula y fuera de ella, promueve y desarrolla en los seres que intervienen en ese proceso, un descubrimiento y un aprendizaje, de allí la importancia de estudiar e investigar la génesis y el desarrollo de esos “encuentros”; registrándolos en nuestra memoria social, en documentos escritos o en estudios científicos utilizando metodologías y procedimientos plurales y diversos, donde campee la interdisciplina.

Considerando que los nuevos historiadores ‘estructuren cognitivamente de manera disyuntiva cinco competencias genéricas: investigar, promover aprendizajes, rescatar y conservar archivos, comunicar y gestionar’.

Para ello, se establece una investigación etnográfica educativa, con enfoque interpretativo, cualitativa, basada en la perspectiva reflexiva desde el punto de vista del informante; que constituye las concepciones que los estudiantes manifiestan en torno a la *palabra estímulo* para evidenciar su memoria semántica. En la intención de reconstruir las formas de pensar y actuar de los estudiantes en su proceso de formación.

Propósito

Nuestro propósito es conocer las concepciones de los estudiantes de tercer semestre de la Licenciatura en Historia, del Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades, de la Universidad de Guadalajara (CUCSH-UDG), respecto de la pregunta estímulo: Características que debe tener un historiador para hacer historia e historiografía.

Orientación Metodológica

Se planea una investigación cualitativa, aplicando el método Redes Semánticas Naturales (RSN-Valdez y Hernández, 1986; Valdez 2000). A partir de la orientación de las ‘representaciones sociales’ (RS-Moscovici), se designa a una forma de pensamiento social.

‘Las RS constituyen modalidades de pensamiento práctico orientadas hacia la comunicación, la comprensión y el dominio del entorno social, material e ideal. La caracterización social de los contenidos o de los procesos de representación ha de referirse a las condiciones y a los contextos en los que surgen las representaciones, a las comunicaciones mediante las que circulan y a las funciones a las que sirven dentro de la interacción con el mundo y con los demás’ (Jodelet, 1999).

A Través de las RS nos aproximamos a la comprensión de las conductas; estableciendo una conexión relacional entre el individuo y la sociedad. Las RS son construidas sobre fenómenos sociales, objeto de preocupación pública, de los que la gente piensa, discute, que causan tensiones y favorecen a la acción (Markova, 2003). Representan formas más sencillas del conocimiento del sentido común, que se construye acerca de los objetos sociales en cuestión.

Una de las formas existentes para estudiar las representaciones sociales es a través de las redes semánticas naturales, que son redes de significados; son las concepciones que las personas hacen de cualquier objeto de su entorno, mediante el conocimiento de ellas se vuelve factible conocer a través de la multiplicidad de significados, expresados a través del lenguaje cotidiano que tiene todo objeto social (Figueroa, 1976).

Las RSN intentan abordar el estudio del significado, directamente en personas, para dar una explicación del problema que hay acerca de las relaciones entre los nodos conceptuales que determinan la estructura básica de la red (Figueroa, 1980), tomando en cuenta que el significado es un componente primordial de la memoria a largo plazo e implica un carácter reconstructivo y dinámico que se da a partir del conocimiento y de las relaciones entre conceptos, que se expresan simbólicamente a través del lenguaje (Aguilera, S/F).

Sujetos. Se conformó una muestra de tipo no probabilística, con el total de 16 estudiantes (67%) del grupo de tercer semestre, ciclo 2013-A, de la Asignatura ‘Historia e Historiografía del Renacimiento a la Ilustración’. Realizando la aplicación grupal del cuestionario de manera voluntaria.

Instrumento. Se utilizó la técnica de Redes Semánticas Naturales (RSN), que consiste en definir la *palabra estímulo* con un listado de diez palabras sueltas, que pueden ser verbos, adverbios, sustantivos, adjetivos, pronombres, etc.; sin utilizar ninguna palabra continúa, ni oración, como artículos o preposiciones.

Para contestar la *palabra estímulo*, se requirió establecer siete minutos como límite de tiempo para el total del listado; luego se solicitó que jerarquicen cada una de las palabras que dieron como

definidoras, asignándoles el número uno a la palabra que considere que está más relacionada, cercana o que mejor define al estímulo en cuestión. El número dos a la que le sigue en relación, el número tres a la que sigue en relación y así sucesivamente hasta terminar de jerarquizar a cada una de las diez palabras que dieron como definidoras, de la *palabra estímulo*. De esta manera se puede obtener la mayor cantidad de información acerca del objeto de estudio por parte de los estudiantes.

Análisis de la Información

El análisis se realizó conforme a la base técnica de las RSN para obtener cuatro indicadores principales:

Valor J: se refiere al total de las palabras definidoras que fueron generadas por los sujetos. Este valor es un indicador de la riqueza semántica de la red.

Valor M: es el resultado que se obtiene de la multiplicación que se hace de la frecuencia de aparición por el valor semántico, para cada una de las palabras definidoras generadas por los sujetos. Tomando como base que, la jerarquía 1 vale 10 puntos, la 2 vale 9 puntos, la 3 vale 8 puntos, la 4 vale 7, la 5 vale 6 puntos, la 6 vale 5 puntos, la 7 vale 4, la 8 vale 3, la 9 vale 2 y por último la 10 vale 1. El valor M es un indicador de peso semántico obtenido para cada una de las palabras definidoras.

Conjunto SAM: es el grupo de las quince palabras definidoras que obtuvieron los mayores Valores M totales.

Valor FMG: valor que se obtiene para todas las palabras definidoras que conforman el Conjunto SAM, a través de una regla de tres, tomando como punto de partida la palabra definidora con el valor M más grande, que representa el 100%. Este valor es un indicador en términos de porcentajes, de la distancia semántica que hay entre las diferentes palabras definidoras que conformaron el Conjunto SAM.

Resultados Preliminares

Los 16 estudiantes que participaron en el estudio piloto generaron un total de Valor-J de 106 palabras definidoras, del conjunto de la única *palabra estímulo*. A la palabra central se le calculó el Valor-M. Del total de estos Valores-M se escogieron las quince más altos, para determinar el Conjunto SAM, calculando al final de este proceso el Valor-FMG.

A. Conjunto SAM. Se presenta a continuación la tabla general del Conjunto SAM que muestran el total de las palabras definidoras, las frecuencias, porcentajes y valores.

*Tabla No. 1 Conjunto SAM:
Características que debe tener un historiador para hacer historia e historiografía*

	CONJUNTO SAM-1.	VM	FMG
1	Objetivo	53	100%
2	Ético	36	84
3	Investigador	34	79
4	Observador	30	70
5	Conocimiento	28	65
6	Imparcial	27	63
7	Lector	26	60
8	Imaginativo	24	56

9	Analítico	23	53
10	Curiosidad	22	51
11	Crítico	21	49
12	Pasión	18	42
13	Conocedor	17	40
14	Honesto	16	37
15	Cultura	15	35
	VJ= 106		

B. Campos de Análisis

1. Descriptores Semánticos.

Según la orientación de las Redes Semánticas Naturales (significados), se presentan los resultados preliminares de las respuestas que se otorga a la *palabra estímulo*, información obtenida a partir de la expresión de los propios estudiantes.

Los principales descriptores (por frecuencia de aparición) que señalan los estudiantes de tercer semestre, se rescata del Conjunto SAM, que es la representación de las 15 palabras definidoras que obtuvieron los mayores valores M totales, por lo que se puede inferir que:

- El ser “Objetivo” es una característica primordial en un historiador para el ejercicio profesional de historiar e historiografiar, con un 100% de importancia; así como el ser “Ético”, con un valor del 84% y ser “Investigador”, con un valor del 79%; refleja que los estudiantes confieren mayor importancia a las competencias genéricas, junto con el ser “Observador”, con un valor de 70%, ocupando el cuarto lugar en el Conjunto SAM.
- La palabra “Conocimiento” referida al campo disciplinar, ocupa un quinto lugar como palabra definidora y se aleja con un 65% de competencias genéricas, dando lugar a una menor importancia en el campo profesional; aunque en el sexto lugar de la tabla, el ser “Imparcial”, casi ocupa el mismo lugar con un 63%.
- La palabra “Lector” está en el séptimo lugar de la tabla, alejada con un 60%, casi a la mitad, mostrando poco interés en un área sustantiva del trabajo del historiador.
- Las palabras definidoras “Imaginativo” [56%], “Analítico” [53%], “Curiosidad” [51%], “Crítico” [49%], “Pasión” [42%], “Conocedor” [40%] y “Honesto” con [37%], están por debajo de la media en la tabla del quehacer del historiador
- De los resultados, llama la atención el lugar que ocupa la palabra definidora “Cultura”, en el nivel más bajo del Conjunto SAM, alejado con un 35% del atributo genérico del historiador.

2. Competencias Profesionales.

En el caso de la orientación basada en *competencias*, según la matriz del Plan de Estudios vigente en la licenciatura en historia, se conceptualiza como ‘*competencia genérica al conjunto de conocimientos y saberes estructurados de orden cognitivo, de destrezas y habilidades propias para la realización de funciones con capacidad de aplicación a cualquier momento*’.

El Comité Técnico Consultivo (2004), ‘reconoció algunos de los valores propios del ejercicio profesional del historiador (según un recuadro de ‘competencias genéricas y valores im-

plicados'). Las *competencias genéricas* se enlistan como: 'investigar', 'promover aprendizajes', 'rescatar y conservar', 'comunicar' y 'gestionar'; A su vez, los *valores implicados*, se enlistan (de manera sintética), como: 'responsabilidad', 'honesto', 'búsqueda de la verdad', 'humildad científica', 'sentido crítico', 'equidad', 'tolerancia', 'respeto', 'flexibilidad', 'compromiso social', 'justicia', 'concordia', 'corresponsabilidad', 'conciencia del rescate del patrimonio histórico', 'confianza', 'libertad de expresión', 'veracidad', 'solidaridad', 'sensibilidad para leer los signos del tiempo', y 'orden'.

Todos estos *valores implicados*, solo se integran por orden de aparición como los de mayor importancia (por su frecuencia): 1A). 'Responsabilidad', 1B). 'Honestidad'; 2A). 'Corresponsabilidad' y 2B). 'Sentido Crítico'; y, por último, en tercer nivel, 'Equidad', 'Tolerancias' y 'Respeto'; los demás *valores implicados*, están muy aislados del componente general.

Perspectivas del Análisis

Sin embargo, los resultados preliminares que hemos presentado, tanto del ámbito de los Descriptores Semánticos, como de las Competencias Profesionales, tienen una completa disonancia entre sí.

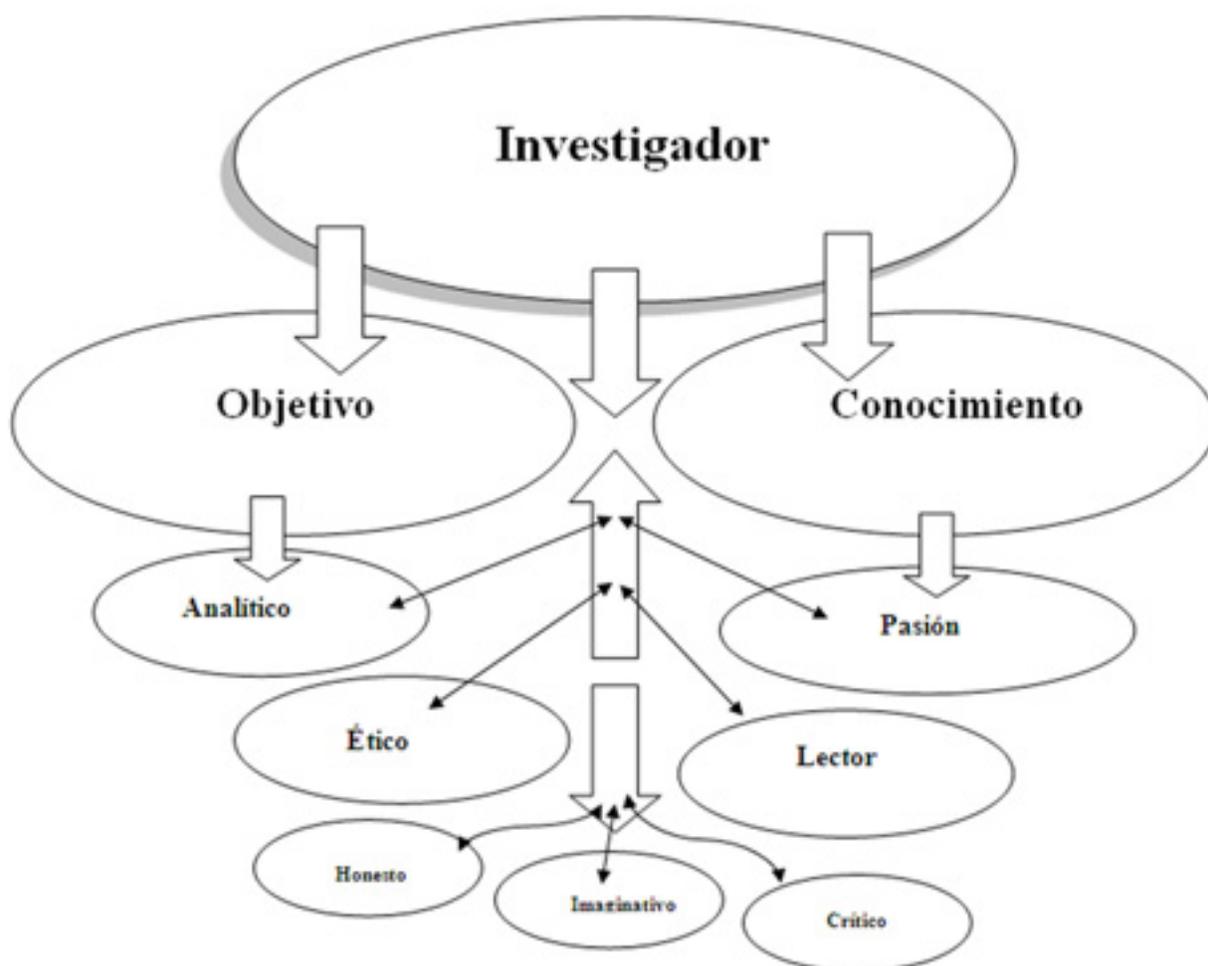
Del análisis de *competencias* (profesionales), se rescata que del total de las palabras descriptoras no se encuentran incluidas en la perspectiva propiamente de las competencias genéricas, ya que en el caso de lo "Ético", como segundo atributo central que anotan los estudiantes, no es de vital importancia en los enunciados institucionales; por consenso se llega a establecer 'que el factor ético y/o moral es un elemento subjetivo, relativo, en permanente construcción y bajo la influencia constante de la globalidad planetaria' (Comité Técnico Consultivo/2004).

Del análisis de los *descriptores* (RSN), se anota así mismo otra versión, expresada por los mismos estudiantes (ver Conjunto SAM-Tabla 1). Donde el ser 'Crítico' aparece en el lugar once con un porcentaje muy retirado del 49%; a su vez, el ser 'Honesto' aparece en el lugar catorce (penúltimo) con un 37% demasiado retirado del conjunto total de descriptores, de la palabra estímulo: '*característica que debe tener un historiador para hacer historia e historiografía*'. Donde las restantes *palabras definidoras* del Conjunto SAM, brillan por su ausencia, en los atributos señalados por el Comité, respecto de las competencias genéricas.

Dimensiones de los Descriptores

Se presentan de manera aproximada, algunos resultados agrupados por el conjunto de familias de descriptores, que anteceden a la conceptualización final de la construcción de categorías, que dan pauta a organizar desde la perspectiva de los sujetos, los niveles de interpretación semántica, que 'ellos' le otorgan a la tarea de formación en la que están implicados.

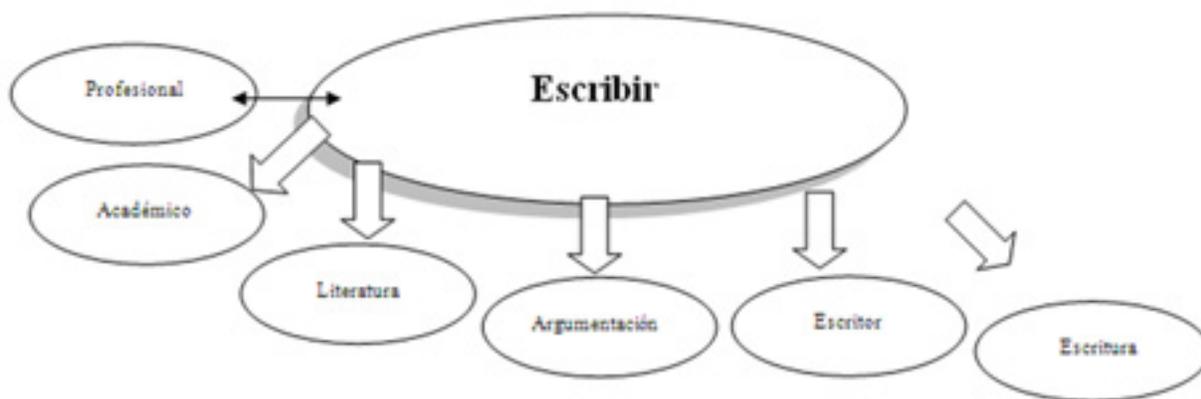
Este conjunto de familias por descriptores, se elaboran a partir de las sinonimias entrelazadas por los diversos significados emitidos por los estudiantes con el total del listado original de 106 descriptores que dan cuenta de un amplio espectro, o diversificado campo de significados de los estudiantes, que nos ayudan a entender la dinámica de sus percepciones sociales, como de su cultura. Los significados se integran por el nivel de frecuencia con las definidoras de campos semánticos específicos, es una tarea de reinterpretación técnica con pares, a partir de las conceptualizaciones otorgadas a la *palabra estímulo*, integradas a partir del enfoque de las representaciones sociales.



Dimensión 1. Esta Dimensión rescata el conjunto de las familias de palabras que integran a las definidoras más sobresalientes a partir del total de las frecuencias encontradas de la palabra estímulo: “*Características que debe tener un historiador para hacer historia e historiografía*”

*Investigador	[1: 153 frecuencias]:	*Objetivo [2: 88]:	*Conocimiento [2: 88];
*Analítico	[3: 54]		
*Pasión	[4: 38]		
*Ético	[5: 36]		
*Lector	[6: 34]		
*Honesto	[7: 30]		
*Imaginativo	[8: 27]		
*Crítico	[4: 21]		

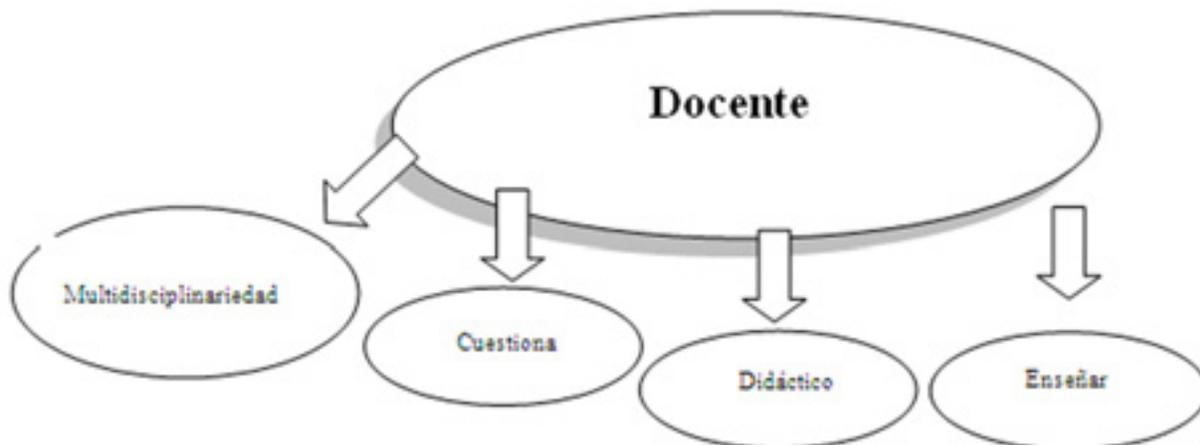
Esquema No. 2: Dimensión del Campo Semántico.
Listado General de Descriptores.



Dimensión 2. Esta Dimensión rescata el Campo Semántico de la *palabra descriptora*: Escribir que está integrada por su similar.

*Escribir	[1: 18(12)]:	*Profesional	[2: 43(8)]:	*Académico	[2: 37(8)];
*Literatura	[2: 52(7)]				
*Argumentación	[3: 7(4)]				
*Escritor	[3: 76(4)]				
*Escritura	[4: 92(2)]				

Esquema No. 3: Dimensión del Campo Semántico.
Listado General de Descriptores.



Dimensión 3. Esta Dimensión rescata el Campo Semántico de la *palabra descriptora*: Docente que está integrada por su similar.

*Docente	[1: 81(3)]
*Multidisciplinariedad	[2: 24(10)]
*Cuestiona	[3: 74(4)]
*Didáctico	[4: 100(1)]
*Enseñar	[4: 101(1)]

Conclusiones Iniciales

El trabajo que presentamos es una propuesta sobre las representaciones sociales y los imaginarios a través del método de las Redes Semánticas Naturales (RSN), para valorar sus impactos en las estrategias de orientación institucional.

Mostramos los resultados preliminares del análisis sobre las percepciones de los estudiantes de historia en su proceso de formación como historiadores. Es un estudio piloto para favorecer la reflexión en el Departamento de Historia del Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades (CUCSH), de la Universidad de Guadalajara, acerca de la práctica docente, de la orientación y dirección de los aprendizajes y de la posibilidad de plantear la reestructuración y/o modificación de programas y planes de estudio.

Los resultados nos permiten observar de manera inicial, la construcción de los imaginarios de los estudiantes, acerca de la práctica docente de sus profesores y, cómo se apropian de lo que se hace, se dice y se elabora del material del historiador, para conformar su propio quehacer.

El amplio campo de descriptores que se construye sobre la *palabra estímulo*, se inscribe en un diversificado modo de interpretar e incorporar a su experiencia, dando cuenta de diversos campos semánticos, de una cultura de historiador en formación.

Sirvan estas breves líneas para iniciar una discusión más amplia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilera, H.E. (S/F). “El uso de las redes semánticas naturales en las representaciones sociales de la responsabilidad”. EN Revista Internacional de Psicología. Vol. 11, No. 2.
- Ayala, Silvia. (2005). “La Formación del Historiador. Un currículum por competencias profesionales, el caso de la Universidad de Guadalajara”. Universidad de Guadalajara. México.
- Bourdieu, P. Passeron, JC, Chamboredon, J.L. (1987). El Oficio de Sociólogo. Presupuestos Epistemológicos. México. Siglo XVI.
- Corripio, F. (1985). Diccionario de Ideas Afines. Editorial Herder. Barcelona.
- Figueroa, J. (1976). Estudios de Redes Semánticas Naturales y algunos Procesos Básicos. UNAM. México.
- Figueroa, J. (1980). Sobre la Teoría General de las Redes Semánticas. Facultad de Psicología. UNAM. Trabajo inédito. México.
- Jodelet, D. (1999). EN “Moscovici, Serge. Psicología Social”. Tomos II. Paidós. España. pp. 474.
- Illesca, M. Cabalí, D. Cabezas, M. Aguayo, G. Navarro, K. Oettiger, M. Parra, I. Parra, G. (S/F). Concepciones del Alumnado respecto de la Docencia Clínica: Carrera de Enfermería. Universidad de la Frontera. Reporte de Investigación. Universidad de La Frontera.
- Markova, I. (2003). Dialogicality and Social Representations. Cambridge. Cambridge University Press.
- Pérez, G. (1998). Investigación Cualitativa. Retos e Interrogantes. I. Métodos. Madrid. La Muralla.
- Pérez, G. (1998). Investigación Cualitativa. Retos y Perspectivas. II. Técnicas y Análisis de Datos. Madrid. La Muralla.

- Taylor, S. J. Bogdan, R. (1996). Introducción a los Métodos Cualitativos de Investigación. Barcelona. Paidós.
- Valdez, J.L. (1998). Las Redes Semánticas Naturales. Usos y Aplicaciones en Psicología Social. México. UAEM.

ANEXO 1. Instrumento de Análisis

UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA
CENTRO UNIVERSITARIO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE HISTORIA
SEMINARIO ‘BIOGRAFÍA Y NARRATIVA’

‘Percepción Social de los Estudiantes de 3º semestre de la Licenciatura en Historia acerca de la Formación del Historiador’

Estudio Piloto 2013A

DATOS:

Género (). Edad (). Estado Civil (). Trabajo ().
Fecha (). Registro ().

FORMACIÓN DEL HISTORIADOR

“CARACTERÍSTICAS QUE DEBE TENER UN HISTORIADOR PARA HACER HISTORIA E HISTORIOGRAFIAR”	
	()
	()
	()
	()
	()
	()
	()
	()
	()
	()

ANEXO 2. Tabla Genérica de Resultados por Frecuencias

CONJUNTO SAM

Jerarquía		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		
Valor Semántico		10	9	8	7	6	5	4	3	2	1		
Definidoras												VMT	%
1	Objetivo		3	2				1	1	1	1	53	100
2	Ético	1	2				1		1			36	84
3	Investigador	1	1	1	1							34	79
4	Observador	2			1				1			30	70
5	Conocimiento			2	1		1					28	65
6	Imparcial					2	1	1		3		27	63
7	Lector		1	1				1	1	1		26	60
8	Imaginativo			3								24	56
9	Analítico		1	1			1				1	23	53
10	Curiosidad	1			1		1					22	51
11	Crítico	1	1							1		21	49
12	Pasión	1					1		1			18	42
13	Conocedor		1					2				17	40
14	Honesto	1				1						16	37
15	Cultura		1			1						15	35
	VJ= 106												

El criterio de eficacia de la Licenciatura en Historia de la Facultad de Humanidades de la Universidad Autónoma del estado de México.

G. Isabel Badía Muñoz
Gloria Pedrero Nieto
Rosa María Hernández Ramírez

RESUMEN

El proceso de evaluación, en especial el criterio de eficacia del plan estudio de la licenciatura Historia 2004, nos permite reconocer el desfase de los mecanismos de selección, permanencia y egreso respecto a las nuevas necesidades profesionales del historiador y lograr que los egresados del programa tengan una preparación similar a las instituciones educativas de vanguardia en Latinoamérica.

El propósito de este trabajo es valorar los mecanismos que la Universidad Autónoma del Estado de México (en adelante UAEMéx) y la licenciatura en Historia que se aplican y hacer algunas sugerencias que nos permitan hacer que el nuevo plan de estudios cubra las condiciones del mercado laboral del historiador. Para lograr nuestra intención hemos dividido el texto en tres apartados acordes a los momentos dictados por el criterio de eficacia. El primero trata el proceso administrativo académico de ingreso, el segundo refiere a los mecanismos de evaluación de las unidades de aprendizaje acordes a sus características y el tercero puntualiza las formas aceptadas por la comunidad de la Academia de Historia para la obtención del grado.

La información analizada corresponde a tres generaciones y se observan dos niveles de análisis, el primero implica lo establecido en la legislación universitaria y el segundo la traducción que hace de la misma la Academia de Historia, acorde a las características curriculares.

El Ingreso

El primer elemento para lograr el criterio de eficacia tiene que ver con la selección e incorporación de alumnos, con la finalidad de formar una matrícula estudiantil que sea capaz de tener éxito en el programa. Es la legislación universitaria en el reglamento de Facultades y Escuelas Profesionales, en su capítulo V (artículos del 76 al 85) la que establece los requisitos que deben cumplir los aspirantes, así como los pasos del proceso de inscripción a los estudios de licenciatura. El factor más importante para la admisión del alumno está ponderado en la evaluación que se hace con la aplicación del EXANI II¹. Éste consta de dos instrumentos: el de selección y el diagnóstico, con un total de 220 reactivos. El tiempo estimado de su aplicación es de cuatro horas. El otro factor es el promedio del bachillerato, por ello la estructura del índice UAEM está conformada de la manera siguiente, dependiendo de los criterios tomados en cada uno de los programas educativos:

- Índice UAEM = EXANI II (60%) más promedio de bachillerato (40%)
- Índice UAEM = EXANI II (70%) más promedio bachillerato (30 %)

La licenciatura en Historia para admitir a los aspirantes toma el primer índice, es decir el 60% corresponde al EXANI II y el 40% al promedio obtenido en el bachillerato o estudios equivalentes.

La ponderación para la carrera de Historia del EXANI II, se conforma de dos elementos, el primero corresponde a las siguientes áreas: Razonamiento Verbal, Razonamiento Lógico -matemático, Mundo Contemporáneo, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Tecnologías de la Información y Comunicación, Matemáticas y Español, que equivale al 40%, del asignado. El otro 20% corresponde a los siguientes módulos: Artes, Filosofía, Historia, Literatura e Inglés. Los porcentajes de los ponderadores y componentes de los últimos cinco años los podemos ver en los siguientes cuadros:

Cuadro No. 1: Resultados del EXANI II 2006, 2007 y 2008

AÑO	EXAMEN	PROMEDIO	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
2006	60%	40%	11	11	11	14	22	21	10	35		52	13
2007	60%	40%	11	11	11	14	22	21	10	77			13
2008	60%	40%	11	11	11	14	22	21	10	77			13

Razonamiento Verbal, 2. Razonamiento Matemático, 3. Mundo Contemporáneo, 4. Ciencias Naturales, 5. Ciencias Sociales, 6. Matemáticas, 7. Español, 8. M1 México, 9. M2 Español superior, 10. M3 Humanidades, 11. M10 Inglés, 12. M12 Informática.

Cuadro No. 2: Las áreas y módulos del EXANI II 2009-2012

Años	ÁREAS						MÓDULOS				
	RV	RM	TIC	MAT	ESP		1	2	3	4	5
2009-2010	17	17	17	33	16	Humanidades	5	5	65	15	10
2010-2011	17	17	17	33	16	Humanidades	5	5	65	15	10
2011-2012	17	17	17	33	16	Humanidades	5	5	65	15	10

Como podemos ver, en el proceso de admisión los componentes no han variado y se evalúan conocimientos y aptitudes vinculadas al quehacer de las humanidades como son: capacidad de análisis, resolución de problemas, valores y capacidad crítica, y de comprensión lectora, entre otros; lo que es compatible con los requisitos del perfil de ingreso del aspirante y son considerados fundamentales para la adquisición y construcción de saberes durante el proceso formativo.

El perfil de ingreso para la licenciatura en Historia recomienda que los alumnos del programa posean el nivel de dominio B del inglés, conforme a lo establecido en el Programa de enseñanza y certificación del inglés de la UAEMéx, esta disposición no discrimina a los alumnos que no cuenten con el dominio establecido del idioma, dado que el reglamento de Facultades y Escuelas Profesionales no lo contempla como requisito.

Regularmente los alumnos que ingresan al programa son seleccionados en la primera convocatoria. En los últimos cinco años sólo en una ocasión se abrió una tercera vuelta. Si bien es cierto,

existe un porcentaje de alumnos que ingresan con una calificación inferior a la mínima requerida, eso puede estar vinculado con el índice de deserción durante el primer año, pero no se ha hecho un seguimiento al respecto, sin embargo, a través de los tutores, se han detectado otras razones de abandono, como son el cambio de carrera.

En relación a la permanencia, vale decir que los docentes y tutores refieren que los alumnos que egresan del programa no necesariamente han sido los que ingresaron en la primera opción o aquellos con el mejor promedio en el EXANI II.

En lo que refiere al perfil de ingreso y su relación con el proceso de admisión. Éste demanda las siguientes habilidades del aspirante al programa: conocimiento general en el área de Ciencias Sociales y Humanidades, la lectura analítica de textos escritos, aptitudes y capacidades para ejecutar procesos cognitivos complejos como son el análisis, la síntesis, e inducción (Plan de estudios, 2004:46). A través del EXANI II, se pueden evaluar algunos de los conocimientos y habilidades acordes al perfil de ingreso.

De acuerdo a los resultados de los criterios de evaluación para el ingreso hemos elaborado el siguiente cuadro, donde se puede observar la inestabilidad de la matrícula.

Cuadro No. 3: Criterios de evaluación del EXANI II

AÑO	Nº ASPIRANTES	CAPACIDAD DE ABSORCIÓN	ÍNDICE MÁS ALTO	ÍNDICE MÁS BAJO	ÍNDICE PROMEDIO	DESVIACIÓN ESTÁNDAR
2007-8	56	70	82.01	28.4	61.36	10.4
2008-9	69	70	80.06	44.79	61.13	7.45
2009-10	69	70	80.09	49.59	64.4	7.16
2010-11	109	75	86.3	44.3	63.58	8.38
2010-11	7	6	88.1	49.9	65.36	14.33
2011-12	76	75	87.3	44.2		

Lo anterior evidencia lo siguiente: desde el 2007 no se ha incrementado significativamente la capacidad de absorción de alumnos a la licenciatura, el número de aspirantes tampoco se ha incrementado, salvo en la promoción de 2010-2011; lo que nos remite a la política nacional de poco apoyo a las Humanidades (reducción de ellas en la educación básica) y la sobrevaloración de las profesiones tecnológicas, lo que ha creado entre los jóvenes poco aprecio por las carreras humanísticas.

En cuanto al nivel educativo con el que llegan los alumnos a la licenciatura en Historia, de acuerdo a los índices calculados por la universidad (EXANI II y promedio en el bachillerato), los aspirantes a la carrera tienen en general el promedio más alto de la facultad de Humanidades y de la DES: Educación y Humanidades, pero este índice no corresponde a que estos cuenten con las más altas calificaciones. Vale decir que el promedio se incrementa debido a que las calificaciones bajas, de los alumnos de la licenciatura en Historia, son las más altas de la facultad y de la DES.

Tomando en cuenta la calificación tradicional de acreditación de las unidades de aprendizaje que es de 6, por generación los que obtuvieron esta calificación fueron: de los que ingresaron en el 2007 el 50.87% estuvo por encima de ésta; los de 2008 el 56.52%, los de 2009, el 69.56%, los de 2010 (que fue cuando hubo el mayor número de aspirantes), el porcentaje del total de los que ingresaron fue de 64.65%, casi todos los tuvieron más de seis. En 2011 fue el 60.52%.

Por lo anterior, podemos comentar que salvo la generación que ingresó en 2010 que contaba con más del mínimo de conocimientos para ser admitido en la licenciatura en Historia, en el resto de las promociones se han aceptado alumnos con índices inferiores a 6, la generación más baja al respecto sería la de 2007, pues casi la mitad de los aspirantes no alcanzaron esa calificación, en ese año también se obtuvo la calificación más baja, la aspirante no fue admitida. En general, salvo el ya mencionado 2010, prácticamente todos los que han solicitado ingreso lo han obtenido, lo que redundará posteriormente en la deserción, en un rendimiento deficiente y finalmente la baja de la carrera.

La matrícula de alumnos que ingresa en las convocatorias, como ya se mencionó, ha sido constante, misma que permite contar con tres grupos de nuevo ingreso con al menos 20 alumnos. Sin embargo, ha sido necesario implementar estrategias para la captación de aspirantes. Entre las acciones emprendidas están: las jornadas de pláticas profesiográficas y Exporienta dirigidas a los planteles de nivel preparatoria de la universidad e instituciones incorporadas, además de otras del sistema estatal; así como un curso propedéutico cuyo propósito es adentrar a los aceptados en los servicios y las características de los programas educativos de la facultad. Todo lo anterior pretende que los posibles aspirantes y los ya aceptados a la licenciatura, cuenten con la mayor información de lo que es la carrera en Historia y de esta manera reducir el índice de deserción por desconocimiento.

La Evaluación del Aprendizaje

El segundo elemento del criterio de Eficacia es: La evaluación del aprendizaje, objetiva y justa, relacionada con los objetivos de Unidad de Aprendizaje (en adelante UA).

Al iniciar la licenciatura, los estudiantes cursan las diferentes unidades de aprendizaje, cuyos contenidos en lo general son de dos tipos: informativos e instrumentales. Es necesario decir que los mecanismos de evaluación de la licenciatura en Historia no son los convencionales, debido a la naturaleza de la disciplina, por lo que los estudiantes deberán en el transcurso de su formación ejercitarse en la búsqueda de información en distintas fuentes de calidad, el análisis, la paráfrasis, síntesis y redacción de textos originales y coherentes.

Los profesores de la licenciatura en Historia emplean distintos criterios y mecanismos de evaluación del aprendizaje de los alumnos. Entre éstos están: cuestionarios, mapas conceptuales, reportes de lectura, transcripciones (paleografía), cuadros comparativos, exámenes escritos, portafolios de evidencias, ensayos, reportes de lectura, entre otros. Por las características de la disciplina, la evaluación debe ser continua, durante el semestre, misma que tiene el propósito de evidenciar que el alumno va adquiriendo las competencias -conocimientos, habilidades y valores- correspondientes a cada una de las unidades de aprendizaje y es por eso que no en todos los sistemas de evaluación se aplican exámenes. Los mecanismos de evaluación empleados permiten en gran medida a los docentes estimar el aprovechamiento de los alumnos.

La interacción de las unidades de aprendizaje del Plan de Estudios (en adelante PE) está diseñada para que el estudiante adquiera las competencias necesarias en función de su perfil de egreso acorde a las funciones sustantivas del profesionista universitario (investigación, docencia y divulgación).

Como es bien sabido, debe haber congruencia entre los métodos de evaluación del aprendizaje, y la orientación de las de la UA, por tanto, estas tienen sus propios métodos de evaluación,

acorde al semestre en que se imparte, al núcleo del cual forma parte, al área a la que pertenece y el corpus de contenido que posee; todas interactúan, unas dotan a la demás de los conceptos, otras de información para contexto, algunas ejecutan habilidades cognitivas y unas cuantas dan técnicas, que se ven reflejadas en los trabajos recepcionales.

En especial las unidades de aprendizaje donde se combinan competencias cognitivas y metodológicas, y que relacionan conocimientos de distinta naturaleza sobre una temática, son los seminarios de investigación, los cuales por niveles conforman seis UA, en ellos el alumno va siguiendo los pasos propios de una investigación histórica, cada curso supone una etapa que permite construir la siguiente, para lograr el objetivo el estudiante presenta sus avances ante la comunidad en coloquios, y es leído por maestros que no son miembros de su seminario de investigación – rompiendo la entropía- lo que permite que la evaluación se realice como una retroalimentación de expertos en el campo profesional además de la asignación de una parte de la calificación.

No obstante, a pesar de todas las medidas de congruencia curricular, persisten los problemas de reprobación escolar que dan lugar al rezago estudiantil de un número importante de la matrícula de la licenciatura en Historia. Ésta obedece a diversos factores. Algunos de ellos detectados por el programa de Tutoría Académica, entre ellos se reportan cuestiones económicas (el alumno trabaja para estudiar o incluso como necesidad familiar) y familiares (padres jóvenes con hijos, matrimonio y trabajo, violencia intrafamiliar) que demandan atención y tiempo del estudiante y que provocan su bajo rendimiento académico y, poca disposición para el estudio. También hay que considerar que una parte importante de los alumnos provienen de otros municipios lo que implica mucho tiempo invertido en el traslado, además de que la gran mayoría de ellos estudió su educación básica en su lugar de origen, donde la calidad de la misma no es la óptima.

Otros aspectos relacionados, fueron detectados a través del Programa de Seguimiento de Egresados, y se deben a problemas de la estructura del Currículo como son la desarticulación de las áreas o núcleos, el desconocimiento de los actores del plan de estudio y, finalmente a errores personales de diseño de su trayectoria o mala orientación del tutor.

Un aspecto importante fue la detección UA “filtro”, a saber aquellas con mayor grado de dificultad y de problemas de ubicación que ponen en riesgo el proceso de formación. Por ejemplo los estudiantes de tres generaciones tomaron a destiempo las UA de Lengua Extranjera, y éstas se empalmaron con los Seminarios y con la UA de Estancia Profesional. Lo que obligó a la Academia a poner candados a los seminarios, y a realizar una campaña permanente entre los profesores, tutores y estudiantes dando información del plan y sobre la revisión puntual de las trayectorias.

La Eficacia Terminal

El tercer elemento para lograr el criterio de eficacia es *La eficiencia terminal* satisfactoria respecto a la de programas similares de otras instituciones de Educación Superior.

A diferencia de los planes de estudio anteriores que tuvieron fuertes problemas respecto a la titulación, el plan 2004 ha logrado aumentar el porcentaje de titulados en menor tiempo como se puede ver en el siguiente cuadro:

Cuadro No. 4: Tabla de Índices de Ingreso, Egreso y Titulación

Generación	Ingreso	Egreso %	Titulados %
2003-2008	97	60.8	21.6
2004-2009	67	67.2	16.4
2005-2010	70	72.9	27.1
2006-2011	73	69.9	6.8
2007-2012	52	69.2	11.5 en trámite

Es requerido recordar, que los problemas formativos anteriores al ingreso, más las dificultades teórico-metodológicas durante el proceso de formación, daban lugar a la no titulación, pero las evidencias denotan que el plan 2004 tiene un aumento del índice de egreso de un 8% de la primera generación a la última analizada, ésta ha variado mucho de generación a generación. Sin embargo, el aumento de titulados se debe a la presión impuesta por el mercado laboral, además del cuidado que ha puesto la Academia de Historia en los seminarios lo que ha propiciado el aumento.

Es pertinente señalar que la academia consciente de la persistencia de dificultades, ha implementado otros mecanismos de titulación acordes a las necesidades detectadas por el mercado y las opiniones de los estudiantes, recuperadas a través del Seguimiento de Egresados. Las formas de titulación son: artículo especializado publicado en revista indicada, ensayo, examen general de egreso, memoria de experiencia laboral, reporte de aplicación de conocimientos, reporte de residencia de investigación, tesis y tesina.

A lo anterior hay que sumar otras medidas administrativas que impactan positivamente en el índice de titulación como es la disminución de los costos de los trámites para la obtención del grado. Vale hacer mención de que existen estudiantes de generaciones anteriores que independientemente de los seminarios se acercan a los docentes para ser asesorados y llevar a término sus trabajos.

Finalmente todos los trabajos pasan a comisión revisora, integrada por profesores miembros de la Academia o miembros de la comunidad universitaria, que evalúan el trabajo bajo criterios específicos y una vez que ha sido corregido, vuelve a ser revisado y de ser aceptado pasará al examen de grado. Los trabajos realizados son concordantes con las competencias descritas en el perfil de egreso que se refiere fundamentalmente al avance del conocimiento analítico de la realidad socio-histórica a través de la investigación.

A Manera de Conclusión

Los altos costos de operación que suponen los programas educativos de calidad, implican seguir puntualmente criterios que garanticen su eficacia. Esta última se trabaja en tres tiempos, el primero implica todos aquellos controles que deben de emplearse para asegurar que los aspirantes al PE, sean personas que cumplan con los requerimientos administrativos y académicos deseables para el buen desarrollo de competencias inherentes al programa.

En esta etapa la eficacia, se asocia a la aplicación del EXANI II donde las autoridades competentes escogen los campos que han de ser evaluados y la asignación del porcentaje conforme al perfil de egreso de educación media superior-promedio-, y al perfil de ingreso propuesto en el plan de estudios- los conocimientos deseables-. Lo anterior debería dar por resultado una selección puntual de los mejores aspirantes. Sin embargo, en la práctica, el hecho de ser una carrera con pocos postulantes hace que el mecanismo de selección no sea tan exigente como debiera.

Lo anterior es resultado de la poca estabilidad de la población de las carreras humanísticas, debida a diversos factores, como son: lo poco rentable en apariencia de las profesiones, además de una política educativa que ha favorecido la inversión en carreras tecnológicas, en demérito de las Humanidades. Por lo que es aconsejable que la facultad se involucre intensivamente con la sociedad en general, a través de conferencias, cursos, diplomados, programas de radio, visitas guiadas que den a conocer la función social del historiador, no limitándose a los mecanismos convencionales de captación.

La segunda etapa, implica conocer la transformación de los estudiantes durante su proceso hasta su egreso, en estos, la eficacia debe operar bajo diversos aspectos como son los curriculares, dónde se revisa, la ubicación las características y el tipo de UA. Lo anterior condiciona el tipo de evaluación y sus candados, esta última se debe acoplar a lo ya definido en el reglamento de Escuelas y Facultades de la Universidad Autónoma del Estado de México.

Cada UA deberán determinar su forma de evaluación cumpliendo tres requisitos: el semestre en el que se imparte, ya que esto implica la función de esa asignatura en el plan de estudio, el tipo de materia que es y por último la naturaleza de los contenidos.

A diferencia de lo dictado por el Reglamento de Escuelas y Facultades de la UAEM, donde se privilegian los exámenes departamentales, las condiciones anteriormente descritas y la naturaleza de la carrera de Historia nos obligan a implementar diversas prácticas de evaluación acorde a los requerimientos. Hay que generar una cultura de la evaluación para de esta forma hacer un seguimiento puntual de cómo operan cada una de las UAs en el plan de estudios.

La evaluación de cada UA debe reflejar el ejercicio de las competencias genéricas y disciplinarias propias al PE, de tal modo que su acreditación permita a los estudiantes permanecer. Se han tomado medidas importantes para favorecer la permanencia de los estudiantes en formación como por ejemplo: dar información continua, el seguimiento estrecho de los educandos a través del Programa de Tutorías, pero a pesar de todos los esfuerzos persisten factores culturales y económicos que propician la deserción y el bajo rendimiento.

Otro aspecto que debe relacionarse con lo anterior es generar mecanismos de movilidad estudiantil, mediante la creación de materias homónimas con sistemas de evaluación similares, que permitan relacionarnos institucionalmente y que activen la movilidad estudiantil y docente.

El hecho de que los estudiantes egresen implica haber cursado y acreditado todas las UA y, contar con un trabajo original, en el cual se conjuga todo lo aprendido en la carrera, que debe ser revisado por un comité de expertos, corregirlo y sustentarlo frente a un sínodo.

A diferencia de otros planes de estudio la eficiencia terminal ha aumentado notablemente en el plan 2004 debido a varios factores; la implementación de una cultura de evaluación de los seminarios, y la adaptación de algunas de las exigencias del mercado, además de implementar diversas formas de titulación y la reducción en los costos de los trámites.

A partir de ese momento, es cuando entramos a la tercera etapa del criterio de eficacia, donde se evalúa cuantos estudiantes pasan de egresados a titulados. Por lo general, aquellos que son estudiantes idóneos, curiosamente no son los que egresan, ni los que se titulan. Debido a lo anterior, es necesario realizar una investigación sobre el proceso de formación, que detalle las causas reales de la deserción y del rezago. Además saber las características cognitivas y actitudinales de los

egresados que logran obtener el grado; finalmente, de ser posible, rastrear a posteriori el impacto de su formación comparándolo con pares de otras instituciones.

A pesar de los logros del plan analizado la nueva propuesta deberá vislumbrar la necesidad de incluir unidades de aprendizaje impartidas a través de plataformas, por lo que los actores, deberán capacitarse en la construcción de Guías de Estudio Independientes (GEI) y en la reformulación del conocimiento a través del entorno mediado. El uso de las plataformas, implica para todos los actores involucrados en los mecanismos de selección, ingreso y permanencia aseguren la formación deseada de una población estudiantil capaz de tener éxito durante el programa educativo y posteriormente en el mercado laboral.

Por lo anterior para que los docentes y egresados de la licenciatura en Historia sean contratados, debemos entrenarnos reduciendo nuestra brecha digital a través del uso calificado de las tecnologías de la comunicación e información, además del manejo del inglés como segunda lengua en todas sus habilidades, ya que de no ser así, la información de calidad, y el contacto con otros pares del mundo nos limitará drásticamente dejándonos en desventaja.

Las nuevas condiciones son ya imperativas ineludibles que deben operar a corto plazo, en especial en la modalidad presencial, por lo que se debe implementar programas de actualización, además de lograr la conversión pedagógica y didáctica de los contenidos teóricos disciplinares y temáticos de los programas de la licenciatura acorde a los distintos tipos de plataformas.

NOTAS

- 1 El EXANI II es elaborado por CENEVAL, institución que se lo vende a la UAEMéx.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Informes del resultado del EXANI II, para la licenciatura en historia, generaciones 2009.2010, 2011 y 2012. Secretaría de Docencia, Universidad Autónoma del Estado de México.
- Plan de Estudios de la Licenciatura en Historia. Currículum 2004, (2004), Toluca, Facultad de Humanidades-Universidad Autónoma del Estado de México.
- Reglamento de Escuelas y Facultades de la Universidad Autónoma del Estado de México. http://www.uaemex.mx/fcienciasagricolas/subdir_academica/docpdf/rfep.pdf
- Reglamento Interno de la Facultad de Humanidades 2012. <http://www.uaemex.mx/fhumanidades/SAE/departamentos.html>
- Seguimiento de egresados licenciatura de Historia de la Facultad de Humanidades 2010, 2011 y 2012. Coordinación de la Licenciatura de Historia de la Facultad de Humanidades. UAEM.

La trayectoria escolar de los egresados de historia.

Un estudio comparativo de dos cohortes 2005-2009 y 2006-2010.

Mabel Valencia Sánchez
Flérida Moreno Alcaraz

RESUMEN

La presente investigación es un estudio comparativo de las trayectorias y el rendimiento escolar de dos cohortes de egresados de la Licenciatura en Historia de la Universidad Autónoma de Sinaloa, Trayectorias que se ven afectadas o “favorecidas” por el cambio de planes de estudio, desde propuestas de mejoramiento y actualización académicos. Analizamos la eficiencia terminal de dos generaciones de historiadores a partir del periodo 2005-2009, en el que culmina el “plan 3” y el periodo 2006-2010 cuando se implementa el “plan 4”, como última reforma de plan de estudios.

La importancia de este estudio estriba en la recuperación de los factores más determinantes del rendimiento y la trayectoria escolar con base en: el perfil de ingreso, los índices de aprovechamiento y de fracaso por asignatura por grado escolar, deserción, y titulación, entre otros. Marco de referencia para determinar la importancia de los cambios de plan de estudios en los egresados de esta área de formación profesional.

Introducción

La facultad de historia desde su inicio en 1994, con la creación de la maestría en historia regional ha diseñado sus planes de estudio de acuerdo a la sociedad en la que esta insertada, cabe mencionar que los integrantes de esta primera generación de maestros en historia fueron los que les dieron el empuje al primer plan de estudios diseñado para la licenciatura, plan que se ha ido modificando gracias al apoyo y experiencias de cada uno de los profesores que aquí laboran, en el 2006 dan por finalizados el plan número 3 y el inicio del 4. Este último modificado de acuerdo a una serie de foros donde participaron tanto la comunidad estudiantil activa como egresados y profesores del área. Por estas fechas estaremos estrenando el plan no. 5 de acuerdo a competencias de la historia, donde por primera vez se llevó a cabo una consulta con los empleadores, y ya dirá el tiempo sobre su funcionamiento.

Mientras nosotros nos propusimos investigar, comparar y evaluar los dos planes últimos planes, el no. 3 y el no. 4. Recurrimos a la elaboración de una base de datos que nos identificará las variables que nos interesaba investigar. Por lo que escogimos al total de alumnos de cada cohorte anotamos su matrícula y nombre completo así como las materias que cursaron en cada semestre y su calificación obteniendo el promedio de cada materia así como el final de cada alumno, materias aprobadas, reprobadas, no presentadas, rezago, baja y deserción, también investigamos la situación académica de cada uno de los alumnos, es decir si estaban titulados o ya contaban con el servicio social terminado.

Los planes de estudios de licenciatura en Historia

A partir del 2008, la Facultad de Historia fue evaluada por un organismo externo que fue la Asociación para la Acreditación y Certificación en Ciencias Sociales, AC, (ACCECISO), obteniendo un resultado favorable en el dictamen. No obstante, la trayectoria de los programas de licenciatura en historia fueron tres planes de estudio, según Rivera y Moreno en Rivera y Ramírez lo que tuvieron en común dichos planes es que “estuvo prevaleciendo la rigidez en su diseño curricular y la acentuación en la formación de investigadores de la historia de Sinaloa; sin atender otros campos de ejercicio profesional” (Rivera y Moreno 2008 : 133)

En las dos últimas reformas, las características relevantes de estas fueron las siguientes: en el tercer plan se implementó una opción intermedia con un incremento de cursos semestrales. En el otro plan de estudio, su integración horizontal y vertical incorporaban materias de diferentes disciplinas que permitieron una sólida formación del alumno, aunque existía un desequilibrio entre las áreas de formación de la estructura curricular como el número de créditos que se asignaba a materias obligatorias de carácter formativo en comparación con las asignaturas optativas, estas observaciones fueron parte de las recomendaciones que emitió el organismo evaluador. (Rivera y Moreno 2008 : 133)

Las causas de dichas observaciones del párrafo anterior, se presume que en el programa no se ha logrado atraer un buen número de estudiantes de nuevo ingreso con un perfil académico adecuado a las exigencias del mismo; sumado a esta observación la falta de profesionales en docencia y el uso de formas tradicionales de enseñanza, que poco estimulan el empeño de los estudiantes, son resultados de lo siguiente: la tasa de deserción que es preocupante, el número de egresados insatisfactorio y la baja eficiencia terminal. (UAS, 2006 : 6)

Por tales razones mencionadas anteriormente, nos dimos la tarea de analizar y comparar los factores más determinantes del rendimiento y de la trayectoria escolar de dos generaciones de dos momentos importantes: el primero, es la generación 2005-2009 que representa la culminación del plan de estudio 3 y la otra por el inicio del plan de estudio 4 con la generación 2006-2010.

Definiciones de los factores de rendimiento y trayectoria escolar

La trayectoria escolar, Fernández (2006) hace referencia a Cuevas (2011) el cual la distingue como el conjunto de factores y datos que afectan el comportamiento escolar de los estudiantes durante su estancia en la universidad, que podemos realizar dos formas de análisis de trayectoria escolar, la longitudinal y la longitudinal transversal; la primera, es el trayecto del alumno de su vida escolar, desde el momento que ingresa por primera vez al ciclo escolar en estudio, recorriendo los movimientos en el transcurso de su vida en la licenciatura, ingreso, aprobación-reprobación, rezago, deserción y egreso; la segunda se refiere a realizar un corte en su trayecto académico. (Fernández 2006 : 26)

En este trabajo la forma de análisis de trayectoria escolar fue la longitudinal, dichos factores se basaron en los siguientes elementos: los promedios de cada uno de las materias que llevaron los alumnos en el plan de estudios, las materias no acreditadas, no aprobadas, la deserción, servicio social y la titulación.

El aprovechamiento escolar según Fernández (2006) lo entiende, cuando el alumno alcanza determinados conocimientos y puede demostrarlos en los niveles de aprovechamiento deseado,

esto le crea satisfacción consigo mismo y con la familia. De esta manera el aprovechamiento es medible de acuerdo a la calificación obtenida en cada materia.

El fracaso por asignatura y por grado escolar, nos dice González en Fernández que es el resultado de una medición, la de porcentaje de sujetos que no obtiene el título previsto al finalizar sus estudios universitarios o la calificación permitida para el acceso a otro curso superior¹.

La deserción es entendida como la baja automática o el abandono de los cursos o la carrera a lo que se ha inscrito el estudiante, dejando de asistir a clases y de cumplir las obligaciones establecidas previamente en las políticas del sistema de servicio escolar, las de titulación y las de servicio social de la reforma educativa. (Fernández 2006 : 27-28)

El rendimiento escolar nos dice Camarena y Villanueva en comparación de Chain en Fernández (2006) se entiende como una forma de expresión valorativa que alude al promedio de calificación obtenido por cada alumno en las asignaturas en el proceso educativo que se da en la institución escolar. (Fernández 2006 : 26)

La aprobación y reprobación son indicadores de la trayectoria escolar según ANUIES en Fernández es el resultado de evaluar el aprendizaje alcanzados por los estudiantes en una materia, y es determinado por el profesor mediante aplicaciones de pruebas orientadas a tal objetivo constituyendo la base para la acreditación y promoción de los alumnos. (Fernández 2006 : 27)

La culminación del Plan de Estudio No. 3

Al finalizar el plan de estudio no. 3 estuvo conformada por una sobre carga de 39 materias que no estaban seriadas, y con 9 materias optativas que eran obligatorias cursarlas, además con una duración de 10 semestres, cada semestre incluía una asignatura optativa hasta el 8 semestre. El resto de los semestres lo redujeron a 4 materias que implicaba una metodología de investigación por cada uno de los dos semestres.

La generación 2005-2009 cuenta con un total de 31 alumnos de los cuales 21 son del turno matutino y 10 son del turno vespertino. El análisis que realizamos fue a través de las actas de examen por materia que nos proporcionaron en el departamento de control escolar de la Facultad de historia. La cual nos permitió recabar datos según con los conceptos expuestos en el apartado definiciones de los factores de rendimiento y trayectoria escolar llegando a los siguientes resultados:

En todos los semestres se presentaron con un porcentaje de intervalo del 3% al 55% de *reprobados* sobresaliendo el segundo semestre con este índice negativo; en el factor *No Presentaron (NP)* se tuvo un porcentaje con un intervalo del 3% al 35% en los primeros seis semestres, teniendo una mayor relación con esta alza del primer semestre. En cambio, la *baja* se fue presentando a partir del segundo con un porcentaje del 35% que fue manteniéndose hasta el cuarto semestre, el quinto y sexto semestre obtuvo un porcentaje alto del 48% y el resto de los semestres fue disminuyendo con 16%, es decir que el resultado de esta generación tuvo una deserción del 52% con un rezago del 6%, sin embargo el porcentaje de egresados fue de un 42%.

Las materias con mayor índice de reprobación fueron: redacción y estilo para historiadores del segundo semestre, con un total de 17 alumnos reprobados e historia de México I, con 13. A partir del segundo semestre, cerca de 10 alumnos desertaron de la licenciatura, disminuyendo la matrícula a 21 alumnos, en total egresaron 14 alumnos, 2 sufrieron rezago, y 15 desertaron, 8 de los alumnos egresados están titulados un año después de haber terminado sus estudios, los demás les hace falta cerrar el servicio social.

El inicio del Plan de Estudio No. 4

Al iniciar el plan de estudios no. 4 se llevó a cabo en la generación del 2006-2010 el programa de licenciatura en historia, dividido en 8 semestres, con 37 materias obligatorias y con 8 materias optativas, que el alumno eligió de acuerdo con las cuatro áreas de conocimiento en que se divide este plan: divulgación, teoría metodológica, histórico formativo e histórico artístico. (UAS 2006 : 6)

Para realizar el análisis fue el mismo procedimiento que el anterior nos proporcionaron por parte de control escolar las actas de cada una de las materias y grupo. La cohorte cuenta con 23 alumnos del turno matutino y 14 del turno vespertino haciendo un total de 37 alumnos.

El factor de reprobación se mantuvo en un porcentaje de intervalo del 8 al 32% en todos los semestres sobresaliendo el cuarto semestre con el mayor por ciento; en el no presentaron se tuvo un intervalo en todos los semestres del 2 al 30%, sobresaliendo el segundo, tercero y quinto semestre con mayor por ciento. En cambio la baja fue a partir del tercer semestre con un porcentaje entre 19 y 35% hasta octavo semestre.

En el sexto semestre notamos que las bajas se presentaron debido a que el sistema de SACE ya no acepta alumnos con más del 80 % de materias reprobadas. Para el séptimo semestre, los alumnos presentaron diferentes materias optativas por llevar más asignaturas, cuando en realidad solo deberían tomar tres materias obligatorias y dos optativas.

En general las asignaturas con mayor índice de *reprobación* fueron historia de Mesoamérica con un total de 12 *reprobados* de los dos grupos, después le sigue, Introducción a la investigación histórica con 6 *reprobados*, taller de investigación I y II esta dos últimas se les relaciona con el proyecto de investigación de tesis.

De las materias que *no presentaron* en su momento fueron laboratorio de apoyo instrumental II, prehistoria y sociedad primitiva, historia del mundo antiguo, seminario y taller de investigación, ya que estas dos últimas materias se encuentran muy relacionadas con los proyectos de investigación y es una asignatura que si no presentan cierto porcentaje de avance no se les califica, es decir no pasan al siguiente grado escolar.

A partir del quinto semestre se dio de *baja* a un grado escolar menos del que cursaban a 9 alumnos debido a que no cumplían con los requisitos que dicta servicios escolares y 11 alumnos desertaron de la licenciatura.

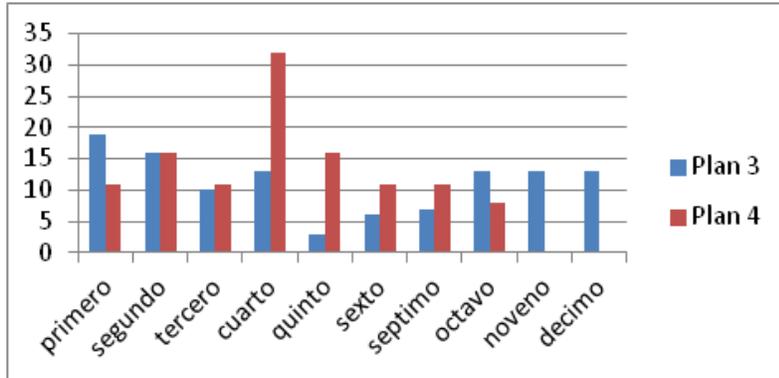
En el Servicio Social (SS), también existe cierto *rezago*, ya es un requisito indispensable para titularse, y el alumno no le pone la debida importancia ya que si realiza el SS pero no finaliza formalmente con un informe que le es requerido para cerrar su servicio.

En total egresaron 17 alumnos con promedios que fluctúan del 6.66 hasta 9.84. La opción más recurrida para titularse fue la tesis y en segunda opción el diplomado con tesina, 7 ya están titulados y 3 de ellos continuaron estudios de posgrado.

El mayor problema que ha tenido la licenciatura en historia es el rezago educativo de hasta dos años. La deserción también representa un factor importante lo cual cabría entrevistar a cada uno de los egresados y los que se quedaron en el camino para preguntarles los motivos de que tuvieron para salirse de la licenciatura, trabajo que queda pendiente.

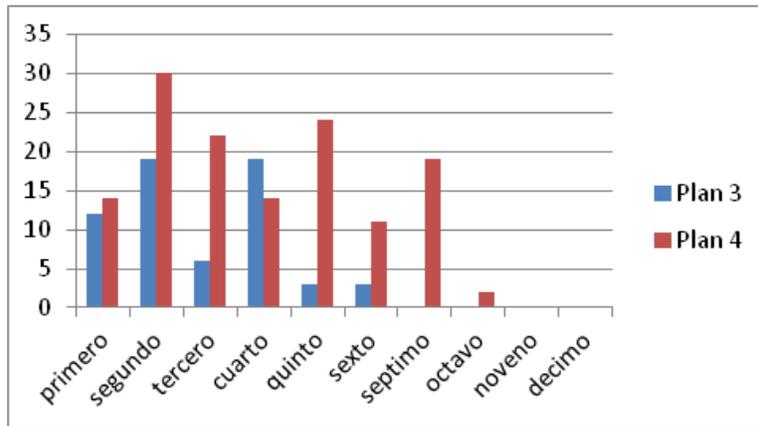
De los dos planes de estudios los resultados que presentaron cada uno de ellos lo podemos observar en las siguientes gráficas:

Gráfica No. 1: Comparación del factor reprobado (R) en porcentaje de ambos planes de estudios



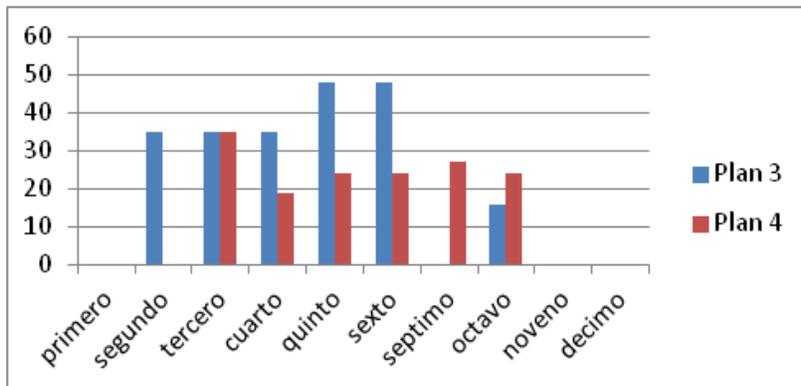
Fuente: Elaboración propia.

Gráfica No. 2: Comparación del factor no presentaron (NP) en ambos planes de estudios



Fuente: Elaboración propia.

Gráfica No. 3: Comparación del factor baja (B) en ambos planes de estudios



Fuente: Elaboración propia.

Conclusión

La importancia de esta investigación del estudio comparativo estribó en la descripción de los factores que determinaron los cambios del plan de estudios 3 al plan de estudios 4 de la licenciatura en historia en beneficio de los egresados de esta área de formación profesional. Por lo que finalmente interpretamos lo siguiente:

En ambos planes de estudio se presentaron resultados muy similares en sus *trayectorias escolares* longitudinales, donde los altos índices de *reprobación* de materias se presenta a partir del segundo semestre del currículo escolar entre el 15 y el 30 %, en cambio la *deserción* fue a partir del tercer semestre, con la mitad de alumnos por cohorte, y dos alumnos de rezago escolar. Lo cual demuestra que en este aspecto la modificación del plan de estudios no obtuvo un cambio favorable ya que se mantuvieron los índices de *reprobación* y de *deserción* muy semejantes. En esta situación, cabría hacer una recomendación en cuanto a la selección de los alumnos que cubran con los requerimientos del *perfil de ingreso* de la licenciatura en historia de acuerdo a las demandas de los organismos internacionales. Así mismo consideramos que la Facultad de Historia ofrezca un programa de orientación educativa que vaya encaminado a inducir al alumno a las áreas de conocimiento en las que contribuyen en su formación profesional.

Por otra parte, el *rendimiento escolar* se refleja entre estas dos cohortes, un aprovechamiento similar en sus índices de conocimiento. En el plan 3 podemos darnos cuenta que el índice de *egreso* fue menos de la mitad de sus alumnos, en cambio el plan 4 presenta un mayor índice de *aprovechamiento* con más de la mitad de sus *egresados*, lo cual significa que la reestructuración del plan de estudio contribuyó a un nivel bajo en la *eficiencia terminal*. Quedando al descubierto que las reestructuraciones han sido intentos fallidos al querer mejorar la calidad académica, por lo que hace falta un mayor número de investigaciones relacionadas con esta problemática.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Archivo de Control Escolar de la Facultad de Historia (2012). Culiacán, UAS.
- Camarena R. M. (1985). Reflexiones en torno al rendimiento escolar y a la eficiencia terminal, Revista Anuies no. 53 volumen 14, México. Disponible desde <http://publicaciones.anuies.mx/revista/53/1/2/es/reflexiones-en-torno-al-rendimiento-escolar-y-a-la-eficiencia-terminal> [20 de enero de 2013].
- Fernández J. A. (2006). Los estudios de trayectoria escolar. Su aplicación en la educación media superior, Revista Graffylia, no.6, México: Facultad de Filosofía y Letras de la Benemérita, México, Universidad Autónoma de Puebla. Disponible desde <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2290466> (22 de enero de 2013).
- López L. I., Echazarreta G., Peach C. et al (2010). Selección y permanencia en la educación: el caso de la Universidad Autónoma de Yucatán Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa no. 2, vol. 3. Disponible desde <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol3-num2/art5.pdf>
- Rivera M. E. y F. Moreno (2008). El curriculum de la Facultad de Historia UAS, frente al proceso de acreditación en Rivera E. et. al. Las políticas de financiamiento y modernización de las licenciaturas de historia en los años recientes, México: Universidad Autónoma de Tlaxcala.
- UAS (2006), Reestructuración del plan de estudios, Culiacán: Universidad Autónoma de Sinaloa.

Las actividades extracurriculares en la Licenciatura en Humanidades de la UABJO, opción terminal en historia.

Alejandro Arturo Jiménez Martínez

RESUMEN

En un contexto en el que las Instituciones de Educación Superior (IES) se encuentran en un proceso de transformación en cuanto a sus modelos educativos, surgió hace dos años la Licenciatura en Humanidades en la UABJO. Por ello, en el diseño se perciben las ideas y objetivos de los catedráticos del IIHUABJO, el Modelo Educativo Integral Basado en Competencias de la Universidad y las transformaciones que en cuanto al sistema de créditos se planteó desde la segunda mitad de la década pasada ANUIES. En esta ponencia se plantea los inicios de la licenciatura en relación con la implementación del Sistema de Asignación y Transferencia de Créditos Académicos (SATCA), específicamente en lo relacionado con las actividades extracurriculares.

Introducción

Al diseñar el Plan de Estudios de la Licenciatura en Humanidades de la UABJO, se consideró importante, de acuerdo con las nuevas políticas, integrar en el conteo de créditos, las prácticas profesionales, el servicio social y las actividades extracurriculares que realizaran y pudieran documentar los alumnos. En este sentido, para las autoridades de la Universidad y los profesores participantes en el diseño, era importante enriquecer la formación de los nuevos profesionales humanísticos en Oaxaca aprovechando el ambiente académico y cultural de la Ciudad. A dos años de iniciada la Licenciatura en Humanidades, es importante hacer un balance del papel que han desempeñado las actividades extracurriculares en la formación de nuestros estudiantes con el fin de revisar cuáles de éstas han contribuido, cuáles hay que revisar y que otras se pueden implementar.

La ponencia se presentará de la siguiente forma: en primer lugar se analizará el diseño y ejecución del Plan de Estudios de la mencionada Licenciatura y un análisis de las actividades extracurriculares que se han realizado.

El diseño del Plan de Estudios de la Licenciatura en Humanidades y los sistemas de créditos

Desde principios de la década pasada se empezó a plantear la idea de construir una licenciatura en Humanidades. En ese sentido, desde el año 2007, prestadores de Servicio Social del Instituto de Ciencias de la Educación de la UABJO fueron comisionados para realizar búsquedas de planes de estudio de licenciatura relacionadas con las Humanidades. Después, por decisión del H. Consejo Técnico del Instituto de Investigaciones en Humanidades de la UABJO, en el año de 2008 se nombró una comisión constituida por el Director, el Secretario Académico y dos investigadores para iniciar la construcción del Plan de Estudios de la Licenciatura en Humanidades (IIHUABJO, 2012: 3).

Esta comisión decidió que lo más conveniente era diseñar una licenciatura que integrara las tres disciplinas: Literatura, Historia y Filosofía con el fin de formar profesionales que tuvieran un horizonte amplio que les permitiera valorar la diversidad cultural tanto de Oaxaca como del mundo, por lo que se insistía en la necesidad de considerar asignaturas con contenidos locales, nacionales y mundiales, dando no solo preponderancia al clásico eurocentrismo con el que se suele estudiar a lo externo, sino también estudiando lo relacionado con la cosmovisión de los pueblos originarios del actual territorio oaxaqueño y del oriente asiático (IIHUABJO, 2012: 55 y 58).

Asimismo, la comisión hizo una invitación al entonces Director del Instituto de Ciencias de la Educación (quien tiene como formación inicial la de historiador) a participar en los trabajos de diseño y construcción del mencionado plan. Entonces al equipo también se integró una egresada de la LCE. Con respecto al equipo hay que decir que vivió diversas modificaciones pues en un principio, en el mismo prevalecía personal formado en el área de historia, con menor presencia de literatos y ningún filósofo. Al finalizar los trabajos en el equipo habían participado tres licenciadas en Ciencias de la Educación, dos filósofos, dos literatos y cuatro historiadores, con colaboración del IIH, ICE y CIESAS Pacífico Sur (IIHUABJO, 2012: 3).

En este caso, algunas de las limitantes con que el equipo se enfrentó fue que se planteaba el diseño de una licenciatura que no había existido antes en la Universidad, con características relacionadas con opciones terminales en tres disciplinas con apenas una experiencia previa conocida en el país (el caso de la Licenciatura en Humanidades de la Universidad de Quintana Roo), con limitantes presupuestales que reducen la posibilidad de contratar profesores y aun más, la dificultad de encontrar profesionales en dos de las tres áreas.

A esto agreguemos la desconfianza que existe entre los humanistas por todo aquello que suene a modelo por competencias a partir de que en los últimos años se tiene la percepción que el modelo ha generado la exclusión de las humanidades del sistema educativo, especialmente en el nivel medio superior. De todas formas, aun con lo mencionado anteriormente, era necesario inscribir a la licenciatura en el Modelo Integral por Competencias Profesionales a partir de lo indicado por el Modelo Educativo de nuestra Universidad (Méndez y Rosales, 2006)

En este sentido cabe reflexionar brevemente sobre lo que implica dicho modelo y las discusiones que al respecto existen. Después de poco más de una década, es posible encontrar en las diferentes IES del país diferentes interpretaciones al respecto tal y como lo señalaba Coll en 2009:

Ciertamente, las propuestas pedagógicas y los enfoques curriculares basados en competencias dominan el panorama pedagógico actual y orientan desde hace ya algunos años la práctica totalidad de las reformas curriculares emprendidas en los más diversos países del mundo. Sin embargo, como cualquier observador atento puede comprobar, este predominio va acompañado de una enorme diversidad de acepciones y usos del concepto de competencia. Sin duda hay muchos factores que explican esta situación, pero entre todos ellos nos interesa destacar aquí dos: el primero es la coexistencia de tradiciones distintas en el origen del concepto y en su incorporación al campo de la educación y la formación; el segundo, el hecho de que tanto el concepto de competencia como los enfoques educativos basados en competencias admiten interpretaciones diversas y tienen implicaciones distintas en función de la visión que se tenga de las finalidades de la educación y de las teorías psicológicas y psicoeducativas desde las que se abordan y plantean (Coll, 2009: 7).

Independientemente de las diversas interpretaciones que hoy en día existen y se aplican, en esencia, el modelo plantea como centro de la acción educativa al alumno y su aprendizaje y para lograr lo segundo es necesario poner en juego los conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes. En el caso de los programas de licenciatura, se esperaría que todo lo anterior sea puesto en movimiento para resolver problemas de la futura vida profesional. Por ello, ya no es suficiente que el aula sea el único lugar en el que se sitúen las actividades de aprendizaje.

Con estos retos se inició el trabajo. Por parte de la Administración Central de la Universidad hubo un seguimiento cercano por parte de la Secretaría Académica, al tiempo que el Director del Instituto de Ciencias de la Educación informaba al respecto. En lo primero que se trabajó fue en la fundamentación del Plan de Estudio. El contexto social, institucional y pertinencia de la licenciatura fue de lo primero que se discutió y como parte de ello fue que nos enteramos, gracias a la COEPES que los alumnos interesados en estudiar historia, literatura y filosofía en Oaxaca debían emigrar a Veracruz, Puebla, Tlaxcala y el Distrito Federal, lo cual daba mayores elementos para fundamentar la pertinencia del programa.

Otra discusión importante en el proceso fue definir hasta qué momento de la licenciatura se plantearían asignaturas comunes e iniciarían las de la opción terminal respectiva. Después de diversos estira y afloja se consideró que los dos primeros semestres y parte del tercero serían de tronco común, pues era importante que los alumnos tuvieran asignaturas comunes tanto relacionadas con las humanidades en general como generadoras de competencias genéricas tales como inglés, computación, entre otros. Así, el tercer semestre quedó como de transición entre el tronco común (con cuatro asignaturas) y las opciones terminales en Historia, Literatura y Filosofía (con dos asignaturas), aunque ya desde el principio del mismo los alumnos debían elegir la opción terminal que desearan.

Con respecto a la forma como se han diseñado planes de estudio en nuestra Universidad se incluyó la novedad de conceder créditos a las actividades extracurriculares. Esta situación no estaba prevista por la Comisión encargada de realizar el Plan de Estudio, sin embargo, en la revisión que se realizó en la Secretaría Académica de la Universidad se consideró necesario que el Servicio Social, las Prácticas Profesionales y las actividades extracurriculares tuvieran valor crediticio en congruencia con el Sistema de Asignación y Transferencia de Créditos (SATCA) que desde 2007 ha promovido la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES).

El SATCA es un Sistema aprobado por la ANUIES con la finalidad de generar las condiciones para que los Planes de Estudio de los diversos Programas de Licenciatura del país sea lo suficientemente flexibles para que se pueda generar la movilidad estudiantil. Como sabemos, no existen planes de estudio iguales pues ellos deben responder, además de las condiciones que impone la disciplina, a las condiciones del contexto social y laboral en el que se ejecutará. En este sentido, desde la década anterior se consideró que los acuerdos secretariales previos al SATCA (Acuerdo de Tepic y 279) que han normado lo relacionado al diseño de planes de estudio y por tanto a la formulación de créditos académicos han quedado rebasados.

Asimismo, otro elemento que justifica el cambio relacionado con la manera de calcular los créditos académicos de los programas educativos es la necesidad de considerar en la medición de la formación académica del estudiante lo relacionado con las actividades extracurriculares:

otro problema actual es la carencia de normatividad que permita reconocer el valor educativo de las actividades fuera del aula o el reconocer que el estudiante aprende fuera del aula; por ejemplo, el servicio social curricular, trabajo de campo, estancias de aprendizaje y prácticas profesionales, investigación, desarrollo tecnológico e innovación, actividades extra-curriculares, educación a distancia, uso de tecnologías de la información y comunicación, opciones terminales, viajes de práctica, maquetas, etc. Estas actividades son componentes importantes en el desarrollo de temas transversales (ecología, derechos humanos, identidad, formación integral, etc.); como en la pertinencia de los planes de estudio; de igual forma significativos para el desarrollo de competencias, habilidades intelectuales/profesionales como la resolución de problemas; y la formación en sitio como un actual puente de vinculación con los sectores productivos (SEP-ANUIES, 1997: 10).

De esta forma, para concluir el diseño del plan se le asignó tanto a las actividades extracurriculares como a las prácticas profesionales y el servicio social determinada cantidad de crédito y la Comisión encargada de realizar el Plan de Estudio definió algunas posibilidades de actividades extracurriculares.

Como es posible apreciar, el SATCA va en congruencia con el planteamiento general de los modelos por competencias pues los conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes se mueven en diversos contextos y dicho sistema de créditos considera la valoración de las actividades extracurriculares realizadas por los alumnos.

Respecto a la aplicación del modelo por competencias profesionales en educación superior hay una gran polémica hoy en día y aun estamos lejos de construir una base fundamentada para la discusión. Por tanto, en el campo de las humanidades y de la historia aun falta mucho que discutir. En tanto, es posible considera con César Coll que aun hay una distancia entre los diversos fundamentos del modelo, la aplicación en los planes y programas de estudio y la lectura que de todo ello realice el docente en un ambiente en el que los fines de la educación tienden a desvanecerse. Ya en diferentes espacios empieza la discusión (Barros, s/f).

El desarrollo de la Licenciatura en Humanidades y la aplicación de las actividades extracurriculares.

El Mapa curricular de la Licenciatura en Humanidades plantea tres ejes formativos (Básico Común Obligatorio, Básico Disciplinar y el Área correspondiente a Historia, Literatura y Filosofía según sea el caso), tres área de formación en el tronco común (Instrumental, Básicas Disciplinarias y Humanísticas) y cuatro en las áreas de Literatura e Historia y cinco en Filosofía.

La licenciatura inició funciones el 15 de agosto de 2011 con 50 alumnos distribuidos en un grupo matutino y otro vespertino, predominando en número el primero. Desde que se estaba diseñando el plan de estudios se había considerado necesario tener grupo vespertino con el fin de brindar servicio a personas que trabajaran. Esto ha permitido tener una interesante mezcla de estudiantes con experiencia y recién egresados del bachillerato.

Hasta el tercer semestre funcionaron los grupos originales matutino y vespertino y en ese mismo periodo se conformaron los grupos en los que se impartieron las opciones terminales en his-

toria, filosofía y literatura, por lo que los alumnos tenían al mismo tiempo dos grupos. Al terminar el cuarto semestre en julio de este año, la licenciatura contaba con un grupo por cada opción terminal, aunque desde el primer año de la Licenciatura en Humanidades se impartieron dos asignaturas directamente ligadas al ámbito histórico: Introducción a la Historia e Historia de las Civilizaciones Prehispánicas. En ambos casos fue posible apreciar entre los estudiantes una transformación importante en torno a la visión que tenían en torno a nuestra disciplina.

En efecto, nuestros estudiantes llegaron a la licenciatura con la idea de que estudiar historia era aprender de memoria fechas, nombres y acontecimientos. Sin embargo, en Introducción a la Historia se percataron que el conocimiento histórico se transforma y construye constantemente. Este descubrimiento ha permitido que aun quienes no desean cursar como opción terminal Historia, tengan una valoración más precisa de un campo que puede ser importante en su vida profesional. En el mismo sentido, la asignatura Historia de las Civilizaciones Prehispánicas permitió que los estudiantes identificaran los aspectos teóricos que se plantearon en Introducción a la Historia aplicados en un momento y lugar histórico.

Con respecto a la puesta en práctica de las actividades extracurriculares, se han organizado los horarios de tal forma que cada viernes por la tarde los alumnos dispongan de tiempo para asistir a diversas actividades que la administración del IIIH organiza:

Cine en el IIIH. El Instituto de Investigaciones en Humanidades, en coordinación con la Dirección de Cultura de la UABJO, tiene una larga tradición en cuanto a la presentación de cine de arte. Así desde al menos ocho años antes de que iniciara la Licenciatura en Humanidades, en ciertas épocas del año se proyectaban ciclos de películas en función de la programación de la propia Dirección de Cultura o en el marco de algún festival cinematográfico. Así, desde que se realiza en Oaxaca el recorrido del ciclo de documentales “Ambulante”, el Instituto fue sede y luego lugar para la organización de esta actividad.

Por lo anterior se consideró al inicio del funcionamiento de la licenciatura programar con mayor constancia ciclos de cine cuyo contenido esté relacionado cualquiera de las opciones terminales. La presentación de películas los viernes por la tarde se hace ya sea por ciclos que pueden durar cuatro o cinco presentaciones y en función de otras actividades académicas.

También en el ámbito cinematográfico, la organización del ciclo de documentales “Ambulante” se ha nutrido de la participación de estudiantes de la Licenciatura. Esta actividad ha permitido que los jóvenes se involucren en actividades logísticas, las cuales, se considera, les serán útiles en la organización de actividades académicas tanto en su propia trayectoria como ya en la vida profesional.

Conferencias. Así como las actividades cinematográficas ya tenían una amplia tradición en el IIIH, las conferencias también son parte de su vida académica desde tiempo atrás. Cabe mencionar especialmente la relación existente entre los diferentes profesores del IIIH e historiadores de diversas IES del país y el extranjero, los cuales realizan estancias de investigación en el Estado de Oaxaca. Mary Kay Vaughan, Francie Chassen, entre otros investigadores, han dictado conferencias sobre los diversos descubrimientos que en el ámbito educativo, político y regional han desarrollado en los archivos de la capital y del interior del estado. A ellas hay que agregar a Josefina Zoraida Vázquez, Anne Staples, Josefina McGregor entre otros investigadores del Colegio de México y la UNAM que han impartido conferencias sobre temas de orden nacional y archivístico.

Presentaciones de libros. Desde el año 2006 y con miras a la conmemoración del Bicentenario del Natalicio de Benito Juárez y los Centenarios de la Independencia y la Revolución, la UABJO firmó convenios de colaboración con la Universidad Autónoma Metropolitana, El Colegio de Michoacán y el Congreso del Estado de Oaxaca con la finalidad de publicar diversos libros que tienen por objeto de investigación el Estado de Oaxaca. Desde entonces a la fecha, los productos de esta serie, alrededor de 15, han sido presentados, en algunas ocasiones, contando con la presencia de los autores. En este sentido, las dos instituciones académicas antes mencionadas han jugado un papel fundamental en el enriquecimiento del acervo producido sobre Oaxaca y en textos que han sido leídos en las presentaciones.

Visitas. Desde las asignaturas comunes, los profesores de las relacionadas con el área de Historia han procurado organizar visitas a los lugares que los alumnos deben conocer en relación con el ámbito profesional. En este sentido, en la asignatura “Introducción a la Historia”, se procuró visitar los archivos y bibliotecas que guardan gran parte del acervo documental en la Ciudad de Oaxaca, por ejemplo, las bibliotecas Burgoa, Bustamante-Vasconcelos y los archivos del Poder Ejecutivo del Estado, Histórico Judicial, entre otros. Durante el segundo semestre en la asignatura Civilizaciones Prehispánicas se visitó tanto lugares donde se encuentran importantes códices que tratan acerca de las culturas originarias de Oaxaca como San Miguel Tequixtepec y las Zonas Arqueológicas de Xochicalco, Cholula, Templo Mayor de México-Tenochtitlan y Teotihuacan. En tercer semestre se visitaron otros archivos como el Histórico de los Ayuntamientos de Oaxaca y la Ciudad de México y el General de la Nación.

Organización de actividades académicas. Un ámbito que en el área de humanidades se trabaja poco, es la posibilidad de iniciar a los alumnos en el ámbito de la gestión de recursos financieros y materiales con el fin de organizar actividades académicas. En este sentido, a partir del tercer semestre se ha procurado que los propios estudiantes realicen las gestiones para llevar a cabo las actividades extracurriculares que ya se han mencionado, desde solicitar por escrito a la Dirección del Instituto el apoyo financiero a través de oficio, hasta planear las actividades a desarrollar y participar en la logística de actividades organizadas por el Instituto. En el momento que se escriben estas líneas, representantes de los alumnos de la opción terminal en Historia se encuentran en Asamblea con estudiantes de otras IES del país y presentando una propuesta para el IIIH sea sede del Encuentro Nacional de Estudiantes de Historia, para lo cual realizaron las solicitudes pertinentes a los distintos ámbitos administrativos de la Universidad y diseñaron un plan de trabajo para la realización del mismo. Se obtenga o no la sede, esta ya ha sido una experiencia al vivir lo que implica la organización de encuentros académicos (Archivo IIIHUABJO).

Conclusiones

Al surgir la Licenciatura en Humanidades en el contexto de las políticas educativas fundamentadas en el modelo por competencias y en la transición del sistema de créditos académicos reconocido en el ámbito nacional, por decisión institucional se consideró necesario calcular los créditos de este programa de forma mixta, es decir, utilizando el Acuerdo 279 y el SATCA. El primero fue utilizado para calcular los créditos de las asignaturas y el segundo para las actividades extracurriculares, las prácticas profesionales y el servicio social.

En la Universidad este planteamiento fue una novedad y en ese sentido, el IIIH ha procurado generar condiciones para que los estudiantes puedan obtener dichos créditos y al mismo tiempo fortalezcan su formación académica. En esta ponencia se han mostrado las diversas maneras que tienen los estudiantes para obtener dichos créditos.

Considero que si bien, este tipo de actividades de por sí los estudiantes ya las hacían desde antes de plantearse el cambio en el sistema de créditos, el SATCA permite valorar el trabajo que los estudiantes realizan y que en su vida profesional les será de gran utilidad.

Por otra parte, considerando que al final de la primera generación se pretende realizar el proceso de evaluación CIEES y consecuentemente la acreditación, es necesario hacer un estudio que nos permita conocer con cierta precisión de qué forma y hasta qué grado las actividades extracurriculares están logrando enriquecer el proceso formativo de los estudiantes. Este planteamiento ha sido ya hecho a la administración del Instituto y pronto se entrará en dicho proceso.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bibliografía

- RUIZ Cervantes, Francisco José, *et. al.* (2006), *Testimonios del Cincuentenario*, Oaxaca, UABJO-Fundación Harp Helú.

Hemerografía

- BARROS, Carlos (s/f), “Enseñar historia, competencias y valores”. Disponible en http://www.academia.edu/3279796/Ensenar_historia_competencias_y_valores

- GÓMEZ Nieves, Salvador (2010), “La experiencia de un diseño curricular en turismo basado en un modelo por competencias profesionales”, en *Estudios y Perspectivas en Turismo*, vol. 19, núm. 1, enero, pp. 139-156, Centro de Investigaciones y Estudios Turísticos Argentina. Disponible en <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=180713899008>

- MONTES García, Néstor (2007) “De Instituto a Universidad”, en *Humanidades. Revista del Instituto de Investigaciones en Humanidades*, Nos. 4-5, UABJO, agosto.

Documentos

- COLL, César (2009), “Los enfoques curriculares basados en competencias y el sentido de aprendizaje escolar” Conferencia Magistral para el X Congreso Mexicano de Investigación Educaiva -COMIE, Veracruz, 21-25 de septiembre.

- IIHUABJO (2012), “Plan y Programas de Estudio: Licenciatura en Humanidades en las áreas de Filosofía, Historia y Literatura”, mayo

- MENDEZ Barriga, Vilma y Rosales Medrano, Miguel Ángel (2006) “Un Modelo Educativo para la UABJO”, Oaxaca, UABJO. Disponible en <http://www.uabjo.mx/modeloEducativo>.

- SEP-ANUIES (1997), “Sistema de Asignación y Transferencia de Créditos Académicos”. Disponible en <http://ces.cs.buap.mx/SATCA.pdf>.

Del papel al aula: una revisión del Plan de Estudios de la Licenciatura de Historia de la FES Acatlán

Irma Hernández Bolaños
Patricia María Montoya Rivero

RESUMEN

El presente trabajo pretende mostrar la manera en la que el Plan de Estudios de Historia implementado en 2006 ha incidido en la formación de los estudiantes de la licenciatura, cuyo objetivo general es “Interpretar críticamente el proceso histórico para lograr la comprensión de la sociedad, tomando la realidad actual como referencia y mediante la investigación historiográfica.”

La base de nuestro trabajo es la opinión de los alumnos y los egresados, no de la academia, para lo cual se elaboraron unos cuestionarios que se aplicaron a muestras representativas tanto de egresados como de estudiantes de los últimos semestres, para detectar los problemas que perciben en la aplicación del Plan de Estudios.

Los planes y programas de estudio ofrecidos por la Universidad Nacional Autónoma de México deben atender a las necesidades del desarrollo científico y tecnológico prioritarias para el país, así como al desarrollo del conocimiento social, humanístico y a la preservación de la cultura nacional.

Es por ello que la iniciativa de crear nuevos planes y programas de estudio o de reorientar los ya existentes, debe partir de formas cada vez más sistemáticas, actualizadas y totalizadoras de entender los procesos de enseñanza y aprendizaje, y al mismo tiempo relacionar sus contenidos con las necesidades del país y de la Institución. *Marco Institucional de Docencia. Modificado y adicionado en la Sesión de la Comisión de Trabajo Académico del Consejo Universitario de 30 de septiembre de 2003 (2004).*

Los planes de estudio de las licenciaturas del Programa de Humanidades, de vanguardia académica tanto a nivel nacional como internacional, asumen de manera congruente la Misión y la Visión de la UNAM y de la FES Acatlán, así como el modelo educativo de nuestra Máxima Casa de Estudios, mismo que se sustenta en el principio de libertad de cátedra. Además se ha reconocido la importancia de las nuevas tecnologías, que demanda la sociedad contemporánea, así como se atienden la necesidad de carácter multidisciplinario que caracteriza a la FES Acatlán.

Los seguimientos y revisiones del plan de estudio son una constante en Acatlán, para reunir la información necesaria de las fortalezas y debilidades del plan de estudios, para que al llevarse a cabo los procesos de diagnóstico se estén preparados para las actualizaciones y modificaciones de los programas curriculares de las licenciaturas, que tendrán como objetivo aproximar la enseñanza que se imparte en las aulas a la realidad nacional, para que los egresados sean capaces de responder a las necesidades de la sociedad en estos tiempos de cambio.

La complejidad de las licenciaturas en Humanidades y su incidencia en un contexto social cambiante, obligan a que las instituciones de educación superior se autoevalúen y renueven. El proceso de diagnóstico de la licenciatura en Historia representa una autoevaluación que exige que la licenciatura formule juicios, análisis y argumentos para dar cuenta del grado en que se ajusta a los criterios de calidad establecidos dentro de la propia disciplina. Aunado a lo anterior deberá manifestar cuáles son y en qué grado alcanza sus propias metas y propósitos manifestados en el Plan de Estudios 2006.

El diagnóstico debe ser una práctica permanente de las instituciones de educación superior y consolidar una cultura de autoevaluación es un presupuesto básico para la mejoría de la licenciatura.

La licenciatura en Historia ha formado a más de treinta y seis generaciones y actualmente se cuenta con una matrícula de quinientos treinta alumnos y desde la instrumentación del plan de estudio 2006 han egresado cinco generaciones.

Este trabajo es parte del diagnóstico general que se está elaborando y en el que participan profesores, alumnos, egresados y empleadores. El objetivo de esta ponencia es presentar un avance de los resultados con base en unas encuestas aplicadas a los egresados y estudiantes sobre algunos aspectos del plan de estudios 2006 y las áreas de conocimiento del mismo.

Metodología empleada para el diagnóstico del Plan de Estudio de la Licenciatura en Historia

El diagnóstico se realizó bajo los siguientes principios:

- La evaluación educativa es un proceso sistemático, continuo y permanente para recabar información que permite emitir juicios y tomar decisiones para mejorar el Plan de Estudios, los procesos enseñanza-aprendizaje, la comunicación alumno-docente-institución y sobre todo para fortalecer la formación de profesionales de la historia que respondan a las necesidades sociales de nuestro país, a las condiciones cambiantes del mercado laboral y a las políticas institucionales de la Universidad.
- La evaluación educativa debe emprenderse con un enfoque amplio por medio del cual se valore el grado en que los medios, recursos y procedimientos permiten el logro de las finalidades y metas de una institución o sistema educativo. En ese sentido requiere del acopio sistemático de datos cuantitativos y cualitativos.

En conformidad con lo establecido en el artículo 14 del *Marco Institucional de Docencia*¹ (2004), toda evaluación educativa debe sustentarse en un modelo participativo, es decir, en un proceso en el que intervengan activamente todos los agentes involucrados en el currículo (maestros, alumnos, administradores, evaluadores, beneficiarios, etc.).

- El currículo no debe ser considerado como algo estático, pues está basado en necesidades cambiantes y en avances disciplinares que son continuos. Esto implica la necesidad de adecuar de manera permanente el plan curricular y determinar sus logros, para ello, es necesario evaluar continuamente los aspectos internos y externos del currículo.

Encuestas de diagnóstico al plan de estudios realizadas a ex alumnos y a alumnos de cuarto, sexto y octavo semestres de la carrera de Historia, 2013-II

Para hacer un primer diagnóstico se pensó en aplicar encuestas a los egresados y a estudiantes de diversos semestres, privilegiando a los que llevan dos años inscritos ya que tienen una visión más completa del plan de estudios.

Para ello se hicieron dos tipos de encuesta:

- 1.- Egresados
- 2.- Estudiantes

1.- La encuesta para los egresados contenía

- Visión de la disciplina
- Objetivos General y específicos
- Perfiles de ingreso, egreso y profesional
- Metodología de enseñanza
- Mapa curricular

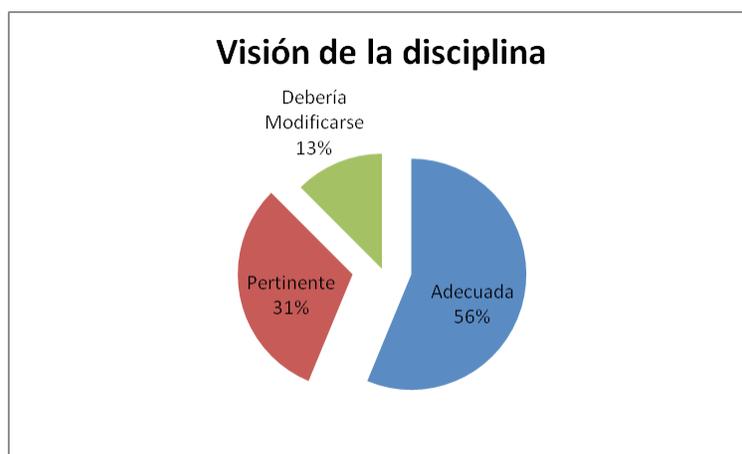
En la encuesta de los estudiantes adicionalmente se les preguntó sobre la percepción que tiene de la formación recibida en las aulas de las tres diferentes áreas que conforman el plan de estudios:

- Teórico Metodológico
- Historia Universal
- Historia de México

Para aplicar las encuestas se eligió en forma aleatoria un número representativo de alumnos de cada uno de los semestres que se impartieron durante el periodo 2013-II, exceptuando a los de segundo semestre que aún no cuentan con una visión global de la licenciatura.

Los resultados obtenidos fueron los siguientes:

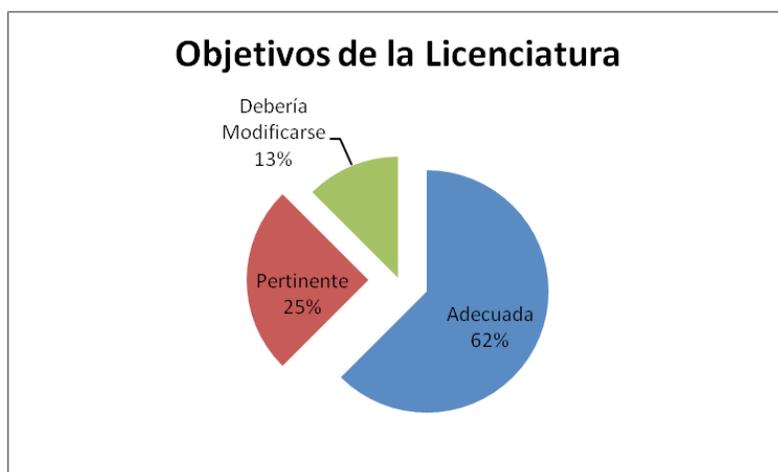
1.- Egresados



*Visión de la disciplina
Según el Plan de Estudios de la Licenciatura en Historia,*

La licenciatura en Historia, además de ser una carrera eminentemente humanística, por tener como único objeto de estudio al hombre, se inscribe también en las Ciencias Sociales, ya que este estudio lo realiza siempre bajo las coordenadas del tiempo y del espacio, las que circunscriben al hombre en una determinada sociedad. Es por ello, que se pretende formar un profesional que mediante la metodología dialógica adquiera una visión global del proceso histórico de México vinculado al de la historia universal. Profesional capaz de investigar, problematizar, reinterpretar y explicar los conocimientos de la Historia, con el propósito de promoverlos a través de la docencia y la difusión, y actuar en el cambio social. (2006:p.24)

Los egresados en su mayoría enunciaron que es pertinente la visión planteada en el plan de estudios 2006, lo que denota que están de acuerdo con los elementos que se enuncian. En contraste fueron pocos, un 13% los que piensan que está debería modificarse.



Objetivos

Objetivo general

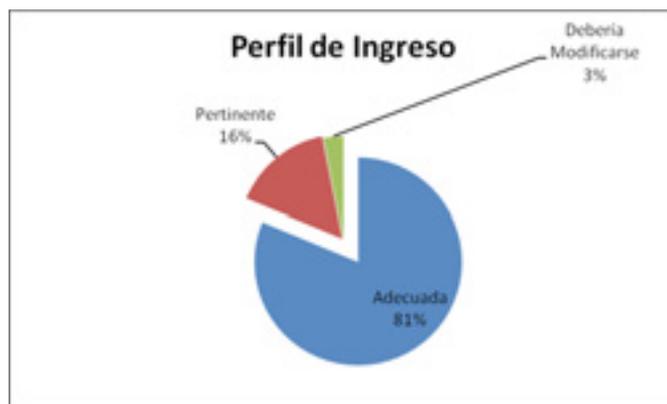
Interpretar críticamente el proceso histórico para lograr la comprensión de la sociedad, tomando la realidad actual como referencia y mediante la investigación historiográfica.

Objetivos particulares

- Integrar las contribuciones de otras disciplinas que permitan una explicación más completa del proceso histórico.
- Conocer por medio de la trayectoria de la historiografía, de la teoría y de la filosofía de la historia, las distintas interpretaciones elaboradas para explicar diversos periodos históricos.
- Aplicar adecuadamente las técnicas del proceso enseñanza-aprendizaje de la historia, a través de su ejercicio práctico en las asignaturas formativas de este Plan.
- Seleccionar la información necesaria sobre el acopio del material requerido en las diversas áreas de la investigación histórica.

- Aplicar las técnicas y metodología de la investigación histórica en el estudio de hechos y fenómenos de nuestra realidad actual y del pasado.
- Crear proyectos académicos donde se apliquen los elementos teóricos y metodológicos desarrollados durante la formación profesional (Plan de Estudios 2006:25).

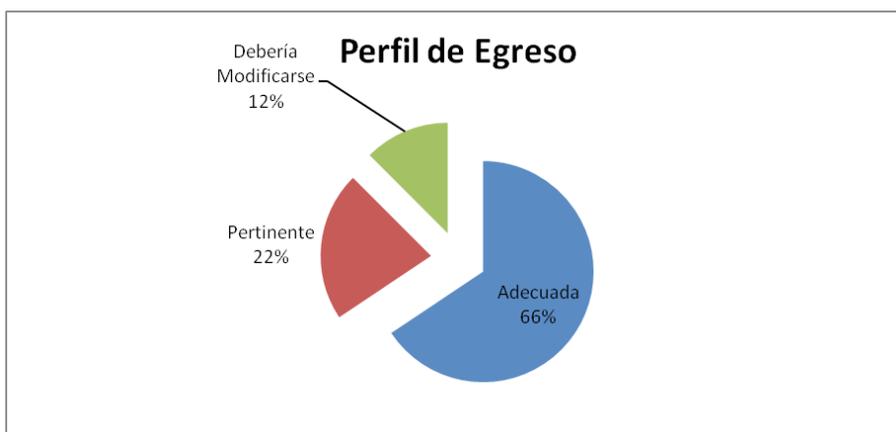
Sobre los objetivos de la licenciatura los egresados señalaron mayoritariamente que son adecuados y nuevamente un 13% se manifestó por el cambio de objetivos.



Perfil de ingreso

El estudiante universitario de la carrera de Historia requiere de autodisciplina y constancia, expresarse con precisión y claridad al hablar y escribir; tener el hábito de la lectura y la capacidad para asimilar lo estudiado, aunados a un buen ejercicio de la memoria; desarrollar actitudes para la crítica y aptitud para el análisis y la síntesis que le permitan resolver problemas históricos e historiográficos. Asimismo, mostrar preocupación e interés por los problemas de la sociedad actual y del ser humano y, finalmente, poseer una disposición al diálogo y al intercambio de idea (Plan de Estudios, 2006:25).

Sobre el perfil de ingreso un 81% manifestó que es adecuado, un 16% que es pertinente y únicamente un 3% señaló que debe cambiarse, por lo que este es uno de los rubros que a juicio de los egresados debe permanecer.



Perfil de egreso

El egresado de la carrera de Historia, además de contar con los elementos necesarios para insertarse al posgrado, podrá desempeñar su actividad profesional principalmente en centros de investigación, docencia y difusión de la cultura, en donde realizará investigación histórica, impartirá clases y difundirá los conocimientos propios de su disciplina.

Contará con los conocimientos, habilidades, aptitudes y actitudes que a continuación se refieren.

Conocimientos que debe poseer el egresado

Desarrollará la capacidad de aportar nuevos conocimientos que enriquezcan su disciplina y difundirlos. Recopilará, ordenará, sistematizará e interpretará los hechos humanos del pasado, para interactuar eficazmente con egresados de otras disciplinas. De acuerdo con el espíritu universitario, dará prioridad a tareas que favorezcan, preserven, refuercen y enriquezcan la identidad multicultural del país, como:

- Proponer las teorías y las metodologías que le permitan ubicar su historicidad como sujeto reconstructor de una realidad.
- Manejar aspectos conceptuales básicos de la historiografía y de la teoría de la historia para analizar las diversas formas del discurso histórico y su interpretación.
- Contar con la información del desarrollo histórico de la humanidad para comprender el devenir de las diferentes culturas.
- Contar con la información del desarrollo histórico de México para el análisis de su desenvolvimiento histórico.
- Dominar los fundamentos metodológicos y didácticos para el ejercicio de la docencia.

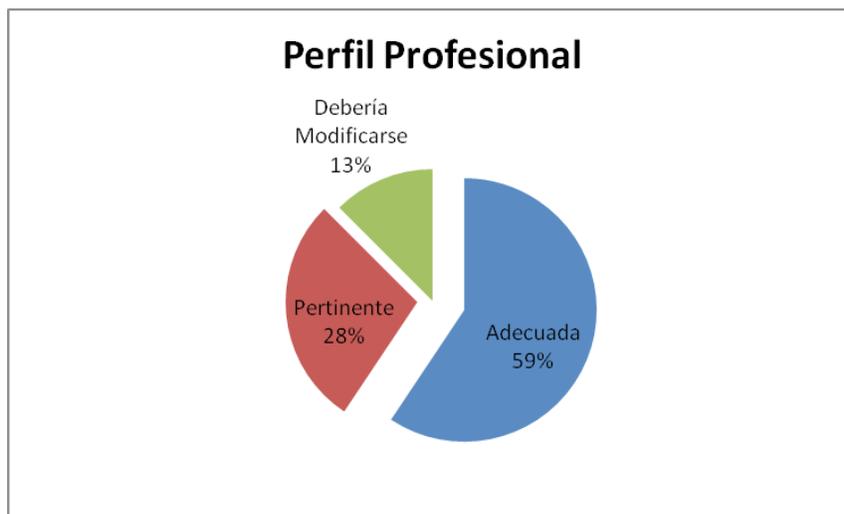
Habilidades y Aptitudes del egresado

- Manejar los recursos técnicos en favor del desarrollo de su disciplina.
- Aplicar los principios metodológicos y de manejo de fuentes en la investigación histórica.
- Adquirir y desarrollar estrategias heurísticas en el campo de la Historia, de acuerdo a las exigencias del ámbito académico, cultural o laboral en donde se desempeñe.
- Analizar críticamente las fuentes documentales y culturales de diversa índole para la investigación histórica.
- Realizar la difusión del conocimiento histórico más allá del aula.
- Difundir los conocimientos históricos a diferentes grupos de la sociedad.

Actitudes que debe desarrollar el egresado

- Enfrentar los problemas que se presenten en la vida profesional de manera crítica y creativa.
- Mantener una actitud de apertura y de crítica hacia nuevas corrientes de interpretación histórica.
- Asumir el compromiso profesional y ético en el desempeño laboral.
- Buscar permanentemente su superación académica.
- Colaborar en el trabajo colectivo disciplinario y multidisciplinario (Plan de Estudios 2006:25,26).

Con respecto al perfil de egreso los egresados señalan en un 66% que es adecuada, 22% que es pertinente y el 12 % que debe de modificarse, por lo cual a decir de los ex alumnos se cumple con el perfil planteado en el documento.



Perfil profesional

La docencia y la investigación son las actividades prioritarias de quienes egresan de esta carrera en el ámbito académico. El papel de los historiadores ha sido fundamental impartiendo asignaturas de Historia, tanto en la educación media, media superior y educación superior.

Por otra parte, la investigación resulta una tarea fundamental en el oficio del historiador, ya que la preparación de éste en el ejercicio de recopilación, ordenación, sistematización e interpretación de los acontecimientos históricos, le permite la identificación de los procesos sociales y culturales, entre otros.

Así, es frecuente encontrar a egresados de la Licenciatura Historia en archivos, museos, instituciones de difusión cultural y en medios de comunicación masiva. De acuerdo a lo señalado es importante resaltar que la función social del egresado se inserta justamente en los ámbitos de promoción y conservación de nuestras culturas, y del conocimiento de los valores universales (Plan de Estudios, 2006:26).

Sobre el perfil profesional un 59% señala que es adecuada, un 28% que es pertinente y un 13% que debe de modificarse.

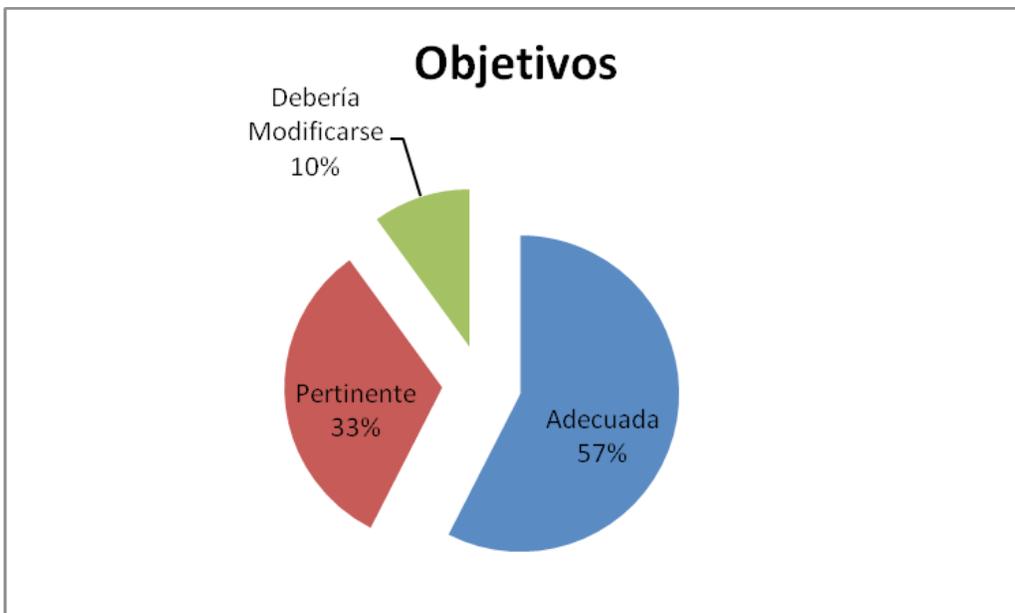
2.- La encuesta de los alumnos

Como ya se expresó a los alumnos se les preguntó adicionalmente sobre cómo consideran la preparación adquirida en la aulas en cada una de las tres diferentes áreas de conocimiento que conforman el plan de estudios, Historia Universal, Historia de México y área Teórico metodológico; arrojaron los siguientes resultados:

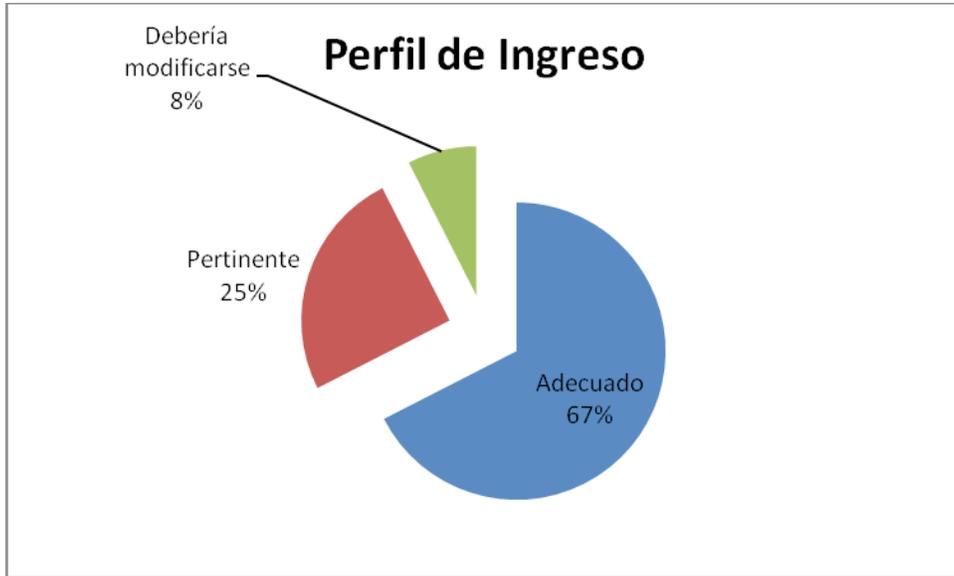
Visión de la disciplina



Objetivos

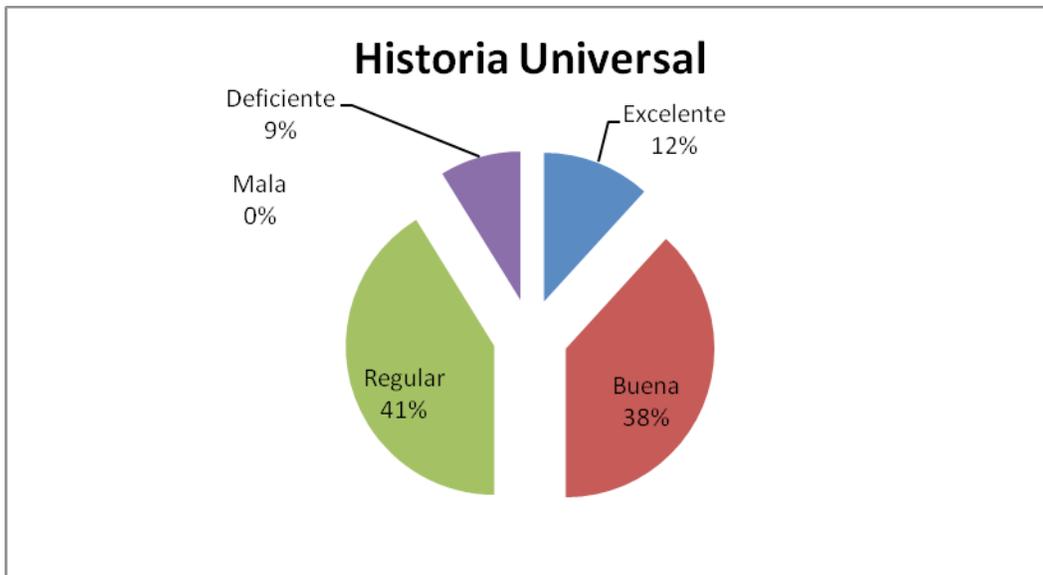


Perfil de ingreso

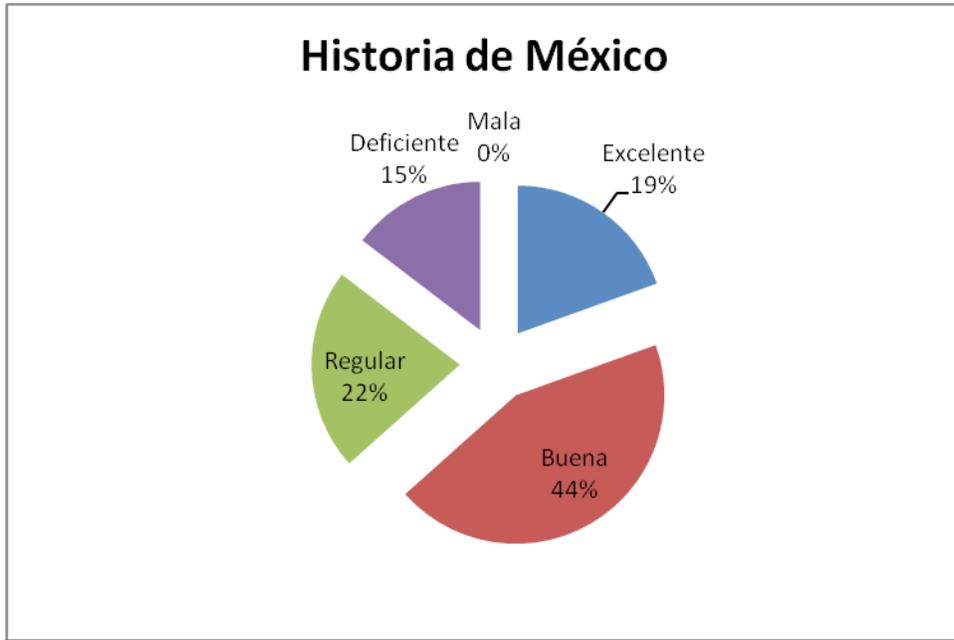


Resulta interesante observar que los estudiantes mantienen la misma opinión que los egresados con respecto a la visión, los objetivos y el perfil de ingreso, lo que nos lleva a pensar que la redacción de estos rubros la consideran pertinente en términos generales.

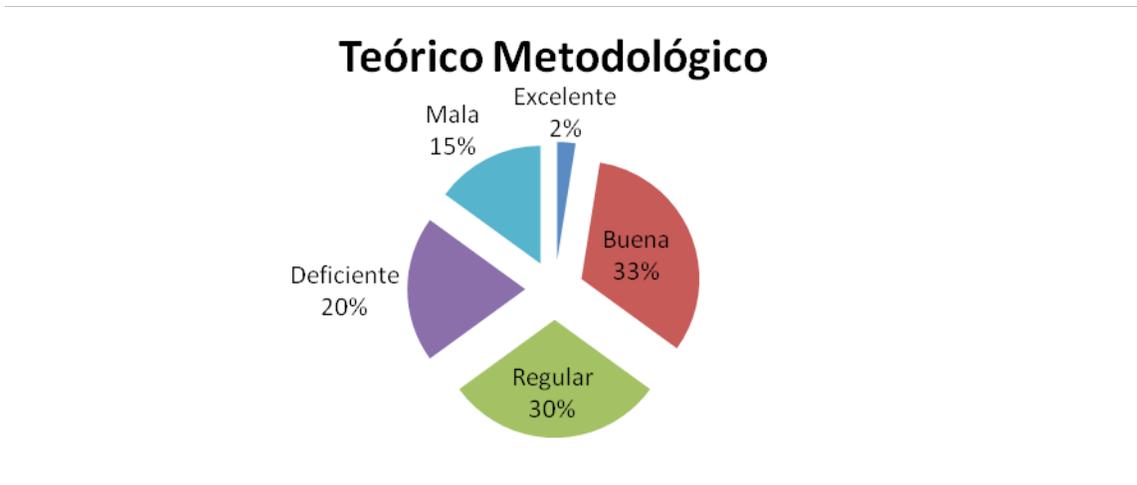
Preparación académica



En el área de historia universal un 41% considera que su formación es regular, un 38% considera que la formación recibida es buena, un 12% piensa que es excelente y un 9% opina que es deficiente.

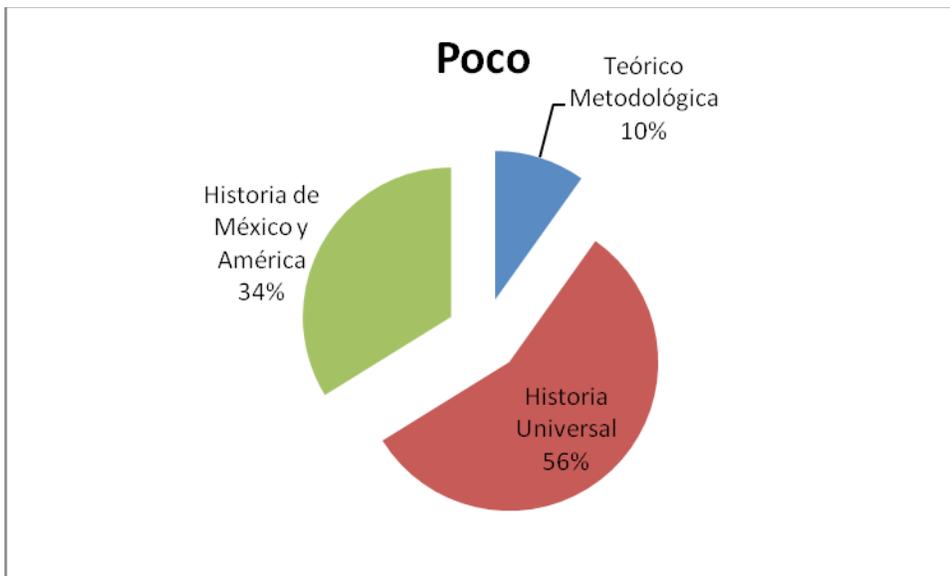
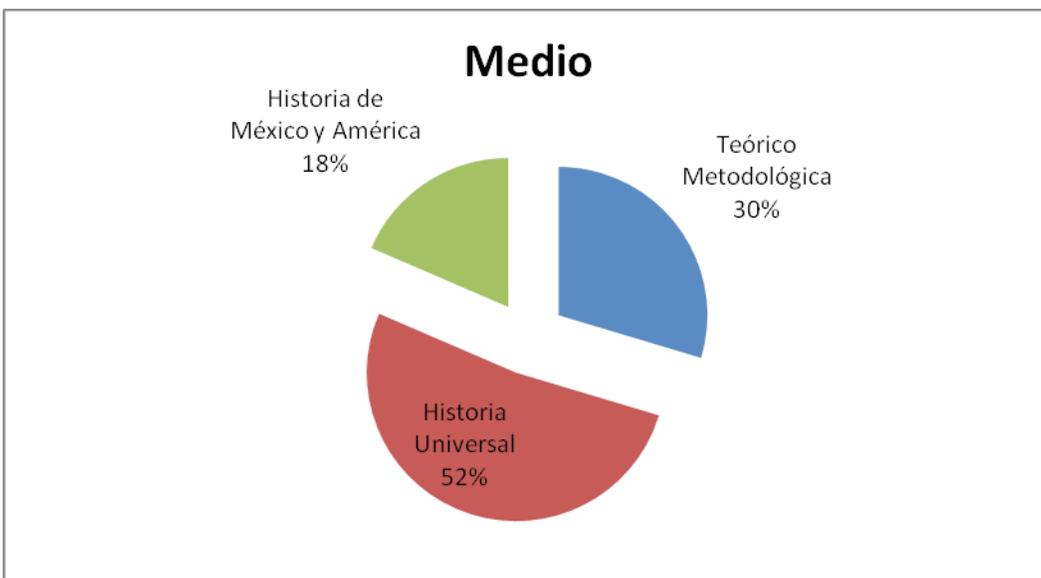
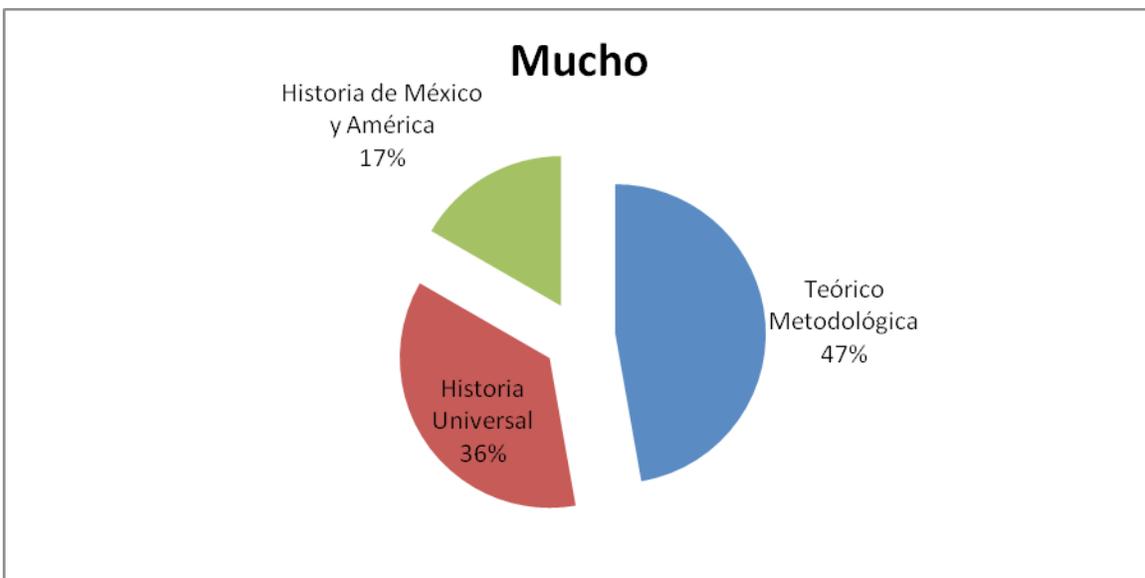


En Historia de México un 44% señala que es buena, un 22% afirman que es regular, un 19% opina que es excelente y un 15% piensa que es deficiente.



Con respecto al área teórico metodológica los estudiantes contestaron que la formación recibida fue buena en un 33%, regular en un 30%, deficiente en 20%, mala en 15% y excelente un 2%.

Grado de dificultad en las diferentes áreas



Al momento de preguntarles a los estudiantes sobre el grado de dificultad que representan para ellos las diferentes áreas de conocimiento contestaron, que el área teórico metodológico es la que se les hace más difícil, en tanto que la más fácil resultó ser la Historia Universal.

Conclusiones

Si bien los egresados y alumnos en su mayoría están de acuerdo con lo que establece el plan de estudios si pensamos que se deben realizar una revisión más profunda y hacer las adecuaciones necesarias para actualizar la visión, los objetivos y los perfiles a los requerimientos necesarios.

Las encuestas arrojan los resultados que acabamos de enunciar, sin embargo cuando los estudiantes en quinto semestre seleccionan área de preespecialidad, prefieren inscribirse en materias de Historia Universal ya que han expresado que la formación que han recibido en esta área es deficiente puesto que se estudia únicamente la historia occidental, sin embargo ellos consideran que es el área que más se les facilita para su estudio. Lo que denota que ese alto porcentaje que su formación era excelente, buena y regular, realmente no coincide con el momento de elegir área de preespecialidad. Respecto a la historia de México podríamos decir que es más congruente que el área anterior ya que observan que su preparación es buena y por lo tanto deben de interesarse por aquellas materias que no han sido estudiadas suficientemente. Sin embargo la experiencia demuestra que al momento de escribir un trabajo de titulación prefieren hacerlo sobre Historia de México.

Por otra parte se ve que el área que a los estudiantes les resulta más difícil es la misma que ellos consideran que su formación ha sido deficiente: el área teórico metodológica, siendo las de mayor dificultad Taller y Seminario de Tesis, Teoría y Filosofía de la Historia, Redacción, Paleografía y las Historiografías tanto generales como de México.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- *Ley Orgánica de la Universidad Nacional Autónoma de México.*
- *Estatuto General de la Universidad Nacional Autónoma de México.*
- “Marco Institucional de Docencia. Modificado y adicionado en la Sesión de la Comisión de Trabajo Académico del Consejo Universitario de 30 de septiembre de 2003”, en *Gaceta UNAM*, (2004) 28 de octubre.
- *Plan de Estudio de la Carrera de Historia* (1982), México, ENEP Acatlán UNAM.
- *Plan de Estudio de la Carrera de Historia* (2006) México, FES Acatlán UNAM.
- *Plan de Desarrollo de la Universidad 2011 – 2015.* (2012), México, UNAM.
- *Recomendaciones de COAPEHUM* (2012), versión digital septiembre.
- Salcedo Aquino, José Alejandro (2010), *Plan de Desarrollo Institucional 2009-2013*, México, FES Acatlán.

CAPÍTULO III

El servicio social, los egresados y los espacios laborales

El servicio social y la investigación histórica

Beatriz Rico Álvarez
Ofelia Janeth Chávez Ojeda

RESUMEN

El presente trabajo tiene como objetivo mostrar el crecimiento que ha adquirido la Investigación dentro del Servicio Social Universitario en la Facultad de Historia de la Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS), que como área de investigación histórica, impulsa la participación de los alumnos de licenciatura en proyectos de investigación desarrollados por los Cuerpos Académicos, para que incursionen en el quehacer del historiador. Así como, dar a conocer como a través del servicio social se ha fomentado la investigación y la participación de los alumnos en eventos multidisciplinarios y como esto, ha coadyuvado al incremento de la eficiencia terminal.

En la Licenciatura en Historia, la respuesta por parte de los estudiantes se ha encaminado en su mayoría a la colaboración en los proyectos de investigación que en muchos de los casos son afín a sus trabajos de tesis. Poco más del 90% de los prestadores del servicio social eligen realizarlo en el área de investigación.

Desarrollo

Desde principios del siglo XX se promueve la Reforma Integral de la Educación Mexicana. El maestro Justo Sierra, fue uno de los intelectuales de la época que tras una intensa labor favoreció el desarrollo de la pedagogía social, así como, la creación de importantes instituciones educativas, entre ellas el Consejo Nacional de Educación en 1910, bajo los principios de que el ejercicio profesional no debería permanecer al margen de las necesidades sociales y problemática del país.

Las ideas sociales de la Revolución Mexicana, con respecto al servicio social, fueron plasmadas en los artículos 4o y 5o de la Constitución Mexicana, bajo el principio de que los profesionistas deben ser útiles a la sociedad. En 1920, José Vasconcelos señalaba: “La técnica y el arte tienen como mira final servir al hombre del pueblo. La Universidad dejará de producir profesionistas decimonónicos: individualistas, egocentristas y simuladores. En cambio, se forjará al profesional capaz y solidario” (Rodríguez, Yolanda et al. 1997). Con la obtención de la autonomía universitaria se inicia la definición de la función y sentido, y por ende, su relación con el Estado y la sociedad en general.

El servicio social, en su concepción actual, se inicia durante la presidencia del General Lázaro Cárdenas en 1936, año en el que fue creado el Instituto Politécnico Nacional, para dar respuesta a las necesidades técnicas. Dirigido principalmente hacia el medio rural, y con la incorporación de los estudiantes de las carreras de medicina, el objetivo del servicio social era atender a las comunidades carentes de servicios médicos.

Los nuevos paradigmas educativos y de generación del conocimiento ponen énfasis en la complejidad de los fenómenos sociales y la necesidad consecuente de realizar un abordaje integral de los mismos a través de la participación multidisciplinaria y multiprofesional, condición que determina la necesidad de formar estudiantes aptos para trabajar en equipos de diversas disciplinas y con sólidas habilidades de concertación social.

En la Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS), dentro del plan Visión 2013 en el **Eje Estratégico 1** denominado **Innovación para el aseguramiento de la Calidad**, postula que el campo de la innovación no se limita a la incorporación de sistemas informáticos o sofisticadas tecnologías emergentes, sino que debe verse como un cambio planificado por las propias Dependencias de Educación Superior (DES) que afecta las formas de pensar y de hacer de los principales actores educativos (estudiantes, maestros y directivos) impactando con ello a su desarrollo profesional, a la organización (su sistema de gestión y de gobierno), a la enseñanza y al aprendizaje (desarrollo curricular académico y pedagógico), a la investigación y a la difusión y extensión universitaria.

El servicio social como parte de la función universitaria de extensión de la cultura y de los servicios no se ve ajeno a este proceso de mejoramiento de la calidad ya que específicamente en una de las políticas del **Eje Estratégico 4: Promoción de la extensión cultural como un servicio a la sociedad** (nos refiere que **La Extensión de la Cultura y los Servicios se define como una función sustantiva de la Universidad que tiene como finalidad establecer las estrategias que faciliten el hacer participar de los beneficios de la educación y la cultura nacional y universal a la sociedad**) (Plan Rectoral Visión 2013) nos plantea transformar el quehacer del servicio social como una experiencia real de aprendizaje para el estudiante y como una oportunidad de incidir y transformar nuestro entorno regional con programas de desarrollo.

El ámbito privilegiado para esta práctica es el servicio social a través de las actividades en un proyecto pertinente ya sea de investigación, educativo o comunitario. Este proceso requiere del concurso de individuos preparados y con un fuerte compromiso con nuestra sociedad. Este objetivo reclama una formación teórica, conceptual y metodológica, que determine una actitud diferente a las concepciones asistencialistas en este campo, sobre la comunidad y su participación.

Es necesario implementar un proceso de formación profesional que potencie un proceso educativo, creativo e innovador, que contribuya a la formación de un profesional capaz, seguro de sí mismo, gestor de su aprendizaje, con visión crítica y consciente de la realidad social, con alto nivel de compromiso ético, que asuma un papel protagónico y dispuesto a incidir de manera científica en la compleja dinámica sociocultural.

Ventajas

- Forma a los alumnos a través de un proyecto que contribuye a su perfil de egreso, sin perder su esencia social y conseguir un aprendizaje significativo permanente.
- Motiva a los estudiantes a desarrollar trabajo de investigación, educativo y en las comunidades.
- Promueve la elaboración de tesis de licenciatura en la modalidad de memoria, lo que apoya la eficiencia terminal en la Universidad.

La formación integral del prestador de servicio social en esencia es resultado del aprendizaje que se produce en el proceso de la prestación de un programa social, se trata pues, de un apren-

dizaje formativo en que se promueven los procesos reflexivos en relación con los contenidos del programa social que realiza, en este caso el programa de desarrollo humano.

El servicio social en la UAS ha avanzado en la consolidación de procesos homogéneos que le permiten ordenar la función. Cuenta con periodos únicos de inicio y terminación, con un curso de inducción al servicio social obligatorio para todos los aspirantes y con un proceso de inscripción y credencialización únicos. Por esta razón se diseñó un instrumento que nos permitió conocer el grado de planeación e instrumentación de los procesos del servicio social, dando como resultado una mejor organización, ejecución y evaluación del servicio social universitario. Este proceso es con el fin de lograr que las prácticas realizadas como servicio social cumplan con los objetivos planteados del reglamento de servicio social vigente y que están estipulados en el ART. 7 que refiere, *Los objetivos primordiales del S.S.U. son los siguientes:*

- Coayudar a la formación académica y profesional de los estudiantes y egresados a través de las diferentes carreras universitarias y de vinculación con la problemática social.
- Que la universidad a través de los prestadores del S.S.U. contribuya a socializar los beneficios de la cultura, la ciencia, el deporte, el arte y la tecnología.
- Impulsar la realización del S.S.U. como un eje integrador de todas las áreas académicas de la U.A.S. en los ámbitos de la docencia, investigación y extensión, así como un factor de retroalimentación para el mejoramiento de los planes y programas de estudio de las carreras que ofrece la institución.
- Fortalecer el vínculo que tiene la U.A.S. con los diversos sectores productivos y sociales de la entidad.
- Desarrollar una conciencia crítica y solidaria de los estudiantes y egresados a partir del vínculo directo y la investigación de los problemas y necesidades de los diversos sectores sociales.

En el caso de los prestadores de la Facultad de Historia de la UAS, en su mayoría, participan específicamente en proyectos de investigación histórica que forman parte del quehacer de los cuerpos académicos de la Unidad Académica. Lo anterior ha permitido que los prestadores desarrollen sus cualidades como investigadores y participen como ponentes en diversos eventos académicos propiciando sus primeras experiencias en el área de investigación histórica.

Generación	Prestadores	Investigación	Educativo	Otros	Liberados
2004-2008	22	15	4	3	15
2005-2009	13	7	3	3	11
2006-2010	16	14	2		11
2007-2011	23	18	2	3	9
2008-2012	13	12	1		5

A lo largo de 5 generaciones de prestadores de servicio social, observamos como en su mayoría, los alumnos se inclinan por participar y apoyar los diferentes proyectos de investigación. Cabe señalar que ese interés surja principalmente al trabajo que desarrollan en los diferentes archivos principalmente donde recaban información para la elaboración de trabajos de investigación, así como ponencias que ellos mismos realizan para presentar en diferentes eventos académicos e incluso en algunos casos para la tesis.

A partir del 2010, la Universidad realiza el Encuentro Universitario de Prestadores de Servicio Social, en el cual los estudiantes participan de manera voluntaria presentando el proyecto, al cual están incorporados, y resultados de las actividades realizadas en el mismo. A pesar de que, como se mencionaba antes, es un evento voluntario, los alumnos que colaboran en los proyectos de investigación son los más participativos. Un ejemplo de lo anterior es la generación 2006-2010 de la Licenciatura en Historia, de los 16 prestadores registrados 12 de ellos participaron como ponentes en el evento realizado por primera vez, obteniendo 2 de ellos el primer y segundo lugar respectivamente de la fase Regional.

GENERACIÓN 2006-2010

Nombre	Departamento	Proyecto	Responsable	Liberados
Carlos Pavel Jaime Gonzales	Investigación	Arquitectura Postrevolucionaria Culiacán 1920-1940	Arq. Vicente Amaral Ibarra	Liberado
Diego Marcel Benítez Ramírez	Investigación	Historia Política de Sinaloa	Dra. María Del Carmen Azalia López González	Liberado
Nuri Garnica Luna	Investigación	Historia Política de Sinaloa	Dra. María Del Carmen Azalia López González	No Liberado
Abel Astorga Morales	Investigación	Agricultura complejo agroalimentario, dinámicas regionales y empresas en el norte de México del Mercado Protegido a los Mercados Globales 1930-2010	Dr. Arturo Carillo Rojas	Liberado
Lilia Margarita Moreno Cervantes	Investigación	La Política de los Gobiernos Revolucionarios en Sinaloa, Respecto a la Condición Femenina	Dra. Mayra Vidales Quintero	Liberado
Paris Padilla Salazar	Investigación	Agricultura complejo agroalimentario, dinámicas regionales y empresas en el norte de México del Mercado Protegido a los Mercados Globales 1930-2010	Dr. Arturo Carillo Rojas	Liberado

Lorena Ramírez Ávila	Investigación	Agricultura complejo agroalimentario, dinámicas regionales y empresas en el norte de México del Mercado Protegido a los Mercados Globales 1930-2010	Dr. Arturo Carillo Rojas	Liberado
Paul Antonio Félix Meza	Investigación	La importancia del Crédito Informal en el desarrollo agrícola de Sinaloa 1940-1970	Dr. Gustavo Aguilar Aguilar	Liberado
Alfonso Fernando Castro Guerrero	Investigación	La Pesquería del Camarón en Mazatlán Empresas y Cooperativas 1937-1980	Dr. Arturo Román Alarcón	Liberado
Carlos Tadeo Buelna Arce	Investigación	Movimientos Sociales en Sinaloa 1968-1980	Dr. Sergio Arturo Sánchez Parra	Liberado
Marta López Hernández	Investigación	Génesis, Desarrollo y Crisis de la Industria Azucarera en Sinaloa 1900-1970	Dr. Alonso Martínez Barreda	Liberado
Oscar Eloy Guadalupe Fragoso Calderón	Jardín de Niños Jaime Torres Bodet	Auxiliar en docencia y Escuela Para padres	Rosa Elvira Quintero Almanza	Liberado
Eunice Sarahi Martínez Quintero	Jardín de Niños Jaime Torres Bodet	Auxiliar en docencia y Escuela Para padres	Rosa Elvira Quintero Almanza	Liberado
Teresita de Jesús Germán Guzmán	Investigación	Agricultura comercial en Guasave 1948-1973	Dra. María de Jesús López López	Liberado
Guillerma Guadalupe Piña Mata	Investigación	Fuentes Documentales para la Historia del Obispado de Sonora	Dr. Wilfrido Llanes Espinoza	No Liberado
Mario Samuel Barraza Ordoño	Investigación	La importancia del Crédito Informal en el desarrollo agrícola de Sinaloa 1940-1970	Dr. Gustavo Aguilar Aguilar	No Liberado

De la generación 2007-2011, 23 de los prestadores registrados 12 de ellos participaron en el Segundo Encuentro Universitario de Prestadores de Servicio Social, el resultado fue de tres lugares en las diferentes mesas de trabajo en las que se divide el citado evento, en la Fase Regional del Encuentro. Este logro se debe al interés de los alumnos por compartir sus experiencias en el campo de la investigación y sobre todo en el área de la disciplina histórica.

GENERACIÓN 2007-2011

Nombre	Departamento	Proyecto	Responsable	Liberado
Juan Luis Ríos Treviño	Investigación	La fuerza de la Palabra Escrita El Correo de la Tarde ante la Revolución Mexicana.	Dr. Sergio Arturo Sánchez Parra	No Liberado
Adilene Piña Arellanes	Investigación	Fe, Ritualidad y Prácticas Religiosas en Sinaloa S. XIX	Dr. Samuel Ojeda Gastelum	No Liberado
Brenda Karina Duarte Oros	Investigación	Las Creencias de los Profesores sobre la formación Docente Disciplinar y las Practicas Docentes en la Lic. en Historia	Dra. Elda Rivera Calvo	No Liberado
Oscar Antonio Aguilar Bastidas	Investigación	Empresarios, Empresas y Actividades Empresariales en Sinaloa s. XX	Dr. Gustavo Aguilar Aguilar	Liberado
Omar Arias Pérez	Investigación	Rescate y habilitación del Archivo Municipal del Fuerte Sinaloa	Dr. Félix Brito Rodríguez	Liberado
Eddy Yamir Ojeda delgado	Investigación	Sociedad y Política en Sinaloa 1920-1940	Dr. Félix Brito Rodríguez	Liberado
Adriana Espinoza Ramírez	Investigación	Los Saldos de la Revolución en Sinaloa	Dr. Samuel Ojeda Gastelum	No Liberado
Verónica Cortes Mauleón	Investigación	Cultura y Mentalidad en Sinaloa durante la primera mitad del S. XIX	Dr. Samuel Ojeda Gastelum	No Liberado

José Iván Núñez Ruiz	Investigación	Empresarios, Empresas y Actividades Empresariales en Sinaloa S. XX	Dr. Gustavo Aguilar Aguilar	No Liberado
Jerónimo Mariano Santis López	Investigación	Empresarios, Empresas y Actividades Empresariales en Sinaloa S. XX	Dr. Gustavo Aguilar Aguilar	No Liberado
Juan Manuel Lizárraga Sánchez	Archivo Municipal de Culiacán	Inventario de sesiones de Actas de Cabildo de 1980-1940	Lic. Malúa Gavilanes Villanueva	Liberado
Nadia Acosta Reyes	Investigación	Génesis, Desarrollo y Crisis de la Industria Azucarera en Sinaloa 1900-1970	Dr. Alonso Martínez Barreda	Liberado
Nancy Archuleta Moreno	Investigación	Fe, Ritualidad y Practicas Religiosas en Sinaloa S. XIX	Dr. Samuel Ojeda Gastelum	No Liberado
Dulce María Gaxiola Jiménez	Instituto nueva Generación A. C.	Recuperación de los alumnos en el área de ciencias Sociales	Prof. Beatriz Guadalupe Peraza Castellanos	No Liberado
Karla Celina Mendoza Ayón	Investigación	Los Saldos de la Revolución en Sinaloa	Dr. Samuel Ojeda Gastelum	No Liberado
Barbara Anahi Toloz Aramburo	Investigación	Agricultura complejo agroalimentario, dinámicas regionales y empresas en el norte de México del Mercado Protegido a los Mercados Globales 1930- 2010	Dr. Arturo Carillo Rojas	No Liberado

Hugo Gabriel Cruz Martínez	Investigación	Movimientos Sociales en Sinaloa 1968-1980	Dr. Sergio Arturo Sánchez Parra	No Liberado
Josefina Raquel Favela Ahumada	Servicio Social	Exoneración del servicio social por edad a mayores de 50 años o impedidos por enfermedad grave, en base al Artículo 45 de la Ley de Profesiones del Estado de Sinaloa	MC Beatriz Rico Álvarez	Liberado
María Fernanda López Ibarra	Investigación	Historia Política de Sinaloa	Dra. María Del Carmen Azalia López González	Liberado
Amanda Liliana Osuna Rendón	Investigación	Fe, Ritualidad y Prácticas Religiosas en Sinaloa S. XIX	Dr. Samuel Ojeda Gastelum	Liberado
Santos Felipe Meza Molina	Investigación	Fe, Ritualidad y Prácticas Religiosas en Sinaloa S. XIX	Dr. Samuel Ojeda Gastelum	No Liberado
Dolores Guadalupe Vega Palazuelos	Proyectos Comunitarios	Diagnóstico de detección de necesidades en comunidad	Dr. Víctor Hugo Aguilar Gaxiola	Liberado
Araceli Piña Rivas	Secretaria Académica	Auxiliar en docencia	José de Jesús Pardo García	No Liberado

En la tercera emisión del Encuentro Universitario de Prestadores de Servicio Social, los alumnos de la generación 2008-2012, 9 de 13 prestadores registrados participaron como ponentes en el mencionado evento, en donde dos de los proyectos presentados obtuvieron el primer lugar, otros dos el segundo, el tercer lugar la misma cantidad y uno el cuarto lugar, en la fase Regional. En esta ocasión se contó con la participación de los alumnos en la Fase Estatal, en donde se obtuvo como resultado de la participación el tercer lugar en la mesa de Investigación con el proyecto *La Formación de Profesionales de las ciencias de la salud, la Química la ingeniería en el Colegio Rosales 1876-1911: Programas, Egresados y contribución al desarrollo.*

GENERACIÓN 2008-2012

Nombre	Departamento	Proyecto	Responsable	Liberado
Josué David Piña Valenzuela	Investigación	Historia Política de Sinaloa	Dra. María Del Carmen Azalia López González	Liberado
Astraly Toledo Osuna	Investigación	Historia de la Gastronomía en Sinaloa	Dr. Carlos Maciel Sánchez	No Liberado
Manuel Alfredo Ontiveros Rodríguez	Investigación	Movimientos Sociales en Sinaloa 1968-1980	Dr. Sergio Arturo Sánchez Parra	No Liberado
Karla Verónica López Ley	Investigación	La Formación de Profesionales de las ciencias de la salud, la Química la ingeniería en el Colegio Rosales 18764-1911: Programas, Egresados y contribución al desarrollo.	Dr. Rigoberto Rodríguez Benítez	Liberado
Gustavo Telechea Saldaña	Investigación	Historia Política de Sinaloa	Dra. María Del Carmen Azalia López González	Liberado
Heriberto Payan Gastélum	Investigación	La fuerza de la Palabra Escrita El Correo de la Tarde ante la Revolución Mexicana.	Dr. Sergio Arturo Sánchez Parra	No Liberado
Esther Italia Rojo Arellanes	Investigación	Cultura y Mentalidad en Sinaloa durante la primera mitad del S. XIX	Dr. Samuel Ojeda Gastelum	Liberado
Jesús Guadalupe Lara Salazar	Investigación	Movimientos Sociales en Sinaloa 1968-1980	Dr. Sergio Arturo Sánchez Parra	No Liberado

Brianda Tamez Leyva	Investigación	La Formación de Profesionales de las ciencias de la salud, la Química la ingeniería en el Colegio Rosales 18764-1911: Programas, Egresados y contribución al desarrollo.	Dr. Rigoberto Rodríguez Benítez	Liberado
Carlos Demeza Méndez	Subdirección de servicio Social Unidad regional Centro	UAS- PERAJ	MC Santiago Elenes	Liberado
Fabiola Hernández Saldaña	Investigación	Historia de la Fotografía en Sinaloa segunda mitad del S. XX	Dr. Carlos Maciel Sánchez	No Liberado
Yajaira Yereli Medina Partida	Investigación	Rescate y habilitación del Archivo Municipal del Fuerte Sinaloa	Dr. Félix Brito Rodríguez	No Liberado
María del Carmen Arce Mendoza	Investigación	Rescate y habilitación del Archivo Municipal del Fuerte Sinaloa	Dr. Félix Brito Rodríguez	No Liberado

En el caso de la generación 2008-2012, la participación en el citado evento no tuvo demasiado eco. Sin embargo, aunque fue menor la participación, se exploraron nuevas áreas y dos alumnas de la licenciatura en historia obtuvieron el tercer lugar en la categoría de cartel en el evento antes mencionado.

Para concluir podemos decir que uno de los objetivos principales de la Facultad de Historia de la UAS es precisamente formar investigadores de alto nivel. Estamos seguros que a través de la participación del servicio social en las áreas de investigación los conocimientos adquiridos en las aulas se verán reforzados. Como se observa en los cuadros anteriores, hasta el momento contamos con aproximadamente el 40% de alumnos “registrados” que han liberado su servicio social. También es importante resaltar que más del 90% lo realiza en el área de investigación. Se contempla que para finales de este año haya un aumento considerable y que de los alumnos que aún no realizan el trámite de liberación, lo hagan, ya que es un trámite necesario para efectos de titulación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Corrales Burgueño Víctor Antonio, Plan de Desarrollo Institucional, Visión 2013, UAS Mungaray, Alejandro et. Al. Retos y perspectivas de la reciprocidad universitaria a través del servicio social en México. ANUIES, México, 2002.
- Rodríguez, Yolanda et al., Caminos y rumbos del servicio social en México, Ed. Universidad Iberoamericana, Universidad Intercontinental, Universidad Pedagógica Nacional, México, 1997.
- Reglamento de Servicio Social de la Universidad Autónoma de Sinaloa, 09/07/2007 <http://serviciosocial.uasnet.mx/includes/documentos/REGLAMENTO%20GENERAL%20de%20Servicio%20Social.pdf>
- Sánchez Soler, María D. y A Mungaray Lagarda. Problemática del servicio social y propuestas para su mejoramiento. ANUIES, col. Documentos, México, 2000.
- **Sánchez Soler María Dolores.** La educación superior y el desarrollo local: el servicio social como apoyo a la gestión municipal, ANUIES, col. Documentos, México, 2003.

Jóvenes historiadores en el mercado de trabajo; entre la expectativa y la realidad

Ricardo Villanueva Lomeli
Martha Alicia Villaseñor Tinoco
Marco Antonio Delgadillo Guerrero

RESUMEN

El ingreso de los historiadores jóvenes al mercado de trabajo profesional no siempre tiene un despegue propicio, los eternos “achaques” del país en los ámbitos económicos y de políticas gubernamentales, no son del todo favorables a los egresados de carreras universitarias, ellos han postergado el ingreso al mundo laboral para obtener un título universitario. El joven enfrenta requisitos que le demanda una experiencia que no tiene; pese a ello, algunos logran insertarse con relativa facilidad e incluso se habla de “nichos de oportunidad” y “autogestión”. ¿Qué tan real es la expectativa laboral próspera para los jóvenes historiadores? ¿Cuáles son las historias de los exitosos y de los que se quedaron en el camino? Mejor aún ¿Qué elementos jugaron para que llegaran a donde están actualmente unos y otros? Esas son algunas de las interrogantes que se pretenden contestar a través de este avance de investigación sobre una generación de egresados de la licenciatura en historia de la Universidad de Guadalajara.

El seguimiento de egresados en el Departamento de Historia, se sujeta a los lineamientos de la ANUIES desde la selección de las unidades de análisis hasta la elección de las variables, que en este estudio en particular están enfocadas a identificar mercados de trabajo profesional tanto tradicionales como emergentes, de manera que sea posible empatar elementos que respaldan el ingreso exitoso al mundo laboral con las acciones institucionales emprendidas durante la etapa de formación; al recuperar experiencias buenas y no tan buenas de estos jóvenes universitarios.

Este estudio pretende aportar y valorar las condiciones del profesionista quien debe estar más integrado al ámbito laboral, ya que se requiere que los futuros profesionistas seamos personas poseedoras de conocimientos amplios y actualizados en congruencia con el desarrollo económico y social del país así como de los nuevos escenarios de globalización.

El estudio de ritmos de inserción al mercado laboral y perfil ocupacional de los egresados de la licenciatura en historia tiene fundamento para retroalimentar y evaluar los planes y programas de estudio, por varias razones, principalmente se mencionan las siguientes: primero, son los egresados el vínculo más directo entre educación-empleo como resultado inmediato de la formación de una institución universitaria ya que el desempeño profesional en el campo laboral deriva de la formación recibida; segundo, son los egresados quienes experimentan las carencias y limitaciones de los programas educativos ya que reportan los nexos y vacíos a partir de su experiencia en el

quehacer profesional; tercero, su posición laboral alcanzada muestra la suficiencia y pertinencia de los planes de estudio.

El estudio de seguimiento de egresados de historia permite fortalecer y consolidar los factores positivos con que cuenta la universidad, habilitar, ampliar, actualizar o modificar los planes y programas de estudio con base en la perspectiva laboral del egresado, así mismo facilita el desarrollo de estrategias para una mejor calidad educativa. Esta investigación es básica y fundamental para cualquier institución educativa sin embargo, su alcance no es suficiente para aplicar medidas apremiantes ya que los estudios de egresados deben ser realizados de manera continua y permanentemente.

La aplicación continúa y sistemática de mecanismos de evaluación entre los que se inserta la presente investigación, viene a subsanar un espacio de información que hasta el momento no se dispone de manera sistemática, en vías tanto de identificar el destino de los egresados del área social y el caso particular de aquellos dedicados a los estudios históricos, como sus condiciones y espacio de actividad en el quehacer profesional.

Tanto las variables encaminadas a determinar los ritmos de inserción al mercado laboral, como las de identificación del perfil ocupacional, nos proporcionaron a la vez indicadores sobre el conocimiento de la carrera y su función por parte de los empleadores, o en su defecto el desconocimiento del campo profesional correspondiente en el mercado de empleo, lo cual nos brinda líneas de acción tanto a nivel curricular como en el ámbito de política institucional; específicamente de difusión del perfil profesional de la licenciatura en historia y los espacios de competencia profesional específicos de la carrera.

De todas las problemáticas y circunstancias dentro de nuestra realidad social y educativa mexicana, siempre será mejor “saber” que “ignorar”. El estudio de ritmos de inserción de egresados de la carrera de historia, es una propuesta para conocer, los tiempos, las condiciones, y las características bajo las cuales se insertan los egresados de esta área específica al mercado laboral. Lo que nos reportará indicadores concretos que en combinación con otras estrategias de evaluación institucional, permite valorar el impacto de la universidad y sus egresados en el contexto social extrauniversitario.

La metodología utilizada para la elaboración de este estudio, se realizó siguiendo el instrumento propuesto por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES, 1998), ya que se consideró como la alternativa y propuesta más certera para los estudios de seguimiento de egresados de historia. Siendo esta una ventaja más la investigación, ya que el instrumento empleado, fue probado en estudios de seguimiento de egresados aplicados por diversas universidades afiliadas a ella (AUM, UNAM, UDG), lo que permite análisis comparativos posteriores al contar con criterios metodológicos consolidados a nivel nacional.

La adecuada formación de profesionales se puede conocer mediante el nivel laboral alcanzado, su desempeño y reconocimiento por parte de la sociedad como buenos académicos. Hechos que se pueden lograr mediante la formación recibida durante los años de estudio en una institución competente. “Una institución puede ser evaluada a través de su producción científica, de su perfil de investigación, de la pertinencia de sus acciones de servicio, de su difusión cultural y de la adecuada formación de profesionales. Ésta última, puede ser evaluada por la posición laboral alcanzada y el desempeño de sus egresados, ya que estos parámetros necesariamente se derivan de la formación recibida y de los valores asimilados o consolidados durante su tránsito por los estudios

superiores” (ANUIES, 1998). Para obtener esta información una de las estrategias más válidas y seguras es el estudio del desempeño de los egresados en el campo profesional.

Es por ello que el rescate de información sobre los egresados de historia constituye una estrategia fundamental para evaluar y retroalimentar los programas educativos profesionales del Departamento de Historia de la Universidad de Guadalajara, siendo uno de los principales indicadores para su mejoramiento y actualización, así como una fuente de investigación muy confiable en razón a que el desempeño de los egresados de la carrera de historia en el mercado de trabajo y su desenvolvimiento en los diversos ámbitos profesionales donde demuestran la pertinencia, suficiencia y actualidad de los planes de estudio que sustentaron su formación profesional.

Mediante el estudio de seguimiento de egresados de historia, se puede demostrar la calidad de educación que ofrece la División de Estudios Históricos y Humanos, la actualidad de sus programas educativos en relación con los tiempos actuales, así como la correcta aplicación pedagógica de enseñanza, ya que el impacto de una institución se mide a través de sus egresados porque ellos constituyen informantes claves, a partir de su experiencia profesional y demandas profesionales que enfrentan como egresados de una carrera.

Los resultados obtenidos del estudio de seguimiento de egresados de historia permiten así mismo conocer la aceptación o rechazo que se tiene para ingresar al mercado laboral, permitiendo analizar sus causas para un mejoramiento global así como para fundamentar una mejor propuesta educativa. Los estudios de egresados aplicados a las diferentes carreras, pueden contribuir de manera significativa a la creación de estrategias que permitan propiciar el desarrollo, fortalecimiento y consolidación del sistema educativo, así como para la definición de políticas a nivel regional, estatal y nacional (CEPAL-UNESCO, 1992).

Los egresados de historia son los que ponen a prueba en el mercado de trabajo los conocimientos, habilidades, aptitudes y actitudes que les transmitió la universidad; conocen las exigencias a las que están sometidos en su ejercicio profesional cotidiano, ya sea que se empleen en archivos, asesores, docentes e investigadores en el área pública o privada, son los únicos que poseen una opinión sobre los puntos positivos y aquellos en los que tengan carencias y limitaciones los programas educativos que los formaron como profesionistas.

Conocer sus trayectorias no es sólo valioso, por lo que nos dicen acerca de los propios encuestados, sino también sobre el conocimiento que aportan de las instituciones de educación superior acerca de los nexos o los vacíos en las relaciones entre las demás instituciones, el mercado de trabajo y eventualmente otras instancias sociales. El estudio de egresados permite comparar el desempeño de los egresados de la Universidad de Guadalajara en relación con los egresados de distintas instituciones de educación superior y superar las limitaciones y desconocimiento que al respecto predominan actualmente.

Es esencial que nuestra alma mater tenga el conocimiento de lo que acaece realmente con los egresados de historia y de otras carreras, sin tener que someterse a utilizar información realizada por otras instituciones o con información estadística que no le pertenece propiamente, ya que no consideraran el contexto histórico, económico, político y social ni las necesidades específicas del espacio que contextualizan la carrera de historia, lo que podría ocasionar que los procesos de mejora que pudieran establecerse en un momento determinado no estén acordes a la institución o la carrera.

A pesar de la importancia que tiene realizar un estudio de egresados, la mayoría de las instituciones de educación superior no lo llevan a cabo con regularidad, debido principalmente por su costo, su grado de dificultad para localizar ágilmente a los egresados y falta de investigadores en el área. De acuerdo a la ANUIES los estudios de egresados que se han realizado por algunas instituciones educativas no tienen una estructura definida, muchas otras ni siquiera cuentan con ningún estudio al respecto y la minoría de las instituciones educativas (en el caso de Jalisco) que han realizado estudios de seguimiento de egresados corresponden a investigaciones de más de una década de elaborados.

Dadas las capacidades y competencias del egresado de historia lo que se requiere actualmente es la difusión de esas competencias y la identificación de donde es posible aplicar esas capacidades con fines prácticos dentro de los diferentes sectores productivos y de servicios, porque el egresado del área social y particularmente de historia posee competencias de entren-habilidad de orden genérico sumamente maleable y poco explorado (SALMI, 2001).

Entre los diversos sectores sociales, existe la preocupación cada vez mayor de contar con información reciente y confiable sobre el destino de los egresados del sistema de educación, principalmente en el ámbito de la educación superior. Las interrogantes que se plantean se relacionan con la pertinencia de las carreras en el nivel profesional. Si bien en décadas pasadas la “tabla rasa” con la que se evaluaba al sistema educativo era la proporción de la matrícula y la población atendida, hoy el criterio tiende a ubicarse en el lado opuesto. Es decir la eficiencia y calidad de las instituciones se valora a través de sus productos efectivos: los egresados.

La investigación de evaluación educativa obtiene información de los egresados, en torno al desempeño profesional; tanto para evaluar los alcances institucionales, como para tomar decisiones contando con mayor información para adecuar el diseño curricular, que en el presente caso permite establecer correlaciones entre el profesionista de la Licenciatura en Historia y los contenidos teórico metodológicos que conforman la oferta educativa del Departamento de Historia en esta área del conocimiento.

Por otro lado permite dar respuesta ante la disyuntiva que plantea el binomio educación empleo y la identificación de las condiciones en que la institución facilitó al egresado de la licenciatura la inserción al mercado laboral y profesional, dotándole de los conocimientos, habilidades y competencias necesarias dentro de su área disciplinar para poder desempeñarse de manera adecuada en un mercado profesional cada vez más cerrado y exigente. De acuerdo a las nuevas corrientes interpretativas en la educación, se vislumbra el elemento educativo como un factor cada vez de mayor peso en el cambio actitud y efectividad del historiador en su espacio profesional. Los estudios de egresados se inscriben en un campo donde concurren tanto el mercado laboral, como el espacio de formación que compete a la universidad. Su manejo, sin embargo, debe ser sumamente delicado y cauteloso.

El estudio de egresados permite a la Institución Superior de origen apreciar las trayectorias desarrolladas por el grupo identificado como “muestra de egresados”, en determinados espacios de actuación. El egresado es quien tiene la última palabra en cuanto a la demanda social de la carrera, la viabilidad de la misma en el aparato productivo, su demanda en los diversos sectores económicos y sociales, y la pertinencia de los planes de estudio vigentes durante su formación. Aquí las opiniones se diversifican y hasta se contraponen. Mientras que algunos afirman que todo marcha sobre ruedas y no existe necesidad e indagar sobre lo evidente, otros por el contrario consideran con seriedad la aplicación de indicadores de eficiencia externa, que permitan retroalimentar la planeación y las políticas educativas de la institución.

Los estudios de egresados al igual que cualquier otro indicador de rendimiento pueden ser considerados, a partir de dos enfoques contrarios, como un arma o como una herramienta. Muchos se oponen a la aplicación de este tipo de indicadores, por considerarlos un arma difícil de controlar, la cual puede incluso mermar la reputación o afectar el sustento financiero de la institución. Su manejo en crudo, conduce a una encrucijada reduccionista que no refleja adecuadamente los elementos cualitativos y sociales de la institución. Sin embargo, considerándolos como herramienta reportan numerosas ventajas en el conocimiento de la carrera y su dinámica particular.

Al procurar sistematizar la información obtenida de datos empíricos, permite conformar una visión basada en las condiciones reales del egresado, así como aquellas orientaciones y recomendaciones a que dé lugar el ejercicio profesional. Si se consideran las diversas áreas donde puede incidir la aplicación de un estudio de egresados tenemos el siguiente esquema:

Estudio de egresados ¿para qué?		
<i>Área institucional</i>	<i>Área académica</i>	<i>Campo profesional</i>
Autoconocimiento y autoevaluación.	Funcionalidad curricular y reestructuración a partir de los indicadores.	Requisitos en el desempeño profesional. Aproximación a los campos profesionales.
Impacto en medios extrauniversitarios.	Pertinencia profesional.	Concordancia entre la formación y el ejercicio profesional.
Valoración de la formación y eficiencia terminal	Identificación de nuevas demandas formativas.	Necesidad de actualización profesional

En la medida en que la propia institución sea la promotora de la aplicación de estudios de egresados, incidirá en el ámbito institucional como parte de un ejercicio sano de autoevaluación y autoconocimiento; lo que le permitirá a la vez adecuar, mantener o cambiar el rumbo estratégico en materia curricular, perfil de egreso y políticas educativas en general. También es posible conocer el impacto en medios extrauniversitarios, a través de las posiciones y nivel jerárquico alcanzado, por los egresados y la calidad del empleo obtenido por ellos. Se recupera además el punto de vista del egresado sobre la formación recibida, así como las recomendaciones a que haya dado lugar su aplicación dentro del quehacer profesional y la pertinencia de la misma.

Previo al presente estudio se cuenta con la experiencia de haber desarrollado otros similares en carreras de la Universidad de Guadalajara. Estos estudios de seguimiento de egresados fueron de los primeros que se realizaron en el occidente de nuestro país en la carrera de Estudios Políticos y Medicina Veterinaria y Zootecnia; posteriormente se desarrolló en el CUCSH un estudio de egresados de la carrera de Sociología, Derecho y otro sobre Trabajo Social, este último dio lugar a una publicación de los resultados por parte del Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad de Guadalajara (Villaseñor, 2001), el cual además permitió mejorar las orientaciones de la carrera y elevar el nivel competitivo del recurso humano profesional, sin descuidar el sentido ético y humanista de la carrera en particular.

El caso particular de los egresados de Historia permite hacer un recuento de su trayectoria laboral, de manera que es posible recapitular tanto su inserción inicial al mercado de trabajo como sus condiciones actuales en el momento de la entrevista, de tal manera que en el

presente estudio fue posible apreciar como la mayor parte de los entrevistados se encuentran laborando en su profesión. Es grato identificar una aceptación de la carrera en el mercado laboral y en la sociedad en general, se puede hablar entonces de que se trata de una mediana pertinencia social de la profesión. Sobre las recomendaciones de los egresados para mejorar el perfil de formación se expresó la necesidad de actualizar en los contenidos teóricos y metodológicos. También se hizo hincapié por parte de los egresados de implementar y ampliación de las prácticas profesionales como muy necesarias para la preparación hacia el mercado profesional desde un punto de vista práctico, incluyendo la posibilidad de visitas a instituciones, donde el ejercicio de la carrera resulta más práctico que teórico (ANUIES, 1998).

La estrategia metodológica que se empleó para conocer la información que se expone en los siguientes gráficos, es el resultado de la aplicación de encuestas al universo seleccionado mediante un esquema de muestreo probabilístico unietápico transversal con arranque aleatorio sistemático; el muestreo seleccionado se considera unietápico transversal por abordar un sólo corte temporal para el levantamiento de datos, con opción a bietápico en el sentido de volver a aplicar el instrumento a la muestra seleccionada en vías de considerar la evolución de las condiciones dentro del espacio profesional; es además de arranque aleatorio sistemático por el procedimiento estadístico que nos marca identificar un número al azar para seleccionar la muestra y a partir de dicho número elegir a los candidatos en la lista de la generación o universo. La población considerada se desarrollo a partir de los directorios disponibles de egresados de la carrera. El instrumento que se aplicó consta de 33 variables desglosadas algunas de ellas en incisos que consideraban las posibles opciones de respuesta, de manera que en su mayoría fueron preguntas cerradas, sin embargo, en los casos de no coincidir la respuesta con las opciones se tomó nota de la variante en el mismo cuestionario al momento de la aplicación, por otro lado se plantearon algunas preguntas abiertas, con el objeto de rescatar la opinión del egresado en forma libre y personal. Sobre la aplicación, ésta fue a través de la vía telefónica, ya que algunos de los egresados radicaban regularmente en poblaciones ubicadas fuera de zona metropolitana, y en el caso de los radicados en ésta, sus ocupaciones laborales no les permitían disponibilidad de horario para la visita domiciliaria, además del incremento en los costos para la aplicación del instrumento.

El universo seleccionado para el estudio de egresados y sus ritmos de inserción al mercado laboral fue no probabilístico causal o incidental en la elección del universo de estudio puesto que se seleccionó directamente a los egresados de la carrera de Historia considerando las generaciones del año 2000 al 2007. Cabe señalar que no se contaba con un padrón de egresados actualizado lo cual dificultó la localización e identificación del universo para un estudio probabilístico. De tal manera que de acuerdo a las condiciones de viabilidad de la investigación se eligió del 2000 al 2007 que fue donde se contaba con datos actualizados de los miembros de cada generación.

De la fórmula para cálculo de muestra se interpretó de la siguiente manera:

Generaciones de 2000 a 2007

$$N = 31$$

$$p = 0.05$$

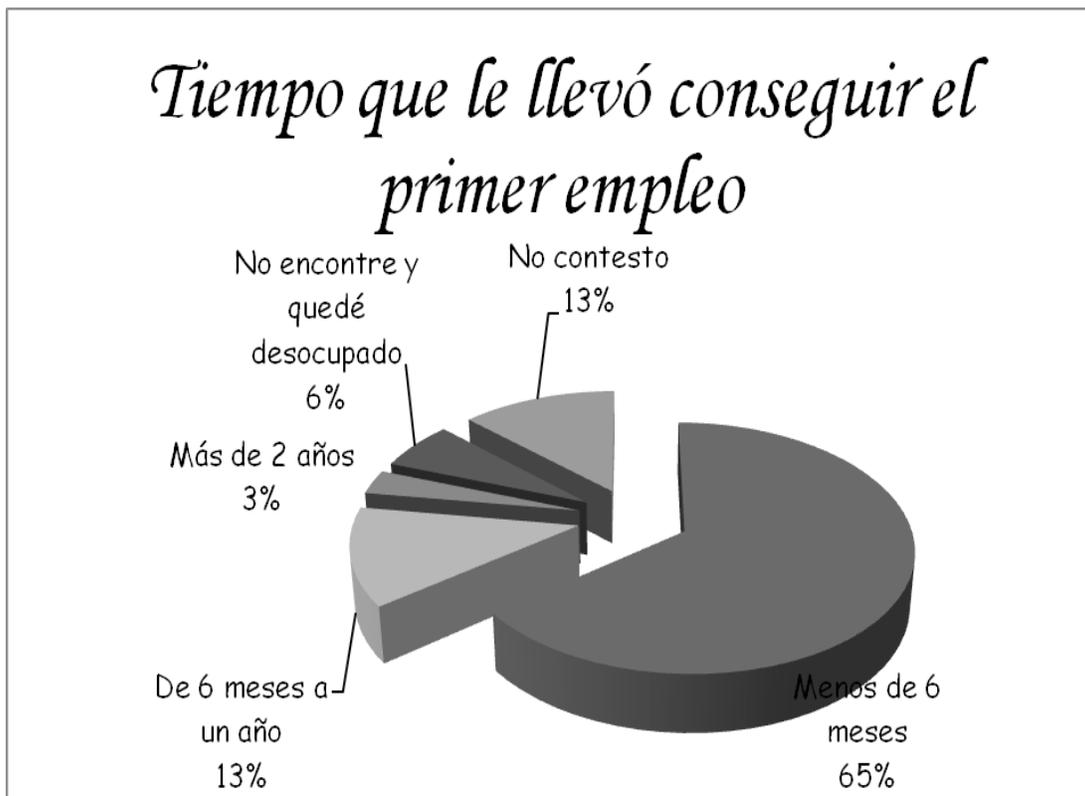
$$B (\text{precisión}) = 0.05$$

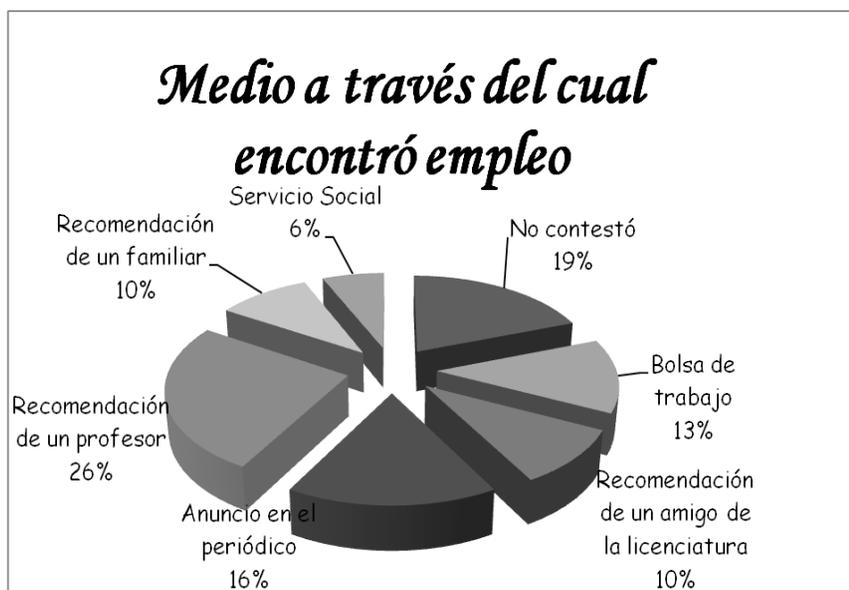
$$Z (\text{Confianza}) = 90\%$$

$$n = 31$$

Vale señalar que las variables abordadas en el levantamiento empírico y el tratamiento de los resultados han sido con estricto apego a los lineamientos estadísticos y éticos pertinentes, no son además algo novedoso, su discusión y eficacia ha sido tema constante en los ámbitos universitarios. Ninguna carrera o profesión esta completa si no analiza las condiciones en que se encuentran sus egresados una vez que concluyen la etapa formativa. La información del egresados y de su medio de ejercicio profesional, son indispensables para la retroalimentación no sólo de la institución sino de la profesión misma, pues una profesión que no reflexiona sobre su propio quehacer, sobre su papel en la sociedad, sobre su compromiso histórico... corre el riesgo de volverse oficio solamente. La trascendencia del historiador radica en su participación social, en el aporte que puede dar a través del análisis del sistema social y del campo profesional en el que se encuentra inmerso.

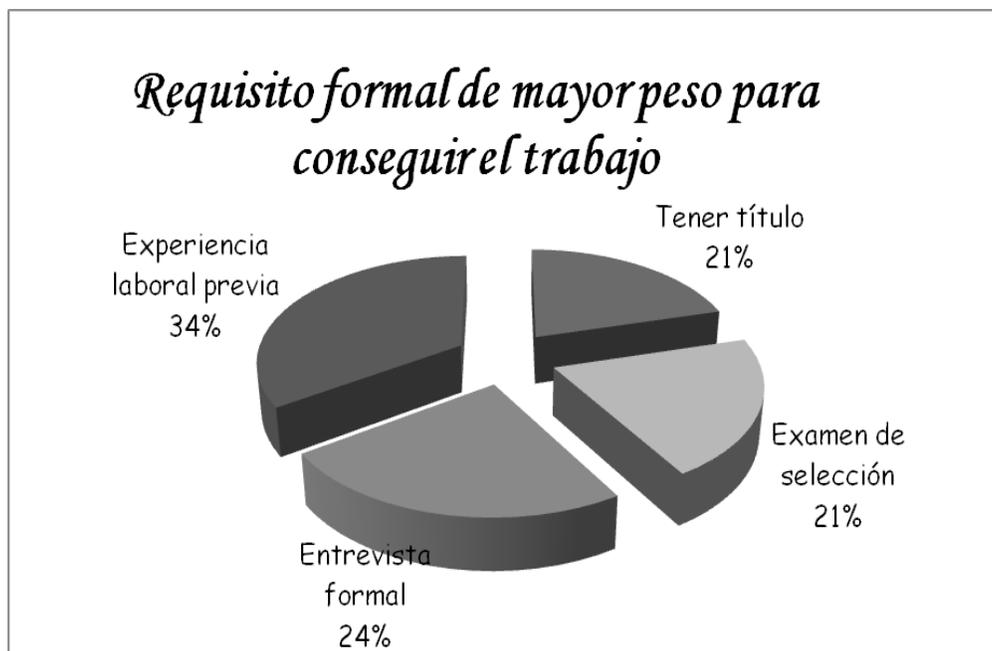
De ahí la importancia de hacer un breve recuento ya tratado con más amplitud a lo largo del trabajo, sobre los elementos sobresalientes y hallazgos colaterales de la investigación. Un resultado significativo es la duración tan breve en el ritmo de inserción al mercado laboral, la mayoría logró colocarse en menos de seis meses con un significativo 65 por ciento de la muestra de egresados encuestados y el resto tardo menos de seis meses a un año (13 por ciento).





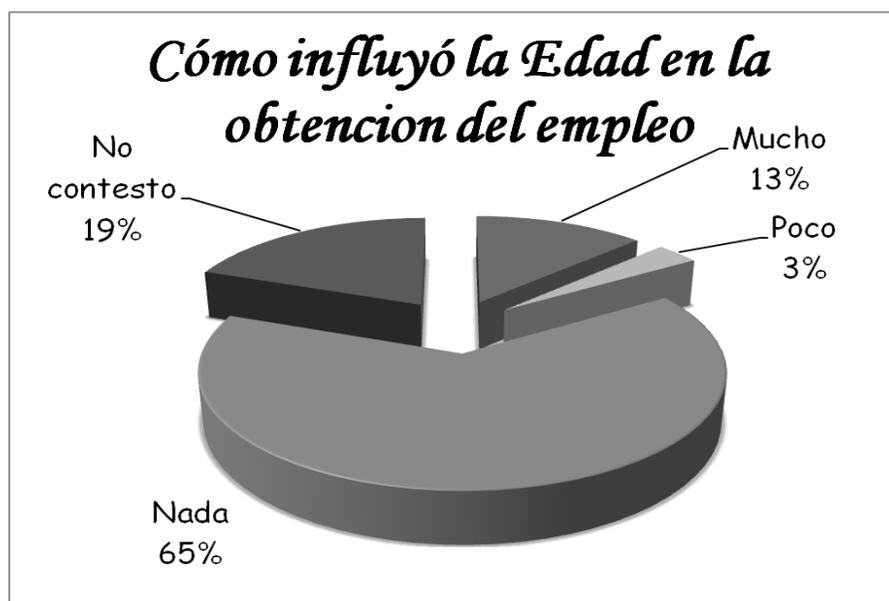
Los egresados activos laboralmente revelaron que obtuvieron el empleo gracias a recomendaciones por parte de un profesor (el 26%), de un amigo (10%), o de un familiar (10%), sumando un 46%. Un 16% lo obtuvo gracias a la publicación periodística, el 13% a las bolsas de trabajo, 6% al servicio social y por último una importante número (el 19%, casi una quinta parte) que decidió no contestar.

Las redes sociales resultan aquí muy importantes para que el egresado de historia logra insertarse en el mercado laboral de manera exitosa, las recomendaciones de profesores, amigos o familiares, es decir aquellos involucrados de alguna manera en el medio se aproximan a la mitad del porcentaje del medio para acceder al empleo.



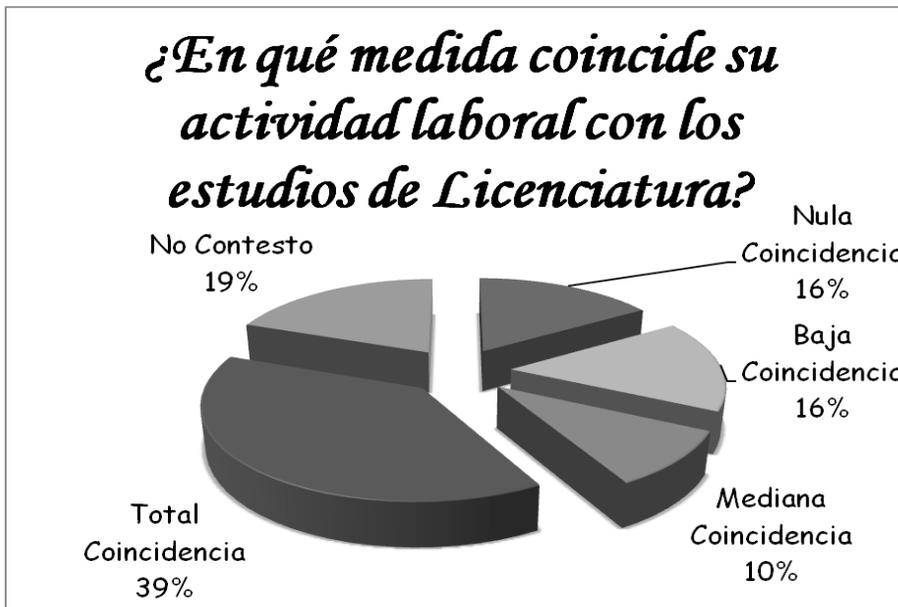
Sobre el requisito formal de mayor peso para obtener empleo un buen porcentaje (81%) que contestó al cuestionamiento, mientras que casi una quinta parte no lo hizo. Del ochenta y uno por ciento que sí contestó se cuenta con la información que aparece desarrollada en el gráfico anterior. En cuanto a experiencia laboral el 34% de los encuestados se decantó hacia ésta idea, mientras que el 24% lo adjudicó a la entrevista formal. Un 21% lo adjudicó al examen de selección, de la misma forma, el 21% se decantó hacia el obtener un título profesional. Como se puede observar en los resultados la experiencia cuenta para el historiador, sobretodo en el manejo de archivos, en investigación y ni que decir de docencia; el manejo de conocimientos y dominio del área igual según decir de los egresados.

Asimismo el cuarenta y cinco por ciento señaló el conocimiento de la carrera como elemento clave para su contratación, de manera que el historiador da mucha importancia al manejo de su área.



La edad por su parte no influye en la obtención del empleo en el caso del historiador (65% señaló que en nada influye), ni el sexo (68%).

Otro resultado interesante fue el medio de acceso al empleo después de la licenciatura y que se manifestó también en el empleo actual fue lo que los egresados manifestaron básicamente el acceso al mercado laboral, a través de las redes sociales, vía recomendación de amigos, familiares o profesores. Las redes sociales si bien estaban contempladas entre las variables se presentaron como predominantes. Sobre el régimen jurídico donde se insertan los egresados casi la mitad de la muestra el 45 por ciento se identificó en el sector privado y el 26 por ciento en el sector público. La seguridad en el empleo fue tema de análisis donde se identificó que el veintinueve por ciento, es decir casi la tercera parte de los entrevistados contaba con contrato por tiempo indefinido, lo cual habla de una alta seguridad laboral. Acerca de la duración en el empleo el 29 por ciento de la muestra manifestó tener una antigüedad de un año, y el 26 por ciento menos de un año, ello se explica dado su reciente egreso y la rotación en diferentes empleos.



La coincidencia educación empleo resultó significativa donde se identificó que la mayoría (42%) se concentra en una total coincidencia y el resto (6%) en mediana coincidencia, es decir que el historiador trabaja en lo que le es propio de su formación y por ende demanda estar actualizado.



Una última pregunta que se les hizo a los egresados fue si estarían dispuestos a regresar a la Universidad, siempre y cuando se organizaran cursos de actualización con temas que resultaran de su interés profesional, lo cual va estrechamente asociado a la educación continua. La respuesta fue un rotundo *Sí*, el 94 por ciento, aceptó volver a la Universidad a continuar preparándose, bastará con que la escuela los convoque y claro ponga cursos, diplomados, eventos, etc., accesibles al tiempo y bolsillos de los egresados. Lo hasta aquí señalado es solamente una breve reseña de los resultados de investigación dado el espacio disponible; que esto no quede en papel, depende de que, quien lo lea tenga como decía la abuela: “La mente abierta y el corazón dispuesto”.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANUIES, (1998), *Esquema Básico para estudios de egresados en educación superior*, Colección biblioteca de la educación superior, México.
- CEPAL-UNESCO, (1992), *Educación y conocimiento, Eje de la transformación productiva con equidad*, CEPAL-UNESCO, México.
- Salmi, Jamil, (2001), *La educación superior en un punto decisivo*, México.
- Villaseñor Tinoco, Martha Alicia, (2001), *Estudio de Egresados de la Licenciatura en Trabajo Social*, Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades, Universidad de Guadalajara, México.

CAPÍTULO IV

Formación del docente-tutor y el modelo educativo por competencias

El rol del profesor tutor en el marco de las nuevas dinámicas institucionales

Jaime Salazar Adame
Smirna Romero Garibay

RESUMEN

La Universidad Autónoma de Guerrero asumió el reto de una profunda transformación de manera integral, que abarcara lo académico, su estructura, legislación y vinculación con la sociedad. Lo cual implicaría en las formas de percibir el quehacer académico, introduciendo una nueva cultura organizacional entre la comunidad de profesores, estudiantes, investigadores, administrativos y directivos que permitiera viabilizar los grandes propósitos de una reforma universitaria.

En el ámbito académico y en congruencia con esta reforma integradora, en Agosto del 2012, el PE de Historia de la UA de Filosofía y Letras de la UAGro, da inicio al nuevo plan de estudios que entre sus principios orientadores se encuentra la educación integral que conducirá a los estudiantes al desarrollo de conocimientos, actitudes, habilidades y valores, en el plano intelectual, humano, social y profesional; la educación centrada en el estudiante, que significa promover la construcción de nuevos ambientes de aprendizaje propicios para la formación individualizada del estudiante mediante la tutoría que les ayude a tomar decisiones en cuanto a los ritmos, modos y tiempos en que cursará las asignaturas del plan de estudios, de acuerdo a un reglamento escolar y a sus necesidades, características, antecedentes académicos y posibilidades de dedicación, generando así un sentido de responsabilidad, libertad y mayor autonomía.

Hemos adoptado la implementación del programa de tutorías como una estrategia viable para promover la calidad del aprendizaje en la licenciatura. Reconocemos que hay debilidades que tenemos que resolver para lograr obtener un avance significativo que impacte en la eficiencia terminal del estudiante.

Contexto

La educación superior en nuestro país desde hace más de dos décadas, se ha visto profundamente transformada en sus estructuras académicas, administrativas y de gobierno junto con otras universidades públicas del país. Dichas transformaciones constituyen una respuesta a los nuevos escenarios nacionales e internacionales caracterizados por el proceso de globalización económica, la interdependencia mundial y la conformación de bloques regionales. (ANUIES, 2006: 20). México, vive a su vez un proceso de cambio en los órdenes económico, político, social y cultural. En lo económico, se ha venido incorporando crecientemente a los mercados mundiales; en lo político, se ha ampliado la vida democrática con la consolidación del sistema de partidos, la alternancia del poder, y la participación de nuevos actores sociales; en el ámbito cultural, la sociedad mexicana

está siendo influida por el acelerado avance científico, humanístico, la implementación de nuevas tecnologías y consecuentemente el incremento de la escolaridad.

El estado de Guerrero no está exento de todos estos cambios, sin embargo, su incorporación a estos escenarios se da en situaciones de atraso, ya es una de las entidades de mayor rezago en el país, tanto en lo económico como en lo social y educativo.

En este contexto, la Universidad Autónoma de Guerrero (UAGro) se replanteó su papel en la sociedad, de no haberlo hecho corría el riesgo de caer en el aislamiento y la obsolescencia. En este marco de modernización y adecuación nuestra Universidad tomó la decisión de elaborar un nuevo modelo educativo y académico donde los estudiantes contarán con una formación integral y prepararlos para la vida.

Las competencias laborales son indispensables en la estructura actual del mercado laboral en virtud de que son cambiantes y obedecen a transformaciones en las formas y modos de producción de la sociedad global, por ello, preparar para la vida presupone que el individuo está preparado para enfrentar y adecuarse a las transformaciones, al mismo tiempo que sea factor de cambio en su ámbito laboral.

Los organismos internacionales como la UNESCO, OCDE, BM, dan los lineamientos a seguir en el ámbito educativo en todos sus niveles; las universidades, sobre todo las públicas no son la excepción, promueven innovaciones y compromisos de cambios y transformaciones de fondo como una organización académica interdisciplinaria, profesionalización de la carrera docente, sistemas flexibles, curriculum integral con énfasis en los valores y crecimiento regulado (diversificación, desconcentración y descentralización de la oferta educativa) (UAG, 2005: 11-12).

En el ámbito nacional, la Secretaría de Educación Pública e instituciones como la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior y el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, también han venido impulsando lineamientos referidos a promover la formación de profesores, la implementación de innovaciones educativas y de nuevos modelos curriculares flexibles e integradores, así como, el uso de las nuevas tecnologías (TIC's) y hasta la impartición del idioma inglés.

Teóricos de la educación como Díaz Barriga (Díaz, Barriga, 1996: 88) plantean que la economía y el empleo vuelven a ser ejes definitorios del curriculum para acercar más los planes de estudio al aparato productivo y de servicios, por lo que hacen recomendaciones al respecto. Con todo lo anteriormente planteado obliga a la Institución bajo una reflexión crítica y analítica tomarlas en cuenta como referente y a hacer una adecuación en función de los intereses y condiciones socioeconómicas de nuestro entorno.

Derivado de los acuerdos del Tercer Congreso General Universitario nace el “Nuevo Modelo Educativo y Académico”, fue aprobado en sus lineamientos generales e incorporado a la Ley y Estatuto de la UAG, que contempla los elementos particulares del modelo curricular y su estructura organizativa ((UAG, 2005: 5).

En este contexto el Programa Educativo de Historia del nivel de licenciatura de la Unidad Académica de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Guerrero contaba con un plan de estudios que data de 1996, el cual ya no respondía a las necesidades del alumno y su entorno. En virtud de las exigencias competitivas en el mercado laboral, se estableció que el egresado

del Programa de Historia tendrá una formación integral, con competencias profesionales para desarrollar su capacidad de recopilar, ordenar, sistematizar los hechos históricos para reconstruirlos, interpretarlos críticamente y difundir los procesos históricos de las sociedades humanas, con una actitud crítica y responsable, que coadyuve a mejorar su relación con los demás sujetos o actores sociales en la construcción de una sociedad más libre, justa y pacífica.

Esto hace que el propio PE se avoque a elaborar un nuevo modelo curricular acorde al de la Institución, que contempla: la educación integral con enfoque por competencias que se caracteriza por la educación centrada en el estudiante, en el aprendizaje, flexible, pertinente y socialmente comprometida, lo que impulsará en los estudiantes su desarrollo en todos los aspectos como son: conocimientos, actitudes, habilidades y valores en el plano intelectual, humano, social y profesional. (Historia, 2012: 48).

La educación centrada en el estudiante que significa promover la construcción de nuevos ambientes de aprendizaje propicios para la formación individualizada del estudiante mediante la tutoría que les ayude a tomar decisiones en cuanto a los ritmos, modos y tiempos en que cursará las unidades de aprendizaje del plan de estudios, de acuerdo a un reglamento escolar y a sus necesidades, características, antecedentes académicos y posibilidades de dedicación, generando así un sentido de responsabilidad, libertad y mayor autonomía.

Características del programa de tutorías

Por ello, hemos optado la implementación del programa de tutorías como una estrategia viable para promover la calidad del aprendizaje en la licenciatura. Reconocemos que hay debilidades que tenemos que resolver para obtener un avance significativo que impacte en la eficiencia terminal del estudiante con sentido social.

El nuevo papel que el profesor deberá asumir en el contexto de los programas de atención al estudiante estarán en función de la elaboración de un plan de trabajo que contemplará abatir los siguientes aspectos: deserción, eficiencia terminal y rezago.

En la época actual es reconocida la necesidad y la importancia de la formación integral de los estudiantes con el apoyo de una serie de estrategias educativas. Esta información está orientada no solo a la adquisición de conocimientos sino también a favorecer en los estudiantes el desarrollo de habilidades y actitudes que les permitan aprender permanentemente durante toda su vida y desarrollar sus propias potencialidades que les permitan tener una mejor calidad de vida.

En ese sentido, entendemos que la tutoría es un proceso de acompañamiento de tipo personal y académico para mejorar el rendimiento escolar, solucionar problemas educativos, desarrollar hábitos de estudio, de trabajo, de reflexión y convivencia social.

De ahí que, la tutoría constituye un conjunto de acciones dentro de las que podemos mencionar: que es una actividad pedagógica; que no sustituye las tareas del docente, por lo tanto es una actividad complementaria que orienta a los alumnos a partir del conocimiento de sus problemas y necesidades académicas. También ofrece una educación compensatoria o remediadora a alumnos con dificultades académicas, y tiene por propósitos favorecer el desempeño de los estudiantes y contribuir a su desarrollo integral.

En consideración de las acciones anteriormente señaladas podemos esclarecer que los propósitos de la tutoría son: retención de alumnos en ámbitos escolares, formación para la vida

y transferencia de conocimientos. En ese sentido podemos decir que la misión de la tutoría es la de proveer orientación sistemática al estudiante, desplegada a lo largo el proceso formativo; desarrollar una gran capacidad para enriquecer la práctica educativa y estimular las potencialidades para el aprendizaje y el desempeño profesional de sus actores que son el profesores-tutor y el alumno (ANUIES, 2006: 42).

En la actividad tutorial en la licenciatura en Historia de la Unidad Académica de Filosofía y Letras (UAFyL) de la Universidad Autónoma de Guerrero, encontramos que los principales motivos de abandono del profesor-tutor, son: deficiencias pedagógicas, falta de tratamiento individualizado a los tutorados, falta de compromiso con los objetivos derivados del plan de estudios, falta de capacitación sobre la tutoría; por la otra parte, los obstáculos que presentan los tutorados se refleja en la falta de interés por adquirir nuevas modalidades de disciplina académica como tiempo a la lectura, disposición al trabajo en equipo, interés por conocer todos los servicios académicos y trámites administrativos que ofrece la institución como becas de movilidad, verano de investigación, servicio social, prácticas profesionales, normatividad, visualizarse como un futuro profesional, etc.

Perfil del profesor tutor

En consecuencia consideramos que el perfil que debe tener el tutor, tiene que ver con los siguientes factores: experiencia académica, dominio básico de la carrera, vocación para la enseñanza, disposición para ejercer la tutoría, conocedor de los procesos formativos de sus alumnos y mostrar una actitud ética y empática hacia los estudiantes. Debe ser conocedor de las dificultades más comunes de los tutorados, tener capacidad de identificar problemas asociados al desempeño individual, de carácter personal, psicológico, físico y socioeconómico para sugerir su canalización. Disponer del conocimiento de los programas de atención a los estudiantes, y desempeñarse planificada y ordenadamente.

También podemos mencionar que entre las funciones del tutor se encuentran las de establecer contacto positivo con el alumno; tener facilidad para orientar, asesorar y acompañar. Saber estimular al estudiante a asumir su responsabilidad en su desarrollo personal y académico. Identificar dificultades de aprendizaje, escolares, salud, socioeconómicos, psicológicos y familiares. Tomar decisiones en actividades de apoyo a la solución de problemas escolares y personales. Y saber canalizar al tutorado a las instancias adecuadas.

Actitudes para realizar la tutoría

Entre las actitudes que podemos señalar, se encuentran, disposición favorable hacia la Institución, la profesión y la formación integral de los estudiantes. También, disposición para desempeñarse como tutor. Aptitud para participar en reuniones de tutores del propio centro académico, intercambios interinstitucionales. Resolución para recibir capacitación y actualización básica para desempeñarse como tutor.

Igualmente deberá disponer de conocimientos básicos acerca de la institución para realizar la tutoría. Conocer los principios pedagógicos, la misión y visión de la Institución. Conocer los servicios que ofrece la universidad y que son de utilidad para el desarrollo y formación personal, académica y física de los estudiantes. Conocer procesos administrativos de la institución para orientar oportunamente a los estudiantes en diversos aspectos (exámenes ordinarios, extraordinarios, asistencia, segundo idioma, servicio social, egreso, incorporación al posgrado y/o en la búsqueda de empleo, entre otros, (Gil Antón,2006: 3)

Asimismo, contará con conocimientos básicos acerca de temáticas específicas para realizar la tutoría, tales como los conocimientos del adolescente y del adulto joven. Conocimiento de los fundamentos del aprendizaje. Conocimiento sobre las características y aspectos básicos para orientar en hábitos de estudio más eficientes. Conocimientos sobre mecanismos de inserción al nivel superior y/o al campo laboral.

Las habilidades básicas para realizar la tutoría consisten en capacidad para usar la técnica de la entrevista. Capacidad para usar la técnica de discusión. Capacidad para la conducción de grupos. Capacidad para favorecer la resolución de conflictos y la toma de decisiones. Capacidad para observar, analizar e interpretar diversos datos (cuantitativos y cualitativos) acerca de los estudiantes. Capacidad para sistematizar información, para manejar expedientes, elaborar reportes escritos de actividades y resultados y planes de trabajo. Capacidad para difundir, usar y tomar decisiones a partir de los resultados derivados de las tutorías, capacidad para detectar, resolver y/o canalizar alumnos con problemas potenciales reales a las áreas de psicopedagogía y psicología.

A partir de estas consideraciones creemos que los beneficios que nos trae la actividad tutorial, son: el desarrollo de habilidades del profesor-tutor y del tutorado; adquirir competencias que le permitirán solucionar problemas de su entorno y campo laboral desarrollando sus habilidades y destrezas formados con una conciencia en pro de los derechos humanos y de la naturaleza y de los valores que den significado ético y trascendental a sus vidas. (<https://www.google.com.mx>, julio 25 de 2013).

Actualmente contamos con dos modalidades de la tutoría que son: la individual que tiene el propósito de brindar apoyo y orientación sistematizada al estudiante, en las áreas afectiva, psicopedagógica y socio-profesional, de tal forma que se favorezca su desarrollo académico y personal. Su carácter personalizado facilita la identificación de las necesidades particulares del alumno y así poder orientarlo sobre la mejor forma de superar sus dificultades y aprovechar sus potencialidades. La grupal consiste en la asignación de un tutor a un grupo de estudiantes por un periodo (semestre), con sesiones semanales programadas de una hora. Su objetivo es estimular en el alumno el conocimiento y aceptación de sí mismo, la construcción de valores, actitudes y hábitos positivos que favorezcan su trabajo escolar y su formación integral, a través del desarrollo de una metodología de estudio y trabajo apropiada para las exigencias de la carrera y el fomento de actitudes participativas y habilidades sociales que faciliten su integración al entorno escolar y sociocultural (Sánchez Medina, 2011: 52-54).

El sistema de tutorías

Con la finalidad contribuir al mejoramiento académico de los estudiantes, así como a la prevención del rezago y deserción escolar el plan de estudios vigente cuenta con el programa de tutorías, el cual funciona en el marco del Programa Institucional de Tutorías de la Unidad Académica de Filosofía y Letras a la cual pertenece y del Programa Institucional de Tutorías de la Universidad.

En la implementación del nuevo Plan de Estudios se tiene considerado el funcionamiento del programa de tutorías que tendrá como propósito orientarse por los lineamientos generales del Programa de Tutorías de la UAFyL y del Programa Institucional de Tutorías de la UAG, así como de los acuerdos de la academia del programa educativo, que precisará los mecanismos de operación e implementación.

El PIT establece como orientación general, que el Programa Institucional de Tutoría (PIT) de la Universidad Autónoma de Guerrero (UAGro) es uno de sus programas estratégicos en el

proceso de reforma e implantación del modelo curricular flexible, centrado en el aprendizaje y en el estudiante, teniendo como objetivo general “Elevar la calidad del proceso educativo a través del acompañamiento y atención personalizada de los problemas que influyen en el desempeño y rendimiento escolar del estudiante, para mejorar el aprendizaje y desarrollo de valores, actitudes y hábitos que contribuyan a la integridad de su formación profesional y humana”.

El Programa de Tutorías de la UAFyL establece que es propósito que este programa funcione a partir de los tutores, como un acompañamiento permanente a los estudiantes durante su formación profesional, que contribuya a su formación integral en la profesión como historiadores. Este acompañamiento es grupal o individual por parte del docente-facilitador que para ello cuenta con el respaldo institucional. Se trata de evitar altos índices de reprobación, deserción y abandono escolar, garantizando la eficiencia terminal de quienes ingresan al programa educativo.

Siguiendo los lineamientos establecidos, el programa de tutorías del Programa Educativo de Historia de la Unidad Académica de Filosofía y Letras, establece tres momentos, acciones y estrategias de implementación:

Momentos, acciones y estrategias del PTU.

Momento o circunstancias particulares	Acciones sugeridas	Estrategias
Al ingreso	Programas de recibimiento para una adecuada integración	<ul style="list-style-type: none"> - Informar sobre servicios que ofrece la institución. - Participación en los órganos de gobierno. - Características del plan de estudios. - Conformación del itinerario académico. - Funcionamiento de las materias. - Información sobre becas y ayudas al estudio. - Recursos de apoyo a las materias. - Servicios asistenciales o cuestiones relacionadas con la futura inserción laboral.
Durante los estudios	Cursos de inducción	<ul style="list-style-type: none"> - Conceptos básicos de materias imprescindibles. - Orientación sobre aspectos transversales relevantes de las materias, como manejo de herramientas de informática, internet, técnicas de estudio, utilización de bibliografía, cómo realizar y presentar trabajos.
	Profundización en aspectos del desarrollo académico	<ul style="list-style-type: none"> - Comprender el currículo. - Considerar aspectos relacionados con el paso de ciclo y con la investigación. - Preparación de su toma de decisiones futura.
Al finalizar los estudios	Orientación	<ul style="list-style-type: none"> - Importancia y aspectos relevantes de las prácticas. - Formación de posgrado. - Técnicas para búsqueda de empleo entrevista de trabajo, confección y presentación de un currículum. - Aspectos básicos del funcionamiento del mundo laboral. - Acceso al empleo o recursos para la inserción profesional (internet, prensa, red de contactos personales, agencias de colocación). - Prácticas en empresa, centros de formación en servicios relacionados con el empleo. - Becas de investigación, estudios en el extranjero

Fuente: Romo López, 2006: 95.

La primera etapa, incorporación de alumnos de nuevo ingreso y ciclo básico (1º, 2º); segunda etapa, transición de alumnos del área básica al área específica (3º, 4º, 5º y 6º semestre) y tercera etapa últimos semestres (7º, 8º semestre) donde los alumnos deben entrar a la recta final que los impulse a la titulación.

El propósito de la primera etapa a través del curso de inducción, consiste en incorporar el alumno de nuevo ingreso a la vida académica universitaria, que conozca reglamentos, procesos administrativos, recursos didácticos e identifique sus problemas académicos-administrativos. En esta etapa se asigna tutor por grupo y por alumnos.

La segunda etapa, consiste en brindarle al tutorado una atención personalizada, tiene como objetivo detectar aquellos alumnos que presentan problemas que se expresan en el aprendizaje y en la integración grupal, o con riesgo de deserción para darles mayor atención y/o canalizarlos a instancias de apoyo. También dialogar con los alumnos para aclarar expectativas de proyecto de vida relacionados con la elección del eje de formación del Plan de Estudio. En esta etapa el alumno puede elegir al tutor en función de sus necesidades y proyectos académicos o continuar con el mismo.

La información de la actividad tutorial permite la programación de la oferta de unidades de aprendizaje al siguiente semestre y a criterio del tutor y en función del avance que haya tenido el alumno durante el semestre, el tutor orientará al (os) alumno (s) para que curse unidades de aprendizaje que contribuyan a su formación según condiciones de la unidad académica. A la vez promover la movilidad estudiantil del tutorado de acuerdo a los lineamientos normativos de la universidad.

En la tercera etapa los alumnos deben entrar a la recta final que los impulse a la titulación. La modalidad tutorial se sumará a la asesoría para una formación profesional con perspectiva a la titulación y su posterior inserción en el mercado laboral. De preferencia reservar a los Profesores de Tiempo Completo constituidos en Cuerpos Académicos que realizan investigación y crean Líneas de Generación y Aplicación de Conocimiento (LGAC) para desempeñar esta misión.

Distribución de tutores y tutorados

La distribución de tutores y tutorados se establecerá en función de las necesidades de atención tutorial, así como de los tutores disponibles. Hasta ahora la distribución se ha realizado de forma grupal e individual, en donde cada profesor se hace cargo del acompañamiento de un grupo y a la vez realiza atención individual a los alumnos que la necesitan. Se tiene como acuerdo en la UAFyL y en el programa educativo una hora de un día especificado a la semana de atención de tutoría. Esa hora se puede dedicar al grupo o bien a atención individualizada. Esta misma modalidad se seguirá implementando a la vez que evaluando mediante reuniones periódicas para realizar los cambios necesarios o bien implementar nuevas estrategias que hagan posible un funcionamiento óptimo de la tutoría (Historia,2012: 96).

El coordinador de tutorías presentará un plan de trabajo semestral de tutorías que pondrá a consideración de los tutores. A la vez, los tutores presentarán un plan de actividades de tutorías que implementarán durante el semestre. Al final del semestre se presentará un informe para dar cuenta de los resultados y a la vez evaluar el cumplimiento de lo establecido, lo que tendrá que revisarse en función del impacto que se tenga en el acompañamiento a los estudiantes (Ver tablas 1 y 2)

Tabla No. 1. Distribución de tutores y tutorados: grupal.

Nombre del profesor tutor	Hora/semana	Número de alumnos a tuturar	Hora/mes
X	1	Por grupo o individual	4

Fuente: Romo López, 2006: 97

Tabla No.2. Distribución de tutores y tutorados por canalización: individual.

Nombre del profesor tutor	Hora/semana	Número de alumnos a tuturar	Hora/mes
X	1	1 - 5	4 - 20

Fuente: Romo López, 2006: 98

La actividad tutorial se revisará a través de reuniones periódicas con los profesores tutores. Mínimo tres por semestre, como máximo las que sean necesarias: a) a principio de cada semestre, b) a mitad del semestre y c) al final del semestre.

El coordinador de tutoría del PE proporcionará a los docentes tutores información específica de sus tutorados como es el perfil de ingreso (resultados CENEVAL), la trayectoria académica (historial académico), así como los formatos necesarios para el mejor desempeño de la tutoría.

Se tiene contemplado que para un mejor desempeño de la tutoría, en el plano académico se cuenta con el apoyo de los alumnos avanzados para que contribuyan con los alumnos que presentan problemas académicos, de diferentes semestres para que los acompañen en su aprendizaje. Para ello se tiene previsto implementar un programa piloto y evaluar sus resultados (Historia, 2012: 96).

Los índices de deserción, retención y eficiencia terminal son los siguientes:

- 1.- Del año 2012 a 2013 en el primer año no se reportó deserción, se conservó la matrícula inicial de la primera cohorte generacional con este nuevo plan de estudios.
- 2.- En relación a la retención del segundo al cuarto año, la deserción fue de tan solo ocho estudiantes de ochenta y cuatro, lo constituye el 9.5 % de la cohorte generacional correspondiente a los años 2009-2013. Consideramos que la retención es representativa.
- 3.- La eficiencia terminal de la misma generación se evidencia con la titulación del 62.5 %, considerando que el 37.5% que falta alcanzará su titulación en un término de dos años. (UAG, 2012: 16-17).

Reconocemos nuestras debilidades, falta mucho por hacer, sin embargo, hay resultados que nos indican que el programa de tutorías está arrojando resultados favorables al desempeño estudiantil, no obstante que a la fecha carecemos de un reglamento interno, no nos ha impedido aplicar la actividad tutorial, sin embargo, estamos abocados en la elaboración de un reglamento interno que esté acorde al institucional que nos permitirá mejorar nuestro trabajo.

Propuestas

Para la retroalimentación del proceso educativo nos proponemos retroalimentar a los cuerpos académicos de la institución con relación a las dificultades o mejoras posibles, identificadas en el proceso tutorial.

En el logro de una mayor motivación nos inclinamos por mejorar la actitud del estudiante hacia el aprendizaje mediante el fortalecimiento de los procesos motivacionales que favorezcan su integración y compromiso con el proceso educativo, así como brindar apoyo y orientación para la formación integral, la educación permanente, la especialización en su formación y la inserción profesional.

En cuanto al desarrollo de habilidades nos comprometemos apoyar al alumno en el desarrollo de una metodología de estudio y trabajo que sea apropiada a las exigencias de la carrera, estimulando el desarrollo de actitudes de disciplina y de rigor intelectual. Fomentar el desarrollo de la capacidad para el autoaprendizaje con el fin que los estudiantes mejoren su desempeño en el proceso educativo y en su futura práctica profesional, y estimular en el estudiante el desarrollo de habilidades y destrezas para la comunicación, las relaciones humanas, el trabajo en equipo y la aplicación de los principios éticos de su profesión.

En el apoyo académico proponemos brindar asesoría temática especializada a los estudiantes que presentan un rezago o experimenten dificultades con alguna asignatura. Aprovechar las oportunidades derivadas del uso de nuevas tecnologías, que propicien un mejor clima en el proceso de enseñanza aprendizaje y un mayor conocimiento de los problemas y expectativas de los alumnos, así como propiciar el uso de nuevas tecnologías a través del diseño de estrategias orientadas al logro de mejores niveles de aprovechamiento escolar y a la consolidación de habilidades de comunicación escrita, sin menoscabo de la interacción profesor alumno.

Por lo que atañe a la orientación, consideramos que la identificación y orientación al alumno en los de problemas escolares y/o personales que surjan durante el proceso formativo (dificultades en el aprendizaje; en las relaciones maestro-alumno; entre alumnos; situaciones especiales como discapacidad, interculturales, problemáticas personales, familiares, etc.) y, en su caso, canalizarlo a instancias especializadas para su atención para contribuir al mejoramiento académico. También brindar orientación relacionada con los servicios y trámites administrativos que ofrece la universidad como, movilidad, estancias en el verano de investigación, servicio social, prácticas profesionales, normatividad, etc. Así también, colaborar con otras instancias escolares para proporcionar la información oportuna que permita a los alumnos la toma de decisiones académicas, el uso adecuado de los servicios y apoyos institucionales, así como la realización de trámites y procedimientos acordes a su situación escolar, e informar y sugerir actividades extracurriculares (dentro y fuera de la institución) que favorezcan un desarrollo profesional integral del estudiante.

Las metas a las que nos propusimos cumplir y en algunos casos ya se han hecho realidad son:

- Contamos con un responsable que se dedica en tiempo parcial, aún no exclusivamente a la atención de las tutorías.
- Disponemos de espacios físicos suficientes y adecuados donde el estudiante reciba la tutoría.
- Actualizar y capacitar al personal tutorial conforme a un plan establecido, a través de talleres, conferencias, cursos y paneles. Lo que se ha realizado parcialmente.
- Instrumentar un programa permanente de diagnóstico de necesidades de los estudiantes dentro del marco de los objetivos del programa institucional de tutorías.
- Apoyar la disminución, el índice de reprobación y deserción, en los indicadores esperados por el programa.
- Mejoramiento de la eficiencia terminal en los niveles esperados por el programa.
- Estimular el compromiso, los valores, la ética social y profesional del estudiante.

- Evaluar y propiciar la mejora continua del programa de tutorías, mediante un sistema integral de calidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANUIES (2006). La educación superior al siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo. México.
- UAG, (2005), Modelo Educativo y Académico. Gaceta Universitaria. Órgano informativo del H. Consejo Universitario. México.
- Díaz, Barriga A. (1996) El currículo escolar. Seguimiento y perspectivas. 3ra. Edición, Buenos Aires, Instituto de Estudios de Acción Social, Aique.
- Historia (2012) Plan de Estudios por competencias de la licenciatura en Historia de la Unidad Académica de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Guerrero, Chilpancingo, Guerrero, México, Edición Electrónica.
- Manuel Gil Antón. (2006) Mesa redonda “La tutoría se vive o se sufre?”. Monterrey. <https://www.google.com.mx/search?q=la+tutoria+academiua&oq=la+tutoria+academiua&aqs=chrome.0.69i57j0.5935j0&sourceid=chrome&ie=UTF-8>, julio 25 de 2013.
- Omar Sánchez Medina (Compilador). (2011). El papel del profesor tutor en el marco de la nueva dinámica de las instituciones de educación superior. Programa de formación de tutores. Chilpancingo, Guerrero, México.
- UAG. PIFI. DES de Ciencias Sociales y Humanidades. (2012). Indicadores del programa educativo de Historia. Versión Electrónica.

La Tutoría como inversión...

Hugo Torres Salazar

RESUMEN

El programa de tutorías que en el medio universitario de México se ha implantado para favorecer el aprovechamiento de los alumnos y para incrementar el perfil de egreso, ha estado plagado de errores de carácter administrativo y de implantación en las escuelas, ya que cada institución, junto con todo su personal, tienen un particular modo de interpretar y de aplicar este programa.

Le falta rumbo a la tutoría porque la implementación ha sido arbitraria y anárquica y los usuarios de este sistema, le dan el valor y la interpretación desde sus particulares intereses y sobre todo, se pervierte el uso de la tutoría; ya que debe quedar claro que este modelo debe abatir el rezago y sobre todo, el fracaso escolar; entendiendo por esto, cualquier resultado que no conlleve la terminación de los estudios universitarios de cualquier estudiante de cualquier institución educativa.

Las tutorías deben ser consideradas como una “inversión” educativa donde todos los actores que participan en ello ganen, o sea, es un modelo educativo donde todos ganen, empezando por los actores principales del programa, me refiero a los tutorandos; en esta apuesta el resultado debe ser “todos ganan”.

Pero ¿Cómo sería esto? En primer lugar definiendo y explicando los elementos que perturban la aplicación eficaz y eficiente del modelo; me refiero a los siguientes

Considerandos

- 1.- El modelo fue implementado para insertar a los programas educativos en la era globalizada y de competencias.
- 2.- No se implementó un periodo de capacitación; de manera que los usuarios tuvieran la oportunidad de homogeneizar sus ideas y conceptos.
- 3.- De esto devino una aplicación deficiente tanto por los insumos intelectuales como por los materiales.
- 4.- No hay convencimiento de parte de los maestros y de los alumnos de los beneficios que el modelo de tutorías aporta a su educación.
- 5.- No se consideraron los elementos particulares de cada universidad, de cada región, en suma, le son ajenos a la ideología e idiosincrasia estudiantil y docente.
- 6.- Existe una clara contradicción entre la reglamentación e implementación del modelo, llegando a quedar sólo en buenas intenciones.

Del análisis de las debilidades proponemos las siguientes estrategias para favorecer y facilitar el programa de tutorías en las Unidades Educativas Superiores, (UES).-

Estrategias

- 1.- Promover cursos de información y actualización de los profesores y cursos de inducción a los alumnos.
- 2.- Plantear la ideología y filosofía educativa que sostiene a las tutorías, dejando de lado el elemento ideologizante-doctrinario.
- 3.- Privilegiar el fenómeno educativo que identifica a las tutorías en oposición al político.
- 4.- Convencer a los usuarios del programa de tutorías que debe realizarse un verdadero cambio de estructuras educativas y no sólo un maquillaje que produzca “más de lo mismo”.
- 5.- Comprometerse en el cambio a través de la implementación de las tutorías.
- 6.- Sostener el programa de las tutorías en el paradigma del aprendizaje.
- 7.- Implementar y dotar de los recursos necesarios a cada unidad educativa de los elementos materiales y humanos para operar el programa de tutorías.

Ahora quizás nos preguntemos, ¿Por qué las tutorías deben ser implementadas en las instituciones educativas como un programa de inversión?

Nuestra propuesta se valida considerando que uno de los conceptos actuales en el discurso y la praxis globalizadora es el de desarrollo; pero en nuestro caso este concepto no sólo le damos la acepción o validez al desarrollo económico, sino a la armonía que debe gestarse entre el elemento económico-material y el elemento social-humano. Me estoy refiriendo a una vida productiva donde se propicie el crecimiento de la economía y del ser humano.

“En este contexto, la principal inversión ha de realizarse en el capital humano y debido a que todo desarrollo humano se sustenta en procesos de aprendizaje, se considera que la principal inversión ha de realizarse en educación”. (vid. Presentación. Maestría en Docencia para la Educación Media Superior. UdeG).

Como elemento fundamental para elevar la calidad de la educación, se agrega al quehacer docente ejercer profesionalmente la tutoría, entendiéndola como “un proceso de acompañamiento de tipo personal y académico para mejorar el rendimiento académico, solucionar problemas escolares, desarrollar hábitos de estudio, trabajo, reflexión y convivencia social”. (Reglamento Interno y Transitorio de Tutorías del Departamento de Historia. UdeG. 2004)

Las tutorías deben incorporarse en la planificación, orientación y desarrollo de los planes de estudio bajo tres dimensiones;

Dimensiones

PRIMERA: en relación con el estudiante:

Aquí el estudiante se convierte en tutorando y es el principal actor del ejercicio tutorial de manera que pueden definirse las siguientes estrategias u objetivos:

- Potencializar en el estudiante sus capacidades, habilidades y conocimientos – competencias- favoreciendo que los aprendizajes sean significativos y pertinentes a su desarrollo y a las necesidades del desarrollo social
- Conocer los intereses y expectativas de los alumnos-tutorandos para realizar una adecuada planeación de orientación y tutoría.

- Valorar las expectativas académicas
- Grado de desarrollo de las capacidades individuales y grupales del tutorando
- Condiciones materiales del centro de estudio y de su casa
- Hábitos de trabajo, de estudio, de aficiones, de diversión...
- Nivel de frustración y de fracaso escolar
- Necesidades y carencias; intelectuales, personales, afectivas, motrices, sociales, interpersonales...
- Información sobre rendimiento académico: calificaciones, ausentismo, reprobación, deserción, repetición, servicio social, prácticas profesionales, exámenes

SEGUNDA: en relación con el profesor:

El Estatuto del Personal de la Universidad de Guadalajara en su artículo 47 fracción VI establece la obligatoriedad para todos los miembros del personal académico desempeñarse como tutor académico, por lo cual podemos considerar que su acción impactará en la formación integral de los estudiantes.

El profesor como miembro del cuerpo docente estará inserto “al conjunto de educadores... que como promotores y agentes del proceso educativo, ejercen la docencia a través de la cátedra, la orientación, y la tutoría...” (SEP, Artículo 447, Capítulo I, Artículo 2. III).

En el ejercicio de la tutoría el profesor adquiere el sustantivo de tutor, y su acción implica ser guía, orientador, consejero, asesor, acompañante, vigía; en permanente interacción con el tutorando para lo cual debe estar interesado en;

- Identificar el programa de tutorías
- Abordar temas relacionados con la función tutorial
- Capacidad para ejercer la tutoría
- Poseer recursos materiales y personales para colaborar en el apoyo a la función tutorial
- Identificar los conocimientos previos y necesidades de formación de sus tutorandos y desarrollar estrategias para avanzar a partir de ellas.
- Promover el desarrollo de sus estudiantes mediante las tutorías, en el marco de sus aspiraciones, necesidades y posibilidades como individuos
- Favorecer entre los tutorandos el autoconocimiento y la valoración de sí mismos
- Motivar a los estudiantes y producir expectativas de superación y desarrollo
- Dar seguimiento al proceso de aprendizaje y al desarrollo académico de sus tutorandos
- Promover la construcción de su proyecto de formación integral de cada tutorando y favorecer su inserción en la comunidad escolar de su pertenencia
- Mantener la motivación de los tutorandos con oportunas acciones de retroalimentación y asesoría individual

TERCERA: en relación con la institución:

El centro educativo es el contexto o campo para el ejercicio de la tutoría para lo cual debe ejercer las acciones siguientes:

- Motivar y valorar la oferta educativa
- Considerar a la tutoría como una estrategia institucional orientada al mejoramiento de la calidad de la educación

- Promover una educación de excelencia basada en competencias y promovida a través de la tutorías
- Contribuir a elevar la calidad de la educación a través de la construcción de valores, actitudes y hábitos que promuevan el desarrollo integral del estudiante
- Favorecer la interacción entre todos los actores que intervengan en el proceso educativo
- Contribuir al mejoramiento de las circunstancias o condiciones de la enseñanza y del aprendizaje.

Organización de las tutorías.

Para ejercitar el desarrollo de las tutorías proponemos se organicen en individuales y grupales considerando la personalidad de cada estudiante y su pertenencia al grupo escolar en que desarrolla su vida académica.

Tutorías individuales:

Las tutorías individuales deberán ser reconocidas por el encuentro de un tutor con un tutorando donde a través del diálogo se intercambien conocimientos, habilidades, actitudes pero sobre todo valores sociales, que orienten el desarrollo del estudiante hacia su responsabilidad como actor social en el ámbito educativo y en el social productivo; favoreciendo las siguientes acciones:

- 1.-Orientar y acompañar al alumno en el desempeño académico hasta la culminación de sus estudios en el plazo establecido por los planes y programas de estudio
- 2.- Lograr la formación de los alumnos establecida en los planes y programas de estudio.
- 3.- Programar tres tutorías por periodo escolar estableciendo objetivos, metas y propósitos.
- 4.- Aceptar la demanda del tutorando de las sesiones extraordinarias a las tres tutorías programadas.

Tutorías grupales:

Estas tutorías se establecen bajo la dinámica grupal donde interactúan los estudiantes con sus profesores y con ellos mismos; bajo la estructura administrativa de la institución. (Horarios, servicio social, prácticas profesionales, etcétera).

Para un eficaz y productivo ejercicio de la tutoría grupal se proponen en carácter necesario y obligatorio, tres sesiones semestrales como requisito mínimo, describiendo a continuación las acciones que se sugieren sean llevadas a cabo en cada una de ellas.

1.- Primera sesión. Encuadre y Planeación.

- a).- Inducción al programa institucional de tutorías
- b).- Asignación de actividades, roles y desempeños
- c).- Elaboración de un plan de acción tutorial

2.- Segunda sesión. Seguimiento y supervisión

- a).- Detectar debilidades, carencias y fortalezas del tutorando y del grupo
- b).- Establecer programas de acción que den respuesta a las necesidades detectadas tanto

en la dinámica individual como las de grupo

c).- Definir el perfil del estudiante y del grupo para ejercer programas que potencialicen sus fortalezas y organizar cursos remediales para abatimiento de sus carencias y debilidades.

d).- Considerar el desempeño académico como diagnóstico diferencial, clasificando al estudiante y al grupo de la siguiente forma:

Nivel A.- Alto desempeño.

Nivel B.- Desempeño medio. Posee suficientes recursos para terminar tareas, estudios, compromisos.

Nivel C.- Desempeño bajo. Posible desertor, reprobación o ausencia. Situación de riesgo que exige la implementación de cursos remediales.

3.- Tercera sesión. Evaluación

a).- Criterios para valorar el ejercicio tutorial desde el plano individual, grupal e institucional.

b).- Revisión de calificaciones obtenidas en los cursos

c).- Planeación del siguiente semestre

d).- Señalar y sugerir actividades extracurriculares que fortalezcan el aprendizaje escolar

Debe quedar claro que las tres sesiones se consideran sólo como necesarias pero no serán suficientes, ya que el aumento de sesiones dependerá de las características y circunstancias particulares de los tutorandos y/o de los grupos.

Evaluación de las tutorías

Las tutorías deben ser evaluadas en forma individual por cada tutorando y en forma colectiva por grupos escolares y cuerpos colegiados; academias de docentes, cuerpos académicos, colegios departamentales, juntas académicas; y transformar la práctica de la tutoría a través de los resultados, comentarios y propuestas que surjan de este ejercicio.

Conclusiones

Debemos reconocer e impulsar la acción pedagógica de los maestros para que trascienda más allá de la adquisición de conocimientos de las asignaturas que imparten y de los propósitos exclusivamente disciplinares y se encaminen a promover y participar en la formación integral de los estudiantes.

Para el logro de este objetivo la tutoría como función docente debe ir más allá de las prácticas tradicionales en el salón de clases y promover los aprendizajes en diversos ambientes.

El ejercicio de la tutoría además de ser una inversión para el desarrollo educativo de los tutorandos en su proceso de aprendizaje, deben ser consideradas como un eje articulador entre el aprender y el enseñar; entre el ser y existir y entre el deber y el hacer; en suma, constituirse en acciones trascendentales para el desarrollo profesional y de formación continua de los estudiantes hacia su formación como personas íntegras y ciudadanos responsables.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Carrillo, Ma. Teresa. “Orientación y Tutoría en Educación Media y Superior”. Centro de Estudios y de Servicios No. 14. Guadalajara, Jalisco. México. Junio de 2008.
- Departamento de Historia. UdeG. “Reglamento Interno y Transitorio de Tutorías del Departamento de Historia”. Guadalajara, Jalisco. México. 2004
- Secretaría de Educación Pública.
Acuerdo número 444 por el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato.
Diario Oficial. (Primera Sección). Original: Martes 21 de octubre de 2008. Modificado: Martes 23 de junio de 2009.
- Secretaría de Educación Pública.
Acuerdo número 447 por el que se establecen las competencias docentes para quienes impartan educación media superior en la modalidad escolarizada
Diario Oficial. (Tercera Sección). Miércoles 29 de octubre de 2008.

Anexos

Formatos para el ejercicio tutorial

Todos los documentos que integran los anexos son aplicados en el Departamento de Historia del Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad de Guadalajara.



UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA
Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades
Programa Educativo: Licenciatura en Historia

**CONCENTRADO DE ASISTENCIAS A SESIONES DE
TUTORÍA GRUPAL**

Nombre _____ del _____
Tutor: _____
Semestre _____ Turno _____
Grupo: _____ Ciclo escolar: _____ No. de tutorados: _____
No. Tutorías Presenciales: _____ No. Tutorías Virtuales: _____

No.	NOMBRE	1	2	3	4	5	TOTAL
1							
2							
3							
4							
5							
6							
7							
8							
9							
10							
11							
12							
13							
14							
15							
16							
17							
18							
19							
20							
21							
TOTAL							

NOMBRE Y FIRMA DEL TUTOR

INFORME SEMESTRAL DE TUTORÍA
Calendario
Departamento de Historia/CUCSH/UdeG

Fecha

Tutorando:
Código:

Semestre:

Turno:

Número de Sesiones:

Informe (metas, objetivos logrados, avances, observaciones, etc.)

Se tuvieron tres reuniones tutoriales donde se realizaron las siguientes actividades:

- 1.- Horario y carga horaria del semestre.
- 2.- Revisión curricular del plan de estudios.
- 3.- Selección de optativas.
- 4.- Avance y revisión de asignaturas del semestre.
- 5.- Asesoría en materias con dificultad,
- 6.- Apoyo en trámites académicos y administrativos.
- 7.- Apoyo en técnicas de estudio.
- 8.- Seguimiento de avances de tesis.

Tutor: Dr. Hugo Torres Salazar Firma _____



UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA
 Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades
 Programa Educativo: Licenciatura en Historia

Formato
4

**INFORME SEMESTRAL DE ACTIVIDADES DE
 TUTORIA GRUPAL**

Ciclo escolar: _____ Semestre _____ Turno _____

Nombre del Tutor _____

No. de alumnos tutorados _____
 Nombres de los Tutorados _____

No. de sesiones de tutoría individual realizadas Presencial Virtual

No. de sesiones de tutoría grupal realizadas

No. de sesiones con becarios PRONABES Presencial Virtual

No. de asistencias registradas a sesiones Individual Grupal

MOTIVO DE LA TUTORÍA

Académica Personal Profesional

PRINCIPALES PROBLEMÁTICAS PRESENTADAS POR LOS ALUMNOS:

- a) _____
- b) _____
- c) _____

ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN UTILIZADAS:

RESULTADOS OBTENIDOS:**PROBLEMÁTICAS ESCOLARES****a).- DESERCIONES:**No. de alumnos con riesgo de desertar No de alumnos rescatados No. de alumnos desertores:

NOMBRE DEL ALUMNO	CAUSAS DE DESERCIÓN	FECHA

b).- REZAGO ESCOLARNo. de alumnos con rezago escolar

Principales causas de rezago

1) _____

2) _____

3) _____

c).- REPROBACIÓN Y BAJO RENDIMIENTO ESCOLARNo. de alumnos reprobados Una materia s o más materias No. de alumnos con bajo rendimiento **OBSERVACIONES Y COMENTARIOS**

NOMBRE Y FIRMA DEL TUTOR

NOMBRE Y FIRMA DEL RESPONSABLE
DE TUTORÍAS DEL PE

- 2.- Dificultades y ventajas del grupo en las asignaturas del semestre
- 3.- Problemática en relación al desarrollo de asignaturas
- 4.- Exigencia de cubrir los requisitos administrativos para aprobación de materias
- 5.- Seguimiento del plan de trabajo propuesto para desarrollarlo en las sesiones de tutorías

Tercera Tutoría: Evaluación

- 1.- Seguimiento y avance de programas
- 2.- Necesidad de cubrir el requisito de asistencia para exámenes ordinarios
- 3.- Situación particular de alumnos con problemas académicos y laborales
- 4.- Dificultad en materias y con maestros para acreditar normas de evaluación
- 5.- Comunicar a alumnos con problemas para acreditar materias
- 6.- Organización para elaborar trabajos finales de acreditación
- 7.- Evaluación de las acciones de tutoría
- 8.- Comentarios y observaciones para el semestre siguiente.

OBSERVACIONES:

Se realizaban periódicamente comentarios sobre el avance escolar del grupo, sin tomar mucho tiempo de clase. No se registraron como sesiones de tutoría.

El grupo cumplió con la mayoría de los profesores de manera que el índice de reprobación fue mínimo.

Los alumnos que reprobaron fueron por dos causas principalmente. 1.- Por inasistencias y no cubrir el porcentaje requerido para exámenes ordinarios. 2.- No haber entregado oportunamente los trabajos solicitados por los maestros.

Tutor: Dr. Hugo Torres Salazar

Firma _____

Profesor/ tutor, función fundamental del ejercicio docente. El Programa de Acción Tutorial de la Facultad de Historia de la UMSNH.

María Guadalupe Cedeño Peguero
Tzutzuzqui Heredia Pacheco

RESUMEN

La presente ponencia pretende abordar la importancia de la función de tutor que todo profesor de enseñanza superior debería desempeñar para lograr una formación integral que le permita mejorar su práctica docente.

Las instituciones de Educación Superior en México, principalmente las públicas, enfrentan realidades que ponen a prueba la calidad y pertinencia social de su labor académica. Frente a las prácticas educativas tradicionales, verbalistas y dogmáticas, se requiere impulsar la interacción: docente-estudiante-conocimientos-realidad para hacer del proceso educativo una experiencia activa, crítica y comprometida con la sociedad. Lo anterior implica considerar la educación como un proceso complejo, integrado por un importante número de factores, que sin limitarse a la transmisión de información, requiere del docente una formación no solamente académica sino psicológica, emocional y en una palabra humana. La Tutoría y el Plan de Acción Tutorial se convierten así en un instrumento fundamental para la formación integral del alumno y en un principio pedagógico para el docente.

El Programa de Acción Tutorial se implementó en la Facultad de Historia de la Universidad Michoacana recientemente, en septiembre de 2010, cuando después de varios años su aplicación había permanecido marginada. Sus resultados son prematuros, pero sin lugar a dudas, han cambiado el concepto de educación en los profesores y alumnos que participan en él. Esta ponencia es la expresión de dicha experiencia que puede ser significativa para las dependencias que aún permanecen sin aplicar este importante programa para la recuperación de la parte humanista del aprendizaje.

Introducción

Los nuevos tiempos del siglo XXI retan a los profesores universitarios a actualizarse en su desempeño como investigadores pero principalmente como docentes; y uno de los desafíos más importantes es el de funcionar como un verdadero tutor de sus alumnos. Las autoridades educativas (ANUIES, CONACYT, etc.) han considerado que la tutoría universitaria constituye uno de los recursos más trascendentes para lograr superar las pruebas que los nuevos tiempos nos presentan, como el formar a los estudiantes en el aprendizaje auto-dirigido —aprender a aprender, aprender a emprender y aprender a ser— con una visión humanista y responsable para responder adecuadamente a las necesidades de desarrollo de su propia vida y del país.

Ante este panorama el acompañamiento del estudiante —entendido éste como “el proceso que, en el marco de una posición ética reconsidera el papel del otro [—del alumno, del estudiante—] en tanto que es su devenir el que está en juego otorgándole una centralidad a la escucha y a la alteralidad...” (Ducoing, 2011: 50), constituye una oportunidad para dejar atrás la visión de éste como un elemento pasivo/ recesivo para transformarlo en un agente activo y participativo que construya su propio destino. Además, desde el aspecto general del funcionamiento de nuestras instituciones, la tutoría ha sido considerada, también, como un factor de gran importancia para el combate a los índices de reprobación, rezago escolar que provocan bajos indicadores de eficiencia terminal, elementos, todos, que tanto agobian a nuestras instituciones (ANUIES, 2013).

Dentro de este proceso de transformación, además del protagonista principal que es el estudiante, otro actor central es del profesor habilitado específicamente como tutor, cuya acción se considera fundamental para la transformación de la realidad universitaria a través del combate a la deserción, la reprobación y a los bajos índices de eficiencia terminal —entendida esta última como la proporción de alumnos que habiendo ingresado en un determinado momento a un programa universitario específico, lo concluyen en el plazo establecido en el plan de estudios— que elevan las cifras de ineficiencia a más del 50 y hasta 60% (ANUIES, 2013); por lo cual es indispensable —para las IES— incrementar la calidad del proceso formativo, aumentando el rendimiento escolar, reduciendo la reprobación y el abandono para lograr índices de aprovechamiento y eficiencia terminal satisfactorios, que permitan responder adecuadamente a las demandas sociales con más y mejores egresados habilitados para incorporarse exitosamente al mercado de trabajo.

La atención personalizada facilita al profesor la comprensión de los problemas que enfrenta el alumno para adaptarse al ambiente universitario y con sus condiciones individuales, para impulsar un mejor desempeño durante su formación y que logren los objetivos académicos planteados para responder exitosamente a sus compromisos profesionales. Apoyar al alumno en el desarrollo y manejo de técnicas de estudio y de trabajo desde sus primeros años en la universidad, así como apoyarlo y supervisarle en su desempeño escolar para crear un clima de confianza entre tutor/tutorado que permita detectar y conocer los aspectos de la vida del estudiante que influyen negativamente en su actividad cotidiana, además de orientar y sugerir ocupaciones extracurriculares que favorezcan su desarrollo integral, así como brindar información académico-administrativa, según lo requieran las necesidades, constituyen las acciones que dan contenido al concepto de tutoría y que el profesor/tutor deberá conocer y manejar.

El sistema tutorial en el nivel de licenciatura se inició en la UNAM dentro del Sistema de Universidad Abierta (SUA), en dos modalidades diferentes: individual y grupal, la primera para atender las dudas que se generan dentro del proceso de formación de algún estudiante en particular; y la segunda, para favorecer la interacción de estudiantes/ tutor en la solución de problemas de aprendizaje, así como para la construcción de nuevos conocimientos. Este servicio de la UNAM, tiene sus antecedentes en la Open University de Inglaterra y en la UNED de España, instituciones que en los años 70 crearon esta modalidad alterna a sus sistemas escolarizados; desde aquí, la tutoría se extendió a las diferentes universidades nacionales para apoyar los aspectos: académicos, económicos, sociales y personales del sistema universitario, programa que para su operación requirió de la figura del tutor como un académico de un alto valor moral entre los alumnos, cuya rol debe transformarse de ser un simple transmisor del conocimiento, en un facilitador, orientador y asesor del estudiante para alcanzar la formación de éste que lo prepare para un desenvolvimiento acorde con su proyecto de vida.

Para que el profesor universitario pueda considerarse un tutor, debe contar con un amplio conocimiento de la filosofía educativa del ciclo y modalidad educativa del área disciplinar en la que se desempeña, así como de la currícula de la carrera a la que se encuentra adscrito, conviene también que sea un profesor/ investigador con amplia experiencia académica que le permita desenvolverse eficiente y eficazmente tanto en la docencia como en la investigación y en vinculación directa con la disciplina en la que están inscritos sus tutorados; además, debe mantener una actitud ética y empática hacia los estudiantes mediante un esfuerzo permanente de comunicación, que le permita desarrollar las actitudes adecuadas para inspirar confianza y lograr la aceptación de los tutorados, manteniendo siempre un diálogo en sentido positivo y de tolerancia hacia las reacciones de éstos. Deberá impulsar habilidades y actitudes que ayuden al mejor desenvolvimiento del proceso tutorial, como la creatividad, la crítica constructiva, la observación, la actitud conciliadora, la facilidad de palabra y la habilidad para efectuar entrevistas personales o grupales.

Preferentemente debe ser profesor de tiempo completo —o por lo menos con definitividad en la institución donde labore— así como mantener un equilibrio entre la relación afectiva y cognoscitiva que le permita delimitar adecuadamente el proceso de la tutoría, además de un probado manejo de las formas de cuestionar para orientar al alumno en la identificación de sus intereses formativos y de la vinculación entre las diferentes áreas del plan de estudio, así como de la profesión que cursan los tutorados, como sus ventajas, desventajas, potencialidades y limitaciones. En fin, el profesor universitario debe considerar a la tutoría como una parte indispensable de su actividad magisterial pues la docencia y el acompañamiento del alumno son las únicas actividades que resaltarán la parte esencial de su desempeño, la de ser humano, inteligente y receptivo, con gran capacidad de abstracción y de aprendizaje, pero fundamentalmente cálido y sensitivo al devenir de sus alumnos y tutorados.

Programa de Acción Tutorial (PAT) de la Facultad de Historia de la UMSNH

El Programa de Acción Tutorial de la Facultad de Historia solo pudo implantarse recientemente en el año de 2010, a pesar de que sus antecedentes se remontan a 2005 cuando un primer grupo de profesores de esta Facultad acreditaron el primer Curso de Módulos de Capacitación para tutores, impartido en esta institución del 17 de enero al 24 de junio de 2005, con duración de 160 horas, por personal autorizado del Centro de Didáctica y Comunicación Educativa de esta Universidad. Resultado de dicho proceso, a más de la acreditación de los profesores, la elaboración de un Plan de Acción Tutorial y la erección de un primer Consejo Tutorial del plantel, se eligió a los coordinadores del Plan, recayendo la designación en las docentes: María Concepción Gavira Márquez y María Guadalupe Cedeño Peguero como coordinadoras del mismo.

En ese momento, la desatención de las autoridades en turno no permitió la puesta en marcha del programa y hubo que esperar hasta la fecha ya señalada de 2010, para llevar a efecto lo planeado con años de anticipación, pues la relevancia que cobraba cada vez más la acción tutorial, movió a la nueva administración de la dependencia para comisionar a la Dra. Cedeño —por su experiencia y participación anterior— y a la Mtra. Tzutzuqui Heredia Pacheco para emprender la tarea de instalar y hacer funcionar esta importante labor institucional.

Con base en los documentos elaborados por el anterior Consejo de Tutores, en ese momento en plena dispersión y desorganización, se procedió a reconstruir el Plan de Acción Tutorial que estableció como Misión y Visión de su actividad los siguientes puntos:

Misión:

- a) Propiciar la comunicación directa entre maestros y alumnos, para generar ambientes de cordialidad y confianza, que permitan la resolución efectiva y expedita de la problemática que entorpece el eficaz funcionamiento de la facultad.
- b) Ejecutar acciones que permitan impulsar la calidad del proceso educativo, para que el conocimiento se transmita, se asimile y retroalimente en las mejores condiciones posibles. Impulsar la docencia de calidad a través de acciones analizadas y reflexionadas, que permitan la ejecución de programas concertados institucionalmente.
- c) Implementar el plan tutorial como una de las principales actividades académicas y programadas de profesores y alumnos.
- d) Favorecer el desarrollo humano integral, ético y profesional de alumnos y tutores.

Visión:

- a) El Plan de Acción Tutorial de la Facultad de Historia promoverá la generación de situaciones deseables, en las cuales los estudiantes cuenten con apoyo suficiente para estimular su desempeño académico.
- b) El profesorado deberá contar con la formación y las habilidades necesarias para desarrollar funciones tutoriales complementarias a sus actividades docentes; que les permitan participar activamente en la aplicación, desarrollo y consolidación de la acción tutorial de esta institución.
- c) Las autoridades, profesores y estudiantes de esta dependencia promoverán la consolidación del compromiso institucional de transformación de hábitos educativos, que propicien la generación de conocimientos y produzca cambios sustantivos en la formación académica de los estudiantes.

Asimismo, la justificación del documento resalta las cinco necesidades siguientes: a) responder adecuadamente a los desafíos de la modernidad con procesos de enseñanza/ aprendizaje acordes a las necesidades y expectativas sociales; b) la transformación de las prácticas educativas tradicionales verbalistas y dogmáticas a interacciones activas entre docente-estudiante-conocimientos, para hacer del proceso educativo una experiencia activa, crítica y comprometida con su entorno; c) impulsar en los estudiante la generación de habilidades, hábitos y actitudes emprendedores que promuevan la autoformación y el desarrollo integral para un mejor desempeño en la vida; d) impulsar el Plan de Acción Tutorial como un instrumento para la formación integral de alumno, cuyo objetivo es lograr la comunicación y participación activa tutor/ tutorado, para superar la problemática personal del estudiante y proyectar sus potencialidades en la construcción de un proyecto de vida exitoso; e) institucionalmente, e) combatir a la deserción, el rezago y reprobación, así como impulsar la eficiencia terminal, para conducir a la Facultad al eficiente cumplimiento de sus objetivos y metas.

Su objetivo fundamental es el mejoramiento del desempeño generalizado del estudiantado y de los académicos —profesores y técnicos— para promover el eficiente funcionamiento de la Facultad de Historia a través de la adecuada ejecución del Plan de Acción Tutorial de la misma. Y sus tres objetivos específicos promueven: a) la adecuada conducción de las actividades estudiantiles para contrarrestar la reprobación y la deserción, mejorar la eficiencia terminal y promover la titulación; b) la activa participación de los alumnos tanto en sus cursos personales y en los programas de la Facultad, como una forma de estimular su formación integral y la superación institucional; y finalmente, c) colaborar a la acreditación y consolidación académica del programa educativo (PE) de la dependencia.

Ya en la parte operativa de esta acción se establecieron tres tipos de metas, dentro de las inmediatas se planteó: a) la elaboración y establecimiento de un reglamento interno que normara esta actividad, y b) la implementación de mecanismos de difusión continua de la Acción Tutorial. Dentro de las mediatas: a) promover la formación y permanencia de los académicos de la Facultad acreditados en la Acción Tutorial; b) establecer las tutorías individuales para los alumnos del plantel; c) instituir tutorías grupales para los alumnos que requieran de este tipo de apoyo; y d) detectar y canalizar a los estudiantes que ameriten atención especializada, externa a esta dependencia. Y en las de largo plazo: a) establecer programas de capacitación continua para docentes y tutores de la dependencia; b) generar programas de seguimiento y evaluación de la Acción Tutorial; y c) establecer un programa de seguimiento y evaluación de tutores y de la coordinación de tutorías.

En ese momento fueron consideradas entre las fortalezas institucionales más importantes para implementar el programa: a) que el 46.66% de profesores de base tenían constancia de tutores, b) que existía infraestructura —aunque fuese mínima— que se podía adaptar para echar a andar el programa, c) amplia aceptación del Plan de Acción tutorial por ser un factor que coadyuva a la acreditación de la Facultad, d) interés de los académicos por asistir al diplomado de tutorías, y e) amplia disposición de alumnos, tutores y autoridades para lograr el funcionamiento exitoso del programa. Asimismo se reconocía que entre las debilidades se encontraban: a) el importante número de estudiantes que no podrían ser atendidos por la falta de tutores, b) la insuficiencia de estructura adecuada para el correcto funcionamiento del programa, c) la falta de datos exactos para elaborar proyecciones acertadas de trabajo, así como la inexistencia de formatos y reglamentación específica para nuestro Plan de Acción Tutorial, d) las dificultades de los profesores para tomar y concluir su diplomado de tutorías. En el caso de las amenazas sabíamos que: a) los académicos podrían caer en la apatía para participar en el programa, b) que este último podría no funcionar como se esperaba, provocándose decepción, desinterés y deserción, c) que podrían aparecer muchas dificultades para consolidar el programa, o bien que, d) los tiempos burocráticos dilatasen y desanimasen a los académicos para tomar el diplomado, e) que podríamos fracasar en el cumplimiento de las metas y objetivos propuestos, o que simplemente, f) nuestra labor no fuera significativa para contrarrestar los índices de deserción, rezago, reprobación; o elevar la eficiencia terminal. Sin embargo, también éramos conscientes de que esta era la oportunidad de: a) consolidar un equipo importante de tutores, b) elaborar la reglamentación y formatos necesarios para el óptimo funcionamiento del programa, c) contrarrestar —de acuerdo a nuestras capacidades— la deserción, el rezago y la reprobación, para contribuir a impulsar la eficiencia terminal y colaborar a la acreditación de nuestro plantel, d) que el Consejo Técnico aprobara el programa y habilitara a los tutores para que se iniciara la interacción entre éstos y sus tutorados, para que se conociesen mejor las necesidades y sus posibles soluciones, e) se elaborase un diagnóstico confiable para enterarnos certeramente de la trayectoria académica y las necesidades de la facultad, y que finalmente, después de cinco años de iniciado el proceso, se pudiese echar a andar tan importante Plan de Acción Tutorial.

Por lo anterior para colaborar en la organización del programa fue necesario la elaboración de un glosario de términos que puntualizara los conceptos bases del mismo: Plan de Acción, Consejo Tutorial (interno), Coordinación de tutorías, tutor y tutorados. Y a los 15 profesores/ tutores de tiempo completo se sumaron tres por horas, haciendo un total de 18, aunque totalmente insuficientes para atender los 668 estudiantes inscritos en el semestre 2010/2011.

Sin embargo, después de aprobada nuestra propuesta por el Consejo Técnico, con todos estos pros y contras arrancamos nuestro Plan de Acción aproximadamente en septiembre de 2011 con la convocatoria a los tutores para declarar constituido el Consejo Interno de Tutores y arrancar con

los trabajos —en comisiones— de elaboración de criterios de designación de tutores/ tutorados, así como de Reglamento del programa.

El Reglamento del PAT de la Facultad de Historia de la UMSNH

La Comisión encargada para la elaboración del Reglamento se enfrentó con un primer inconveniente, la inexistencia de un Reglamento General para el Programa Institucional de Tutorías de la Universidad Michoacana, por lo que se decidió de forma unánime —al interior del Consejo Interno de Tutores— tomar como modelo el propuesto por la ANUIES y complementarlo con los que tienen las facultades de Biología y Contabilidad de esta institución.

Este Reglamento fue aprobado después de seis arduas sesiones de trabajo quedando organizado en diez capítulos:

- I.- Disposiciones Generales.
- II.- De los objetivos.
- III.- Estructura y organización del Programa de Acción Tutorial (PAT).
- IV.- De la integración y funcionamiento del Comité Interno de Acción Tutorial de la Facultad de Historia (CIAT).
- V.- De la actividad tutorial.
- VI.- De los Tutores.
- VII.- De los Tutorados.
- VIII.- De la evaluación.
- IX.- De las Sanciones.
- X.- Transitorios.

El Reglamento tiene cuatro objetivos fundamentales:

- a) Implementar y organizar el funcionamiento del PAT de esta Facultad
- b) Establecer la normatividad bajo la cual se desarrollarán las actividades de tutoría
- c) Coordinar las actividades del PAT de acuerdo con los lineamientos establecidos por el PIT (Programa Institucional de Tutorías), y
- d) Establecer los instrumentos de evaluación y seguimiento de las actividades de tutoría así como los mecanismos y procedimientos de evaluación del resultado del PAT en la Facultad de Historia. (Reglamento del Plan de Acción Tutorial de la Facultad de Historia, 2011)

El Programa de Acción Tutorial quedó estructurado y organizado en las siguientes instancias para su funcionamiento y operación: Coordinación del Programa, Comité Interno de Acción Tutorial (CIAT), Tutores y Tutorados. Se acordó que la Coordinación del Programa estuviera conformada por tres profesores-tutores, uno en calidad de Coordinador General del PAT y uno por cada Programa Educativo (PE) de la Facultad de Historia (Licenciatura y Posgrado), electos por votación dentro del CIAT; dicha elección debe ser ratificada por el H. Consejo Técnico y oficializarse con el respectivo nombramiento, avalado por este órgano de gobierno; el lapso de desempeño de funciones es de dos años.

Para ser Coordinador General, Coordinador de Licenciatura o Maestría es necesario ser profesor de tiempo completo y estar adscrito a la Facultad de Historia, haber concluido y aprobado el

diplomado de Formación de Tutores impartido por el Centro de Didáctica y Comunicación de la Universidad Michoacana, estar habilitado como tutor por el H. Consejo Técnico de la Facultad de Historia, tener antigüedad mínima de un año dentro del PAT y para el caso concreto de la Licenciatura y la Maestría impartir clases en el Programa Educativo que se coordine.

Dentro de las obligaciones del tutor están facilitar la participación activa, crítica y responsable de sus tutorados, ayudar a cada tutorado a planificar y llevar a buen término sus objetivos académicos, en colaboración con asesores, orientadores educativos y maestros de asignatura; canalizar al tutorado con asesores u orientadores educativos según se requiera; cuidar la integridad del tutorado, con actitud ética, respeto y discreción sobre los asuntos tratados en forma confidencial; realizar la labor tutorial dentro de las instalaciones de la Facultad de Historia, en los lugares destinados para ello y hacer entrega de un informe semestral de sus actividades como tutor y de los avances de los tutorados a la Coordinación del PAT.

Especial atención recibió el Capítulo VII que norma derechos y obligaciones de los tutorados, dentro de los primeros se cuenta: recibir completa y oportunamente la información necesaria respecto al Plan Individual de Acción Tutorial, participar en las actividades que se promueven dentro del Plan de Acción Tutorial, recibir un trato respetuoso, ético y cordial por parte del tutor y presentar quejas a la Coordinación sobre cualquier asunto relacionado con la atención tutorial. Cada alumno inscrito en la Facultad de Historia puede solicitar formalmente ante el Coordinador del Programa que se le asigne un tutor, siempre y cuando el plantel cuente con el número suficiente de tutores. La asignación de tutores y tutorados es responsabilidad de la Coordinación, y debe realizarse de acuerdo al perfil y disponibilidad de tutores. Estos últimos pueden dedicar hasta cinco horas semana/mes de su tiempo de desempeño universitario a las labores de tutoría; los docentes de tiempo completo pueden atender de dos a cinco tutorados, los de medio tiempo hasta tres y los de asignatura hasta dos según el plan de trabajo acordado con la Coordinación del PAT.

La evaluación de la acción tutorial es continua, y los mecanismos de evaluación deben dar cuenta del desempeño académico del tutorado y de las actividades realizadas por los tutores; se consideran instrumentos de evaluación los informes semestrales de los tutores y los formatos de evaluación aprobados por el CIAT.

Cobertura

El PAT de la Facultad de Historia inició con 13 tutores, 9 profesores de tiempo completo y 4 profesores de asignatura, que solo pudieron atender a 33 tutorados, 14 hombres y 19 mujeres, durante el ciclo escolar 2011-2012. Actualmente atiende a 25 alumnos, 14 hombres y 11 mujeres.

Áreas de atención

Para cumplir con los objetivos del PAT los ejes de intervención han sido: apoyo académico, apoyo personal y gestión, entendidos éstos como:

Apoyo Académico

- a) Planificación del tiempo dedicado al estudio.
- b) Aprendizaje y aplicación de nuevas técnicas de estudio.
- c) Reflexión en torno a problemas concretos de la construcción del conocimiento histórico y de los fundamentos teóricos del mismo.

Apoyo Personal	Encaminado a favorecer el desarrollo humano integral, ético y profesional del tutorado escuchándolo de manera respetuosa, atendiendo sus necesidades emocionales y de autoestima.
Gestión	Actividades destinadas al apoyo de los tutorados en la obtención de becas, atención psicológica y apoyos económicos para necesidades específicas en vinculación con diferentes instituciones gubernamentales, o no, y de la UMSNH.

Impactos del PAT

Entre los impactos del PAT podemos mencionar la aceptación del Programa por parte de los estudiantes y profesores de la Facultad de Historia, quienes reconocen su pertinencia al canalizar a la Coordinación de Tutorías a los alumnos que desde su trabajo en el aula identifican con necesidades de apoyo académico y acompañamiento personalizado.

La asignación por parte de las autoridades de la Facultad de un espacio para la Coordinación de Tutorías, un cubículo para la tutoría, una secretaria y recursos para su difusión a través de trípticos.

En cuanto al desempeño académico de los estudiantes inscritos en el PAT existen avances significativos que se reflejan en el incremento de su promedio semestral, la disminución de exámenes extraordinarios y de regularización para la acreditación de las materias y la optimización del tiempo dedicado a la elaboración de sus proyectos de titulación obteniendo el grado de forma más rápida.

Retos

Los retos que actualmente enfrenta el PAT son: a) incrementar el número de tutores y tutorados inscritos al programa, b) elevar los niveles académicos de permanencia, egreso y titulación de los tutorados, c) propiciar la comunicación directa entre maestros y alumnos, para generar ambientes de cordialidad y confianza que permitan la resolución efectiva y expedita de la problemática que entorpece el eficaz funcionamiento de la Facultad, d) ejecutar acciones que permitan impulsar la calidad del proceso educativo, para que el conocimiento se transmita, asimile y retroalimente en las mejores condiciones posibles, e) impulsar la docencia de calidad a través de acciones analizadas y reflexionadas, que permitan la ejecución de programas concertados institucionalmente e, f) implementar el Plan de Acción Tutorial como una de las principales actividades académicas programadas por profesores y alumnos para favorecer el desarrollo humano integral, ético y profesional de tutores y tutorados.

Finalmente, uno de los retos más significativos versa sobre el reconocimiento de la pertinencia de las acciones y objetivos del PAT como una estrategia didáctica, más que como una política educativa nacional, para favorecer la educación superior.

Conclusiones

Los resultados, aunque prematuros, del Plan de Acción de Tutorial de la Facultad de Historia de la Universidad Michoacana han cambiado el concepto de educación en los profesores y alumnos que participan en él. Su importancia nos lleva a considerarla como algo más que una simple estrategia para combatir la deserción, el rezago y la reprobación e impulsar la eficiencia terminal de los alumnos.

Es innegable que las instituciones de Educación Superior en México, principalmente las públicas, enfrentan realidades que ponen a prueba la calidad y pertinencia social de su labor académica; entre estas nuevas realidades encontramos el hecho de que la UMSNH, tiene entre su población un alto porcentaje de estudiantes que atraviesan por lo que algunos autores denominan “supervivencia escolar”, que es el proceso de selección que empieza con el ingreso a la primaria y continua hasta llegar a la educación superior. Lo anterior exige procesos de enseñanza y aprendizaje acordes a las necesidades y expectativas de todos los integrantes de la comunidad educativa y la sociedad en general.

Frente a las prácticas educativas tradicionales, verbalistas y dogmáticas, se requiere impulsar la interacción dinámica: docente/ estudiante/ conocimientos/ realidad, para hacer del proceso educativo una experiencia activa, crítica y comprometida con la sociedad; la Tutoría y el Plan de Acción Tutorial se convierten así, en un instrumento fundamental para la formación integral del alumno, dentro de un principio pedagógico que debe tener como meta final el contribuir a la construcción de una sociedad más justa, democrática, equitativa y comprometida con las comunidades originarias de nuestros estudiantes; un principio que paulatinamente vaya terminando con las asimetrías, no solamente las escolares y valorativas, sino también con las económicas, políticas y sociales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANUIES, (s/f) Programa Institucional de Tutorías. Una Propuesta de la ANUIES para su organización y funcionamiento, [en línea]. [Fecha de consulta 30 de junio de 2013]. Disponible en <http://anuies.mx/servicios/d_estrategicos/libros/libro42/11>
- Bartolucci, Jorge. (1994), Desigualdad social, educación superior y sociología en México, México, CESU-UNAM.
- Ducoing, Patricia (2011), Tutoría y mediación I, México, UNAM, IISUE.
- Plan de Acción Tutorial de la Facultad de Historia (2010), Morelia, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.
- Reglamento del Plan de Acción Tutorial de la Facultad de Historia (2011), Morelia, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.

Programa de sensibilización docente para el cambio de paradigma educativo, caso UAEMéx

María Elena Bribiesca Sumano
Georgina Flores García
Marcela J. Arellano González

RESUMEN

El siglo XXI enfrentó a las universidades públicas mexicanas al reto de desplazar el modelo educativo de la Tecnología Educativa, que había estado vigente desde varias décadas atrás, por uno nuevo que formaba parte del paradigma educativo global en boga, el modelo basado en competencias. Lo anterior exigía a las universidades la restructuración de las *currículas* de todas sus carreras universitarias y preparatorias, pero antes de ello debía enseñar a sus docentes qué era y en qué consistía el modelo por competencias.

Ante este reto la Universidad Autónoma del Estado de México puso en marcha el programa denominado “Sensibilización docente”, que consistió en la realización de congresos, diplomados, cursos, talleres y publicaciones, cuyo objetivo era introducir a sus académicos en el nuevo paradigma educativo, con la finalidad de cambiar la visión del mundo tecnócrata por el holista.

Esta ponencia presentará *grosso modo* la forma en que este programa fue aplicado y recibido en el área de Historia de la Escuela Preparatoria de la UAEMéx.

Rumbo al cambio de paradigma

El siglo XXI encontró al mundo cambiado de era, nuevas tecnologías, avances científicos, avances en medicina, en armamento, mayores índices de violencia y cambios vertiginosos en la sociedad globalizada, la educación no escapó a ello, Delors (1994:91) ya había anunciado los pilares de la educación, el siglo XX asimiló con calma las propuestas de Vigotsky y Freire.

La Universidad Pública anunció su entrada al Modelo por Competencias, y en Tiempos de las Competencias nos tocó vivir. El siglo XX fue testigo de cambios paradigmáticos en la educación, en todos los niveles, desde el Jardín de niños en la experimentación con Froebel y Montessori, en la Primaria, en la Secundaria, hasta llegar a la universidad, espacio académico en el que se centra esta ponencia.

La Universidad Autónoma del Estado de México recién iniciado el tercer milenio cambió de administración central, y con ella se anunciaron una serie de cambios en la estructura curricular, estos cambios no solamente representaban nuevas cuestiones técnicas, sino más bien un cambio de concepción del mundo, un cambio en la visión de la educación, de sus actores, de sus métodos, de sus procedimientos, amén de que los avances tecnológicos exigían ya no sólo el pizarrón, sino ahora pantallas *inteligentes*.

El nuevo paradigma educativo tenía una raíz profunda en la filosofía, en la Teoría de la Complejidad de Edgar Morán, difícil de comprender para quienes no estaban familiarizados con el lenguaje filosófico y pedagógico, *El Método* de Morán tenía que ser comprendido desde los cimientos teóricos, para entender la nueva propuesta, ahora no se resumía el cambio a la redacción técnica de objetivos y a la elaboración de materiales o reactivos, se trataba de generar cambios profundos.

En primer lugar habría que comprender que para educar no bastaba con ser un docente tecnócrata que dominara el contenido, las técnicas, los métodos y los materiales didácticos, ahora había que comprender que el actor principal era el estudiante, la acción principal el aprendizaje, de una educación basada en fines se cambiaba a una educación basada en procesos, en donde el último era más importante, saber qué le interesaba al estudiante y cómo aprendía lo que aprendía. La educación retomaba conceptos de los antiguos griegos: Sacar a luz lo mejor del individuo.

El nuevo paradigma educativo tendría que basarse en las competencias académicas, que daban respuesta en primer término a la crisis europea y para ello fueron diseñadas, posteriormente se adaptarán para América Latina y en ellas entrará la Historia y nuestro país. Si analizamos por separado las Competencias académicas sin considerar la Teoría de la Complejidad, el modelo educativo resultará técnico y vano, la clave de la importancia del paradigma actual, estriba en comprender la teoría de la Complejidad.

Para los primeros docentes que se eligieron dentro de la Universidad Autónoma del Estado de México, fue arduo echar andar el nuevo modelo. No acostumbrados al discurso filosófico, ni al pedagógico, sin tener la suficiente preparación en las Teorías y Filosofías de la Educación, fue difícil que comprendieran el lenguaje y las lecturas con las que las personas contratadas por la administración trataron de iniciar el cambio curricular, por lo que fue inminente para lograr los objetivos propuestos, que se contratara personal que solamente cambió formatos de programas y *enseñó a redactar programas por competencias*.

Lo anterior dio como resultado que en la mayor parte de las licenciaturas de la Universidad Autónoma del Estado de México, se hicieran programas, técnicamente correctos, sin una plataforma de filosofía y teoría de la educación. Sin embargo no podemos generalizar en su totalidad los resultados, para tratar de dar elementos del cambio curricular a los docentes, la administración central a través de la Secretaría de Docencia y en colaboración con la Dirección de Desarrollo de Personal Académico, formuló un Programa de Sensibilización Docente, para toda la universidad.

Programa de Sensibilización Docente

El Programa de Sensibilización Docente tuvo varias acciones y partió de lo general a lo particular, con la mira de que después de una primera evaluación, las particularidades se llevaran al plano general, para lograr así un verdadero cambio en la estructura curricular, es decir que no quedara sólo en el papel, en lo técnico, que el cambio no consistiera sólo en la transformación de currícula planeada y programas que *evidenciaran* los cambios de paradigma, el objetivo del Programa de Sensibilización era que el docente llevara al aula en forma vivida los cambios paradigmáticos, re-conceptualizando al estudiante y a su propia labor docente, a través de la problematización de su práctica.

La Dirección de Desarrollo del Personal Académico (DIDEPA) albergó el Programa y ofertó paulatinamente cursos, editó una revista y un cuadernillo y posteriormente diseñó estrategias para la concreción del Programa en el nivel Medio Superior.

Estrategias para facilitar el cambio

Lo anterior permitiría al docente detectar el cómo estaba enseñando, para qué, por qué y con qué, de tal forma que poco a poco hiciera consciencia de sus fortalezas y debilidades y del valor de la docencia, para que a partir de ahí el cambio de paradigma iniciara y la lectura de la Teoría de la Complejidad fuera paulatinamente interiorizándose con la comprensión del nuevo lenguaje educativo, este cambio no se podía dar ni por orden de la autoridad, ni de un semestre a otro, el cambio tenía que conllevar un proceso lento, paulatino y personalizado.

Dentro de las acciones del Programa de Sensibilización Docente, dirigido a toda la comunidad docente universitaria se encontraron:

- La publicación trimestral de una revista de docencia universitaria.
- La publicación mensual de cuadernillos de tópicos educativos.
- Cursos dirigidos al cambio de paradigma educativo.

En el plano particular, dirigido solamente a los docentes de Historia del nivel Medio Superior, se llevaron a cabo las siguientes acciones:

- Taller de Historia de vida para docentes de la Historia.
- Diplomado en Enseñanza de la Historia con el enfoque del nuevo paradigma educativo.
- Seminario Permanente de Discusión sobre docencia de la Historia en la Escuela Preparatoria.
- Congreso internacional de docencia de la Historia a nivel Bachillerato.

Innovare: Revista

La publicación de la revista trimestral *Innovare Revista Trimestral de Docencia Universitaria* tenía como objetivo principal ser un espacio "...para docentes escrita por ellos mismos y por sus pares". La revista contenía las secciones de: artículos, experiencias, reseñas de libros, en las cuales la discusión libre de ideas, el análisis responsable de los temas y la presentación de propuestas era la constante. (Innovare: N° 1. Abril de 2004. Editorial). En la revista que vio la luz en abril de 2004 y feneció en mayo de 2006 con el cambio de administración, escribieron docentes, de diferentes Facultades y de la Escuela Preparatoria, desde las diferentes disciplinas, con plumas magistrales en términos de docencia los aportes fueron enriquecedores pues la participación abarcó desde docentes principiantes hasta aquellos con experiencia de más de treinta años de docencia Ma. Guadalupe Mejía Arzate †.

Entre las temáticas tratadas encontramos el artículo de Lourdes Medina Cuevas, Dora Espinoza Angulo y David Miranda García quienes escribieron acerca de la Innovación Curricular en la UAEM, difundiendo el Proyecto que iniciaba a tratar de cambiar el rumbo de la Universidad del Estado de México, los autores afirmaban que:

Esta metodología de innovación curricular, comprende las dimensiones de pertinencia social y profesional, la mejora de la calidad de los estudios superiores, así como la cobertura, equidad y el cambio de un sistema cerrado a uno más abierto como demandas para la universidad; los planteamientos por tanto, se derivan en la importancia de generar procesos de análisis, evaluación y diseños de estrategias respecto al estado actual del conocimiento, de la

ciencia, tecnología y humanidades; de la educación superior en el contexto socioeconómico y productivo y de tendencias y modelos del diseño curricular universitario (Medina, Espinoza, Miranda, 2004: 5)

Era evidente que los profesionales formados por este paradigma educativo tendrían que centrarse en el análisis del acontecer mundial, en términos sociales en donde se incluye la equidad de género, en términos económicos en donde se incluye la productividad, porque era la globalización la que argumentaba el cambio de planes de estudio.

La universidad Autónoma del Estado de México no solamente pensaba en la educación superior, esta institución es de las pocas que sigue brindando bachillerato a la población de la entidad, por lo que encontramos artículos que iban dirigidos o estaban escritos por docentes del nivel Medio Superior, por ejemplo el de Alejandra Romo quien en abril de 2005 en el número 5 de la revista escribió *Hacia una formación integral del alumno en el Bachillerato. Para cambiar al alumno hay que cambiar al docente*, en él afirmaba que:

...el nuevo docente debe ser capaz de preparar al alumno para un aprendizaje liberador y creador, en vez de mantener su tradicional actitud receptiva y pasiva. El docente, en esta perspectiva, y por encima de cualquier actividad, debe amar su profesión y debe mostrarse dispuesto a reivindicarla y poner en juego todo el esfuerzo para profesionalizar su práctica educativa (Romo, 2005: 9).

Dentro de las estrategias para alcanzar el nuevo paradigma educativo, a nivel nacional y por iniciativa de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), inició el Programa Institucional de Tutoría Académica (PROINSTA), considerado dentro del Programa de Sensibilización Docente, tanto en la revista como en los trípticos.

En 2001, la UAEMéx contempló la implementación de la tutoría académica como un eje rector del que, en buena medida, dependía el éxito del recién implementado modelo educativo. En ese momento, el principal objetivo de la tutoría académica, era, y sigue siendo, lograr mejores resultados académicos que se sirvan a incrementar la calidad educativa.

Entre los problemas más complejos que enfrentan las IES de nuestro país, en el nivel superior, se encuentran la deserción, el rezago estudiantil y los bajos índices de eficiencia terminal, es por esto importante la implantación de programas de tutoría académica, que permitan dar solución a estos problemas (Díaz, García, León, 2004: 38).

La implementación de la tutoría académica parte de una particularidad, el alumno y para ir hacia una generalidad, es decir las características del perfil de egreso. En otras palabras, la labor del tutor era brindar apoyo al alumno tomando en cuenta su núcleo familiar, lugar de origen y hábitos de estudios, para con ello poder trazar una trayectoria académica adecuada a sus necesidades, pero también a sus capacidades.

Es decir, el deber del tutor era identificar los aspectos en que el alumno requería ayuda para trabajar en ellos y aquellos en donde ya poseía cierta fortaleza y así maximizarlas. Así, el tutor se convertía en una guía que acompañaría al educando a lo largo de su trayectoria escolar.

Como ya se ha dicho, el Programa de tutoría académica fue implementado en la UAEMéx en 2001 como parte del Plan Rector vigente. Este programa es al que se le ha dado mayor continuidad, hasta la fecha, en todas las facultades y escuelas preparatorias se asigna a cada docente cierto número de alumnos tutorados. Con ellos les corresponde realizar tutorías personalizadas, para dar atención a la elaboración de sus trayectorias académicas, elección de seminarios de tesis, planeación de horarios de estudio, etcétera.

Diez puntos informativos sobre...

Los cuadernillos denominados: *Diez puntos informativos sobre...* diseñados para ser leídos fácilmente, con información básica para la comprensión del nuevo paradigma, como: Innovación Curricular, Competencias, Transversalidad, Tutoría entre otros, contenían los diez puntos nodales sobre los tópicos que se abordaban, en primer término se presentaba el concepto del tópico, sus características, la relación intrínseca con el currículo desde la nueva propuesta, cerraba el pequeño cuadernillo una serie de referencias en donde el lector podía informarse más sobre el tema en caso de haberle causado interés.

En diciembre de 2004 apareció el número 7 de los cuadernillos, denominado *Transversalidad* en el que el punto número uno decía que:

Es el eje estructurador de la currícula, es un planteamiento integrador de los saberes, es un hilo conductor que atraviesa de manera diagonal todo Plan de Estudios, es el eje que permite relacionar de manera eslabonada todos los contenidos, de tal forma que las disciplinas tradicionales pueden desaparecer en su parcelación, en su separación, porque la nueva propuesta curricular, hacen que todas las áreas del conocimiento, todas las unidades de aprendizaje estén vinculadas por el aprendizaje interdisciplinar. (UAEMéx2004:1)

Cursos y talleres

Los cursos y talleres que se programaron y ofertaron para todo el personal académico, en periodos semestrales e intersemestrales, funcionaban con la finalidad de cambiar el paradigma educativo que por décadas había anquilosado la docencia universitaria. Entre los talleres que se compartieron se encontraban: Plasticidad Cerebral, Problematización de la docencia, Comunicación y Docencia, Creatividad y Docencia, Competencias Académicas, Aprender a Aprender, entre otros.

El taller que tuvo mayor demanda fue el de Creatividad y Docencia, y por supuesto que ayudaba mucho al cambio de *curriculum* vivido, porque los docentes aprendían en forma lúdica nuevos métodos y técnicas de enseñanza aprendizaje, con la finalidad de lograr aprendizajes significativos. El taller que menos demanda tuvo fue el de problematización de la docencia, se lanzaron dos hipótesis de la baja demanda: La primera de ellas era que les resultaba árido y conflictivo el título y la segunda y quizá la más importante porque al leer el objetivo y parte del contenido el docente se daba cuenta que tenía que escribir su práctica y analizarla con los otros compañeros, evidentemente sería sujeto de una crítica, pero ello permitiría lograr el cambio.

En términos particulares, con la intención de llegar a la mayor parte de docentes de un área disciplinaria se proyectó una serie de estrategias que permitieran el cambio de paradigma en dos años, para lo que se consideró la Academia de Historia de la Escuela Preparatoria. La primera acción fue convocar a los docentes (52) de la mencionada área, al Seminario de Historias de vida, el

cual tuvo como eje la enseñanza y el aprendizaje de la Historia de cada uno de los participantes. De los 52 convocados, asistieron 23, de los cuales quince escribieron su historia y cinco la compartieron, fue fructífero, porque docentes con más de veinticinco años cambiaron hacia el nuevo paradigma, no porque fuera lo único que los hiciera cambiar, sino porque fue la piedra de toque para iniciar el cambio.

La segunda acción fue el diseño de un Diplomado en Docencia de la Historia para el nivel Medio Superior, los diferentes cursos, talleres y seminarios del diplomado, fueron disciplinarios y didácticos, todos bajo el nuevo paradigma educativo, poniendo en práctica: Competencias, Transversalidad, Flexibilidad, al término de un año que duró el diplomado y del cual egresaron 22 docentes.

Un Seminario Permanente de discusión de la enseñanza y aprendizaje de la Historia sin lugar a dudas fue una de las acciones de mayor importancia y fondo, porque a él asistían sin ser obligados, en el seminario se planteaban problemas detectados en la práctica docente, en la discusión y en colectivo se daban alternativas de solución a las diversas problemáticas. Este seminario se proyectó para llevarse a cabo el último viernes de cada mes durante cuatro o cinco horas por la tarde; los docentes pidieron que las discusiones fueran quincenales y posteriormente terminaron siendo semanales, la asistencia variaba, sin embargo los participantes nunca fueron menos de veinticinco docentes, quienes se llevaron ideas innovadoras en los aspectos metodológicos, teóricos, referenciales, y de contenido.

Congreso Internacional

La última estrategia que se llevó a cabo para el cambio de paradigma, fue el intercambio de experiencias y la puesta sobre la mesa de las nuevas teorías para la docencia de la Historia a Nivel Medio Superior, a través del 1er. Congreso Internacional de la docencia de la Historia a nivel Bachillerato, asimismo se contó con la experiencia que reunió a docentes provenientes de distintos puntos del orbe entre los que se contó con la participación Magistral de Carlos Barros, quien presentó la revista Historia a Debate asimismo la página web que permite la discusión virtual entre pares de Historia de diferentes latitudes.

Reflexiones finales

El Programa de Sensibilización Docente fue una atinada propuesta para lograr el cambio de paradigma educativo en la Universidad Autónoma del Estado de México, desgraciadamente los cambios duraderos y profundos no se dan en lapsos cortos, son procesos largos y sinuosos, por lo que los cambios que se lograron fueron mínimos, Las antologías que se elaboraron para los cursos generalizados y para los del Diplomado de Docencia de la Historia, fueron productos útiles, sin embargo el cambio de administración con ópticas diferentes y seres humanos con intereses distintos guiaron el camino de la universidad por un rumbo distinto aunque con el mismo paradigma educativo, suprimieron el programa, desapareció la revista, los cuadernillos, los cursos y el intento de cambio por áreas.

El discurso hace patente la continuidad académica, la realidad nos dice lo contrario, hoy por hoy no comprendemos el Modelo por Competencias, no existe la flexibilidad curricular, no hay una conciencia del ser docente en el nuevo modelo educativo, hacemos programas por objetivos disfrazados de competencias porque aún no hemos logrado procesar la teoría de la Complejidad para lograr el cambio.

La falta de preparación sobre este modelo educativo ha llevado a los docentes a caer en un juego de simulación en el que deben cumplir requisitos administrativos solicitados al inicio de cada semestre. De esta forma la elaboración de programas por competencias se reduce al mero relleno de formularios de Programas de UAs y de Unidades de competencia que cumplen un requisito, pero que no toman en cuenta la *curricula* general para su elaboración. Un claro ejemplo de ello es el uso de verbos indicativos que proponen el desarrollo de una competencia sin tomar en cuenta los tiempos asignados por UA, tema o clase.

Otra de las grandes problemáticas a las que se ha enfrentado la UAEMéx durante los primeros años del siglo XXI y hasta este 2013 es la falta de concordancia entre el sistema educativo con que se plantea formar a los estudiantes y la evaluación usada para la acreditación, con la asignación de calificaciones que miden pero no evalúan y mucho menos acreditan. Con lo que resulta que administrativamente se sigue practicando una escala de 1 a 10, situación que se contrapone a la educación por competencias, en la que se presupone que para la acreditación se debe poseer la competencia.

A manera de reflexión: La carencia de un seguimiento por parte de la Academia de Historia de la Escuela Preparatoria ha llevado durante varios años a la repetición de una *curricula* que en teoría debería estar en revisión constante. Hace falta la preparación para los docentes, pero sobre todo hace falta la voluntad para realizar un trabajo colaborativo que permita la revisión de cada una de las *curriculas* tanto de la Escuela Preparatoria como de las Facultades, a través de la cual pueda revisarse la correspondencia entre éstas, la elaboración de los programas de unidades de aprendizaje, de unidades de competencias y su culminación en los planes de clase.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bibliográficas

- Delors, Jaques (1994) “Los cuatro pilares de la Educación” en *La educación encierra un tesoro*. México, El correo de la UNESCO, pp. 91 – 103.
- Perrenaud, Philippe (2007) *Diez nuevas Competencias para enseñar*. Madrid. Edit. Grao.
- Morán, Edgar (2002) *El método*. Madrid, Cátedra, 6 volúmenes.

Hemerográficas

- Medina Cueva, L., Dora Espinoza Ángulo y David Miranda García (2004), “La innovación curricular en la UAEM” en *Innovare. Revista de Docencia Universitaria*, No. 1, Universidad Autónoma del Estado de México, pp. 4- 17.
- Díaz Flores, M., Edmundo García Hernández, Abril León Garduño (2004), “La importancia de la tutoría en la innovación curricular” en *Innovare. Revista de Docencia Universitaria*, No. 1, Universidad Autónoma del Estado de México, pp. 38- 43.
- Romo López, A., (2005), “Hacia una formación integral del alumno en el bachillerato ‘Para cambiar al alumno, hay que cambiar al maestro’” en *Innovare. Revista de Docencia Universitaria*, No. 5, Universidad Autónoma del Estado de México, pp. 3- 13.
- Universidad Autónoma del Estado de México (2004), *Diez puntos informativos sobre... Tutoría académica*, Cuadernillo de difusión del Programa de Sensibilización Docente. Dirección de Desarrollo del Personal Académico de la Universidad Autónoma del Estado de México.

- Universidad Autónoma del Estado de México (2004), *Diez puntos informativos sobre... Transversalidad*, Cuadernillo de difusión del Programa de Sensibilización Docente. Dirección de Desarrollo del Personal Académico de la Universidad Autónoma del Estado de México.
- Universidad Autónoma del Estado de México (2004), *Diez puntos informativos sobre... Flexibilidad*, Cuadernillo de difusión del Programa de Sensibilización Docente. Dirección de Desarrollo del Personal Académico de la Universidad Autónoma del Estado de México.

La práctica de la enseñanza de la historia, algunos problemas y posibles soluciones

Miguel Ángel Gutiérrez López

RESUMEN

El objetivo de la ponencia es llamar la atención sobre algunos problemas que enfrenta la enseñanza de la historia, derivados principalmente de una percepción negativa de la misma como asignatura escolar. En el texto se hace la consideración de que algunos de estos inconvenientes se deben a la incapacidad de profesores, programas e instituciones para ofrecer a los alumnos un concepto claro y fácilmente entendible de lo que es y debe ser la historia. La identificación de los problemas va acompañada de una reflexión sobre las alternativas que podrían ayudar a encontrar soluciones y de la propuesta de enseñar la historia a partir de conocer y establecer con claridad las necesidades que satisface y las funciones que cumple en la formación humana esta área del conocimiento.

Ponencia

Uno de los problemas recurrentes de la enseñanza de la historia se debe a que durante muchos años, principalmente en la educación primaria y secundaria en nuestro país, tuvo como propósito principal la transmisión de datos, la repetición de nombres de los personajes más destacados, la memorización de fechas y lugares. Con ello se propició un aprendizaje en gran medida memorístico. Como resultado, a los niños y adolescentes no se les enseñaba a pensar históricamente, pues no se consideraba importante la ubicación y comprensión temporal y espacial de los hechos y procesos históricos. Por supuesto, tampoco se ponía atención en establecer relaciones causales entre lo que se estudiaba y otros acontecimientos nacionales o mundiales.

Con la reforma de 1993 a los planes y programas de estudio de educación primaria y secundaria, por parte de la Secretaría de Educación Pública, se planteó un cambio favorable en la concepción sobre la asignatura de Historia al proponer un enfoque formativo en su enseñanza. Con esta concepción se propuso lograr un cambio sustancial en la percepción de los maestros de educación básica sobre lo que representaban sus enseñanzas y el aprendizaje de los alumnos.

En este sentido, el enfoque formativo ha buscado evitar el aprendizaje eminentemente memorístico de innumerables nombres y fechas. A la vez, se ha pretendido que los alumnos centren su atención en la explicación del pasado a partir de la ubicación temporal y espacial, la comprensión de la multicausalidad de los hechos y procesos históricos, así como en el análisis crítico de la información y en el fortalecimiento de la identidad nacional. (Lima, Bonilla y Arista, 2010) Sin embargo, los alcances de esta reforma han sido muy limitados porque para implementar las nuevas propuestas se requiere una transformación profunda en la enseñanza de la historia, lo que implica cambiar muchas prácticas e ideas preconcebidas sobre la materia, tanto en la escuela como en el resto del conjunto social. Una forma de contribuir a la solución de estos problemas es, en primera instancia, identificar cuáles podrían ser esas

ideas y prácticas, para tener una idea más clara de las dificultades que enfrentan la enseñanza y el aprendizaje de la historia en la educación formal en México.

La historia, al igual que el resto de las humanidades y las ciencias sociales, enfrenta una serie de problemas derivados de la percepción negativa que se tiene sobre la misma como asignatura escolar. Este problema de percepción constituye una limitante de gran magnitud para su enseñanza porque condiciona de manera negativa a todos los involucrados en el proceso educativo. Alumnos, administradores escolares, padres de familia e inclusive los profesores tienen una serie de ideas preconcebidas sobre la Historia que restringen las funciones y utilidad que podría tener en la formación de los alumnos.

Uno de los problemas que enfrenta la historia es que es vista como un conocimiento “accesorio” que sirve únicamente para formar una “cultura general” y que, en el mejor de los casos, puede contribuir a la construcción de una formación “integral” de los alumnos, entendido esto último como “saber de todo un poco”. Esta forma de ver la historia se convierte en un inconveniente porque la muestra como algo que no puede tener una utilidad práctica inmediata, por lo que su importancia puede ser cuestionada si se le compara con otros saberes que se consideran esenciales para la vida cotidiana. Desde esta visión, el conocimiento de la historia constituye parte del bagaje cultural que se considera apropiado para una persona “cultura”, pero que su utilidad se limita a la que se asigna a la erudición, entendida ésta como conocimiento superficial.

Otro de los problemas que enfrenta la enseñanza de la historia es el que plantean la dificultad de su definición como área del conocimiento. Aunque en este caso en realidad deberíamos referirnos a la incapacidad de profesores, programas e instituciones para ofrecer a los alumnos un concepto claro y fácilmente entendible de lo que es y debe ser la historia. Hacer referencia a la Historia como el estudio del pasado o de las sociedades humanas a través del tiempo no resuelve el problema. Una definición útil en el contexto educativo debería explicar no sólo qué es, sino cuál es su utilidad y por lo tanto la necesidad de su estudio. Hace ya algunos años, el historiador michoacano Luis González escribió que,

«a la historia sin meta alguna distinta al mero conocer, debe sacársela de los planteles escolares, donde sólo sirve para martirizar niños, y devolverla a la plaza pública donde se reúnen los adultos y los viejos deseosos de aplazar la muerte y aun suprimirla con ayuda de los muertos». (González, 1999: 342)

Otro punto de preocupación surge cuando la historia es vista como un compendio general en el que se integran por igual la memoria y el pasado de todos los seres humanos de un país, una región, un continente o el planeta entero. Así, las historias nacionales, regionales, continentales, mundiales o universales parecen ser las únicas formas (o al menos las más idóneas) de entender y enseñar el devenir de los grupos humanos. Esta forma de ver la historia, poniendo la atención en el nivel general o macro, dificulta, muchas veces, la identificación de los alumnos con los contenidos de los cursos de historia. La historia pareciera que ocurre en los grandes centros de población, en momentos extraordinarios, con la participación de grandes hombres que lo son porque su naturaleza es esencialmente diferentes a la del hombre común. Esta visión deja de lado las historias personales, familiares, locales, que pierden sentido porque parecieran menores en comparación con la gran historia nacional. Esta forma de concebir el pasado impide que los estudiantes construyan una conciencia histórica porque se forman con la idea de que la historia es únicamente lo que relatan los libros de historia y no les permite entender que también ellos forman parte de ella.

En México, Luis González (1995) escribió *Pueblo en vilo* como una alternativa a la gran historia nacional. En esta obra el autor señala: “El transcurso de una comunidad por minúscula que sea propone temas dignos de investigación, aun cuando no sean tantos ni tan valiosos como los de la vida urbana”. Con esta idea, González se planteó hacer una historia universal de San José de Gracia, su pueblo natal. Este es el ejemplo de la forma en que se puede dar una nueva dimensión a la historia local, más cercana, comprensible y significativa para quienes puedan identificarse con ella, que la historia que aparece en los libros y que da cuenta de lugares y momentos ajenos a los alumnos.

Se han puesto en duda las explicaciones históricas tradicionales. La historia que se enseña otorga un protagonismo desmedido a ciertos personajes e instituciones. En la explicación se otorga el papel primordial a los héroes y grandes hombres, ocultando y haciendo desaparecer la acción de los grupos. La gente común, individual y colectivamente, es relegada a un segundo plano y ni siquiera son agentes de su propia historia y se les regatea el reconocimiento a su participación en la construcción de las naciones, los países y las culturas que les son propios (Burke, 2009: 38). Esta forma de ver la historia también otorga un lugar central en la historia del mundo a los países desarrollados y deja a las naciones “periféricas” al margen de las explicaciones sobre la construcción de la civilización actual. En este caso, la creación de una conciencia histórica en los educandos debe ayudarles a encontrar su lugar en el mundo y no sólo en el entorno inmediato a su comunidad de origen.

Una realidad, difícilmente cuestionable, es que los contenidos de los libros de texto y los programas de estudio ofrecen una visión del desarrollo histórico de México muy estrecha, dominada por la idea de una identidad nacional uniforme, (Florescano, 2000: 134) que no corresponde con la riqueza y diversidad cultural del país. Así, la historia se convierte en una generalidad que difícilmente explica las particularidades del contexto en el que viven los alumnos. Una forma de enfrentar este problema es buscar fuentes, recursos y estrategias alternativas que complementen los contenidos de los programas oficiales. Es aquí donde el aprendizaje de la historia puede conectarse con la realidad inmediata de la escuela y su comunidad.

La enseñanza de la historia debe ayudar a entender la diversidad cultural. Existe una tendencia a ver al campo de la historia como una zona de excepción en la que pareciera que sólo hay lugar para la “alta cultura” y los “grandes” acontecimientos y personajes. Los planteamientos de construir y contar la historia desde abajo, de hacer la historia de los oprimidos, de escribir sobre los que han carecido de voz, las historias de los marginados, las historias de las mujeres, son propuestas que han permitido diversificar el campo de interés y de proyección de la historia. Sin embargo, este enriquecimiento en la historiografía no se ha reflejado en el campo de la enseñanza. Lo que se imparte en la escuela, que está contenido en los planes y programas de estudio, sigue teniendo intereses y orientaciones homogeneizadoras y totalizadoras. Se cuenta y enseña la historia como explicación única del devenir humano, cancelando la posibilidad de acceder a las diferencias y especificidades.

Enrique Florescano propone utilizar los ejemplos históricos para enseñar cómo funcionan la vida y la sociedad, y cómo pueden los estudiantes conocer los derechos y las obligaciones de los seres humanos y cómo se construyeron y asumieron los valores que han dado sentido a la sociedad. Este autor considera que comprender el mundo contemporáneo y actuar sobre él exige conocer su diversidad y su desarrollo histórico (Florescano, 2000: 131). Sobre esta reflexión podríamos agregar que esos ejemplos a los que se refiere Florescano deberían tener alguna conexión con la

experiencia de los alumnos para que al identificarse con ellos los consideren significativos. Esta experiencia podría ayudar a los alumnos a comprender la historia en sus diferentes niveles e integrar la historia nacional con su contexto local.

Otro reto que debe afrontar la historia es la idea de que su conocimiento sólo es accesible para los especialistas. Los resultados del trabajo metódico de los profesionales de la historia se construye alejado de los canales de difusión y divulgación de la historia y este ámbito se deja bajo responsabilidad de los programas e instituciones encargados de la educación formal en sus niveles básico y medio y en algunos programas de carácter cultural promovidos y apoyados por el Estado y algunas instituciones u organizaciones creados con esos fines. El conocimiento de punta en la historia se incorpora de forma muy lenta a los programas de estudio y un ejemplo de ello es que los contenidos de la enseñanza de la “historia oficial” han cambiado muy poco desde hace un siglo y cuando esto ocurre se debe a consideraciones ideológicas de los grupos en el poder y no al resultado de los avances científicos en el estudio del pasado humano.

La enseñanza de la historia en el aula ha tenido como una de sus mayores limitaciones un apego excesivo a los libros de texto. Las fuentes para el aprendizaje y enseñanza de la historia se circunscriben, casi por completo, a la palabra escrita, contenida principalmente en libros. Los profesores hemos menospreciado el valor herramientas, estrategias y recursos que desde diversos ángulos permiten acercar a los alumnos con los contenidos de los planes de estudio. Las fuentes orales, el uso de los recursos audiovisuales, las posibilidades que ofrecen los museos, las visitas guiadas, son algunas de las alternativas subutilizadas debido a la rigidez de los programas que sólo las ven como complemento de los libros de texto y el trabajo en el aula. Tal vez a la historia le vendría bien un esquema con menos horas en el aula y mayor tiempo en labores de investigación y exploración de bibliotecas, archivos, museos y actividades culturales de diversa índole.

Reflexión final

Se dice que una de las finalidades de la enseñanza de la historia es contribuir a formar una conciencia histórica en los estudiantes, lo que podría interpretarse como la capacidad de leer la realidad tomando en cuenta el devenir de las cosas, para entender cómo es que el presente -el presente de esos alumnos y su entorno social- ha llegado a ser lo que es. Además, esa conciencia, en la comprensión de ese devenir, ofrece una idea del tiempo que ayuda a los alumnos a ubicarse dentro el acontecer humano y tiene un valor especial por su perspectiva social. Es así que la historia constituye un vehículo para posibilitar la integración de los individuos y fomentar un espíritu humanista.

Si pensamos en los problemas derivados de la falta de una conciencia histórica podríamos establecer, en primer término, que esta carencia constituye un desdén y un desperdicio de todo el cúmulo de experiencias y conocimientos que contribuyeron a formar nuestra cultura. Esta ausencia nos imposibilita para mirarnos y comprendernos con una perspectiva que trascienda las limitaciones de nuestra propia existencia: nos hace incapaces de llegar más allá de donde alcanza nuestra vista. Esa falta de conciencia también nos impide establecer nuestro lugar y función en la sociedad, así como construir sentimientos y discursos identitarios que fortalezcan y justifiquen esa decisión.

La falta de una conciencia histórica nos aísla del universo que constituye la cultura, como resultado de la suma de experiencias y conocimientos humanos a lo largo del tiempo. Esta marginación limita nuestra imaginación y nuestra capacidad de acercarnos a la diversidad de aquello que a primera vista se nos muestra como extraño e incomprensible. Esa carencia de conciencia alimenta nuestros prejuicios y es una fuente para la discriminación y la intolerancia.

A la vez, el aprendizaje de la historia debería contribuir a la formación cívica de los alumnos, proporcionándoles conocimientos y herramientas para interpretar la realidad social y actuar de manera razonada dentro de la misma. La historia, como el resto de los contenidos de la enseñanza, debe contribuir a la formación de individuos capaces de integrarse a la vida social como entes activos con una actitud crítica fundada en los valores humanos más elevados.

Además, es importante resaltar entre los profesores y los estudiantes que la historia es una empresa de autoconocimiento de la humanidad. El conocimiento histórico desempeña un papel de primer orden en el proceso de búsqueda de respuestas a cuestionamientos trascendentales relacionados con nuestra naturaleza, origen y destino, en los planos tanto individual como colectivo. La historia es una herramienta indispensable en el estudio y comprensión de los procesos que permiten la construcción de identidades y sentimientos de pertenencia que dan sentido a la existencia de diferentes tipos de comunidades.

Por estas y otras razones, los docentes tienen la responsabilidad de ofrecer a los estudiantes las herramientas y estrategias necesarias para adquirir una conciencia histórica. Pero esta tarea será imposible de realizar si no se cuenta con una idea clara de las metas y objetivos que se persiguen con la enseñanza de la historia y para ello es indispensable conocer y establecer con claridad las necesidades que satisface y las funciones que cumple esta área del conocimiento.

Por otra parte, desde hace algunas décadas, en algunos casos desde el siglo XIX, se ha tratado de escribir y contar una historia que pueda llegar más allá de los acontecimientos. A la vez, muchos historiadores han buscado trascender el paradigma tradicional que ha hecho de lo político el objeto esencial de la historia. Como resultado de estos esfuerzos, en la actualidad la historia se ocupa de casi cualquier actividad humana. Además, frente a los historiadores tradicionales que han visto a la historia como una narración de acontecimientos, ahora se ensaya una nueva que pone mayor atención en las coyunturas. A la historia construida «desde arriba» ahora se le enfrenta una contraparte que busca hacerse «desde abajo». A la historia escrita a partir de documentos oficiales hoy se le propone el uso de otro tipo de fuentes, poco exploradas por los historiadores. Frente a la pretendida objetividad que se le ha asignado a la historia en el paradigma tradicional ahora se aplica un relativismo cultural que pone atención en las circunstancias del historiador (Burke, 2009: 13-38).

Desde hace algunos años, la historia «tradicional» ha sido criticada porque se considera que ha generado una historiografía «triumfalista» que privilegia a Occidente y sus élites, las élites masculinas y sus logros, entendiendo por éstos al Renacimiento, La Revolución Francesa, la Revolución Industrial, etc. En contraparte se ha planteado hacer una historia «descentralizada» que ofrezca un lugar a otros grupos sociales: los oprimidos, los subalternos, los subordinados, con sus respectivos puntos de vista (Burke, 2009: 37).

Este panorama de cambios ha configurado un nuevo tipo de historia que se entiende como nueva o al menos novedosa en algunos aspectos. Por desgracia, estas transformaciones en la disciplina han tenido un reflejo muy limitado en el tipo de historia que se enseña en la escuela. El resultado es que en la actualidad se continúa con la difusión de un tipo de historia que no refleja la verdadera naturaleza del trabajo que en la actualidad realizan los profesionales de la disciplina.

En la actualidad, la mayor parte de los historiadores encuentra trabajo en la docencia en instituciones de diferentes niveles educativos de los sectores público y privado. Su campo laboral se extiende a instituciones de cultura y diferentes medios de comunicación. Son pocos los que logran insertarse en la investigación y menos aún los que llegan a consolidarse como profesionales de la

misma. Sin embargo, a pesar de esta situación, los historiadores no cubren por completo el campo de la enseñanza y muchos de los profesores de historia provienen de otras áreas de las ciencias sociales y las humanidades y carecen de formación especializada en la materia. Ante este panorama, los historiadores y las instituciones que los forman tienen la gran responsabilidad de contribuir a la construcción de soluciones a los problemas que en todos los ámbitos afectan a la profesión.

En todos los casos y ante todos los problemas planteados, la formación de los docentes es un elemento clave para modificar las prácticas que afectan el proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia en la educación formal. Es obvio que existen limitaciones de carácter material y administrativo, pero sólo los docentes con la preparación adecuada pueden hacer frente a estas carencias y buscar alternativas para cumplir con los objetivos que se persiguen con los cursos de historia, en especial aquellos que repercuten en la formación de una conciencia histórica entre los estudiantes.

Los problemas de la enseñanza de la historia son comunes a todos los niveles y ámbitos educativos, incluidos aquellos en los que se forma de manera profesional a los historiadores. La labor del profesor no se circunscribe a la transmisión de los contenidos de los programas y planes de estudio. Como ya hemos visto, una gran responsabilidad de los docentes recae en el papel que deben desempeñar como apoyo para que los estudiantes construyan una conciencia histórica que les ayude a encontrar su lugar en el mundo y en el devenir de la humanidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arias y Simarro, Concepción, (2008), *¿Cómo enseñar la historia? Técnicas de apoyo para los profesores*, ITESO, Guadalajara.
- Burke, Peter (2009), «Capítulo 1. Obertura: la nueva historia, su pasado y su futuro».
- En Burke, Peter (editor), *Formas de hacer historia*, Alianza Editorial, Madrid, pp. 13-38.
- Lima, L., F. Bonilla y V. Arista (2010) “La enseñanza de la Historia en la escuela mexicana”, *Proyecto Clío* 36. Disponible en <<http://clio.rediris.es>>. [03 de junio de 2013]
- Florescano, Enrique, (2000), *Para que estudiar y enseñar la historia*, Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América, México.
- González, Luis, (1995), *Pueblo en vilo*, El Colegio de Michoacán, Zamora, Michoacán.
- González, Luis, (1999), *El oficio de historiar*, El Colegio de Michoacán, Zamora, Michoacán.

Hacia la formación de competencias docentes en la Licenciatura en Historia de la UAS

Arturo Carrillo Rojas
Jesús Arturo Carrillo López

RESUMEN

En las últimas décadas la sociedad a nivel mundial ha sufrido grandes transformaciones en todas las áreas del quehacer humano, sobre todo a nivel del conocimiento y de la tecnología. Esto llevó a que los sistemas educativos también cambiarán para adaptarse a las nuevas condiciones. No podían quedar ajenas a este proceso las licenciaturas de historia en el mundo y en nuestro país. Uno de esos cambios se presenta en el tipo de formación docente que se necesita y en específico, en la adquisición de las competencias necesarias para coadyuvar en la implementación de los nuevos modelos educativos.

En la Universidad Autónoma de Sinaloa se ha avanzado en la formulación y aplicación del modelo centrado en el aprendizaje y aunque a nivel medio superior hay logros significativos, sobre todo en la formación de las competencias adecuadas de sus docentes, a nivel superior no hay mucho avance. En este trabajo se estudia el caso de la Licenciatura en Historia con la finalidad de plantear cuales son los principales problemas relacionados con la práctica docente que requieren más atención y ver de qué forma el enfoque basado en competencias ayudaría a mejorar su formación y por ende subsanar estas deficiencias.

Problemas en la formación y práctica docente de los profesores de la Licenciatura en Historia

Formalmente en la Universidad Autónoma de Sinaloa se plantea que la educación en la institución está centrada en el aprendizaje, pero en la práctica no se ha podido implementar cabalmente este Modelo Educativo. Se hace referencia al nivel superior dado que el nivel medio superior si cuenta con avances significativos. La falta de preparación de los profesores en el área didáctica-pedagógica los limita para cumplir íntegramente su función como docentes y a nivel licenciatura no existe de manera formal un programa de capacitación en competencias docentes y esto repercute en la práctica cotidiana de los profesores.

De acuerdo a las observaciones realizadas la mayoría de los profesores de la Licenciatura en Historia tienen un alto nivel y desempeño como investigadores pero, como profesores, no tienen como una de sus preocupaciones fundamentales la de prepararse pedagógicamente ni por innovar su forma de impartir las clases, presentándose un relativo estancamiento en este terreno y eso ha sido señalado como una de las principales recomendaciones formuladas por organismos acreditadores. Un alto porcentaje de los profesores de la Facultad continúan con los mismos métodos de enseñanza basados en la cátedra magistral y esto no contribuye a superar los problemas relacionados con

los índices de deserción y reprobación, y las bajas tasas de egreso y titulación, así como en la preparación de los alumnos de la licenciatura que no egresan con las habilidades y aptitudes que debe tener un profesionalista de historia en los tiempos actuales.

Para ayudar a subsanar lo anterior nos planteamos ubicar algunos de los principales aspectos problemáticos que existen en la Licenciatura en Historia de la UAS relacionándolos con la práctica docente y determinar que competencias a nivel magisterial pudieran ser parte de la solución del problema. Para ello tomamos como punto de partida la problemática actual de la planta docente y su práctica cotidiana, analizamos la información derivada de la evaluación de los alumnos sobre el desempeño de los maestros de la licenciatura y determinamos qué tipo de competencias docentes son las más adecuadas para mejorar el desarrollo de la práctica cotidiana de la planta académica.

Cabe aclarar que este trabajo forma parte de una investigación más amplia relacionada con el papel de las competencias docentes en la formación integral del profesor universitario para mejorar su práctica docente. Se trata de una investigación en proceso de corte cualitativo y con aportes cuantitativos. Estamos conscientes que para un trabajo más completo faltaría la triangulación mediante entrevistas a profundidad a la planta de profesores que complementen la observación y la encuesta realizada, pero para los objetivos planteados es suficiente con lo que hemos trabajado.

En esta parte de la investigación se realizó una primera búsqueda de información en la literatura existente sobre las competencias que pueden ser aplicables a los profesores universitarios de nuestra institución, a su vez, se reflexionó sobre la información derivada de la observación en la Unidad Académica objeto de estudio para determinar el tipo de problemas existentes en ella y poder determinar si podían ser tomados en cuenta para mejorar la práctica docente. También se tomó en cuenta la información de estudios anteriores sobre la planta académica de este centro. Asimismo, en la medida de lo posible se incorporó información nueva, producto de la propia investigación.

El material principal que sirvió de base para el análisis son las encuestas aplicadas a todos los grupos escolares para elaborar el Informe de Programa Institucional de Evaluación al Desempeño Docente 2011-2012 semestre 2, para determinar el grado de cumplimiento académico docente de los profesores de la licenciatura que impartieron clases en ese periodo. El cuestionario base de la encuesta contó con 29 *items*, los cuales se dividieron en procesos que tienen que ver con competencias docentes directamente aplicables a la planta académica.

Investigación teórico conceptual

Algunos autores (Zabalza: 2006; Bozu y Canto: 2009) han señalado que el tránsito de una sociedad industrial a una sociedad del conocimiento está demandando cambios en las universidades y en el papel que desempeñan los docentes, y esto genera la necesidad de que las nuevas generaciones de profesores tengan competencias docentes que les permitan ser “capaces de seleccionar, actualizar y utilizar el conocimiento en un contexto específico, que sean capaces de aprender en diferentes contextos y modalidades y a lo largo de toda la vida y que puedan entender el potencial de lo que van aprendiendo para que puedan adaptar el conocimiento a situaciones nuevas”. (Bozu y Canto: 2009, 87)

El siglo XXI se está identificando por los constantes cambios que se producen en el mundo en cuanto a sociedad, política, economía, tecnología, educación y trabajo. En palabras de Goñi Zabala (2005), las universidades están viviendo un proceso de cambio de su identidad para transformarse en estructuras flexibles que posibiliten un amplio acceso social al conocimiento y el desarrollo de las personas con base en las necesidades que la sociedad del nuevo siglo demanda.

Para Frida Díaz-Barriga y Marco Antonio Rigo (2003) el profesor es un mediador de los procesos de construcción del conocimiento de los alumnos y destacan la necesidad de formarlo en una diversidad de habilidades docentes referidas al ámbito psicopedagógico como: enseñanza estratégica, evaluación auténtica, aprendizaje cooperativo, diseño de estrategias docentes, habilidades cognitivas específicas de dominio, entre otras.

La profesión docente, y vale decir la práctica docente, no se reduce a la interacción directa con los alumnos sino que se extiende a un amplio conjunto de actividades como lo es la planificación de procesos instruccionales, diseño de materiales curriculares, coordinación de los esfuerzos de sus alumnos y del grupo, planificación de nuevos procesos tecnológicos, tutorías, evaluación de las actividades de aprendizaje realizadas por los alumnos, diseñar situaciones y tareas de aprendizaje de contenido profesional, que potencie tanto el desarrollo de conocimientos y habilidades como de las dimensiones de la personalidad moral del estudiante, que le permitan un aprendizaje profesional ético, una formación integral como persona que ejerce una profesión, entre otras acciones. (Hernández Hernández, 2010)

El uso del término “competencias” tiene su origen en el ámbito laboral y su amplia aceptación es uno de los motivos principales para que se dé la incorporación de las competencias en distintos ámbitos, entre ellos el educativo. Existen diversas conceptualizaciones sobre lo que son las competencias. Por una parte se considera un concepto complejo que incluye diversos elementos. En este caso, Zabalza (2005) la define como el “conjunto de conocimientos y habilidades que los sujetos necesitamos para desarrollar algún tipo de actividad”, o en el caso de Yániz Álvarez y Villardón Gallego (2006) la conceptualizan como “el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes necesarios para desempeñar una ocupación dada y la capacidad de movilizar y aplicar estos recursos en un entorno determinado, para producir un resultado definido” (Bozu & Canto Herrera, 2009)

También puede ser conceptualizada en términos de las competencias que se tengan para ejecutar una tarea. En este caso Goñi Zabala (2005) la define como la “capacidad para enfrentarse con garantías de éxito una tarea en un contexto determinado”.

Para Perrenoud (2004), uno de los especialistas más reconocidos en este terreno, la competencia es una “Aptitud para enfrentar eficazmente una familia de situaciones análogas, movilizandole a conciencia y de manera a la vez rápida, pertinente y creativa, múltiples recursos cognitivos: saberes, capacidades, microcompetencias, informaciones, valores, actitudes, esquemas de percepción, de evaluación y de razonamiento” (Perrenoud, 2004, pág. 10). Este concepto representa una capacidad de movilizar varios recursos cognitivos para hacer frente a una variedad de situaciones.

La mayoría de las definiciones de competencia profesional no se limitan al conjunto de habilidades o destrezas requeridas para desempeñarse adecuadamente en un determinado contexto, ni a la simple ejecución de tareas, sino que también involucran una combinación de atributos con respecto al saber, saber hacer, saber estar y saber ser (Tunning, 2003).

En el ámbito educativo se puede afirmar que el enfoque de la pedagogía centrada en la adquisición y desarrollo de competencias está siendo utilizado en la mayoría de las instituciones de educación superior en el mundo (Bozu & Canto Herrera, 2009).

Para Miguel Ángel Zabalza (2007, citado por Reyes 2012: 107) las competencias profesionales de la función docente se refieren:

... a los conocimientos y habilidades que el sujeto necesita para desarrollar algún tipo de actividad, que suele ser desglosada en unidades más específicas de competencias en las que se especifican las tareas concretas que están incluidas en la competencia global ...

Estas competencias incluyen varios aspectos claves en la actividad del docente:

... planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje, seleccionar y preparar los contenidos disciplinares, ofrecer informaciones y explicaciones comprensibles y bien organizadas, diseñar la metodología y organizar actividades, comunicarse-relacionarse con los alumnos, autorizar, evaluar, reflexionar e investigar sobre la enseñanza, identificarse con la institución y trabajar en equipo.

Por no existir un concepto único que entre los especialistas genere un consenso sólido en cuanto a una definición estándar del término competencias docentes, se formula un concepto propio:

Se refiere a las habilidades, conocimientos, capacidades, actitudes, conjunto de valores, creencias y compromisos que el docente necesita desarrollar para garantizar una buena educación en el discente. Estas competencias deben incluir varios aspectos claves en la actividad docente como: realizar una buena planificación de su actividad, mejorar la implementación de las estrategias y métodos de enseñanza – aprendizaje, implementar el uso de las TIC como instrumento en el proceso educativo, facilitar las interacciones educativas entre los sujetos (estudiantes y profesores) y generar condiciones adecuadas para la evaluación de los aprendizajes.

Es por ello que planteamos que se deben analizar los diferentes enfoques y clasificaciones de competencias para comparar y reflexionar de acuerdo a nuestra realidad, cuáles serían las más adecuadas para transformar nuestra práctica docente actual.

Considerando las clasificaciones más generales podemos identificar dos grandes grupos de autores sobre las competencias del docente: los primeros hacen una clasificación de competencias genéricas basadas en una clasificación muy amplia (cuando mucho seis rubros) como son: Simpson & Smith, (1995), Cano (2009) y GIFD (2010), y el segundo grupo clasifica las competencias docentes de una forma un poco menos amplia (hasta en nueve o diez categorías) como son: Scriven (1998), Fielden (2001), Rodríguez Espinar (2003) y Zabalza (2006). En los dos casos estamos ante una especie de metacompetencias, dado el grado de generalidad, pero en este trabajo nos apoyaremos únicamente en las primeras, que se resumen en el siguiente cuadro.

Cuadro 1. Principales competencias genéricas (Metacompetencias)

Competencias Docentes	Autores:	Simpson & Smith, (1995)	Cano (2009)	GIFD (2010)
1 Capacidad de planificar el proceso de E-A / Habilidad de planificación		✓		✓
2 Ofrecer informaciones y explicaciones comprensibles / Habilidad de presentación y comunicación		✓		✓
3 Relacionarse constructivamente con los alumnos / Habilidad interpersonal				

4	Implicarse institucionalmente/ Colaborar en los equipos y unidades de docencia	
5	Alfabetización tecnológica y el manejo didáctico de las TIC.	
6	Habilidad de evaluación y retroalimentación	✓
7	Gestionar las metodologías de trabajo didáctico y las tareas de aprendizaje.	
8	Seleccionar y presentar los contenidos disciplinares / Habilidades escolares	✓
9	Habilidad directiva	✓
10	Innovación docente	

Los planteamientos de Miguel Ángel Zabalza (2006) sobre el tema nos parece que sintetizan y adecuan las competencias planteadas por algunos de los otros autores del segundo grupo y, en términos generales, hay coincidencias con el resumen que realizamos de las metacompetencias:

- 1.- Planificar el proceso de enseñanza y el de aprendizaje.
- 2.- Seleccionar y presentar los contenidos disciplinares.
- 3.- Ofrecer informaciones y explicaciones comprensibles.
- 4.- Manejar didácticamente las TIC.
- 5.- Gestionar las metodologías de trabajo didáctico y las tareas de aprendizaje.
- 6.- Relacionarse constructivamente con los alumnos.
- 7.- Tutorizar a los alumnos y, en su caso, a los colegas.
- 8.- Evaluar los aprendizajes (y los procesos para adquirirlos)
- 9.- Reflexionar e investigar sobre la enseñanza.
- 10.- Implicarse institucionalmente. (Zabalza: 2005, 108-125)

Antes de finalizar este apartado hay que mencionar que las competencias docentes tienen además otras características que hay que tomar en cuenta al momento de su implementación.

-Las competencias son necesariamente adaptables y transferibles. No pueden limitarse a una tarea única y repetitiva, sino que suponen la capacidad de aprender y de innovar. Es decir, la competencia se refiere a un saber hacer flexible que se lleva a cabo en contextos diversos, incluyendo situaciones distintas de aquéllas en las que se aprendieron (GIFD, 2010).

-Carácter reconstructivo: las competencias no se adquieren en una etapa de formación inicial y se aplican sin más, sino que se crean y se recrean continuamente en la práctica profesional. De hecho, como señala Monclús (2000), las competencias adquieren sentido en relación con la innovación permanente.

- Carácter combinatorio: los conocimientos, los procedimientos, las actitudes, así como las capacidades personales deben de complementarse todas ellas, combinarse para que efectivamente pueda decirse que se posee competencia.

- Carácter interactivo: la adquisición y el desarrollo de competencias no pueden entenderse individualmente, sino en interacción con los demás y con el contexto.

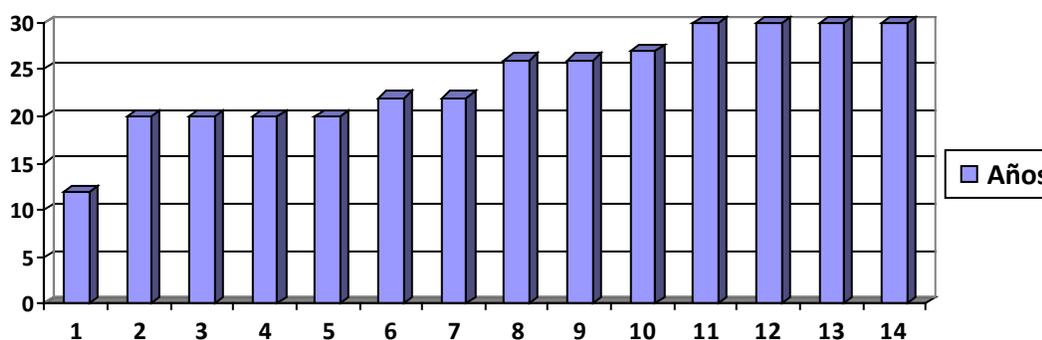
Es importante ser consciente de que defender el desarrollo de competencias no es una visión individualista del desarrollo profesional. Pero hay que considerar que las competencias se ejecutan y se mejoran al trabajar para y con otros, buscando respuestas conjuntas a las situaciones que aparecen día a día. (GIFD, 2010).

Investigación empírica

Antes de señalar los rubros en los que hubo mayor crítica en la práctica docente de los profesores sintetizaremos los resultados de la observación y análisis de documentos sobre las características de la planta académica de la licenciatura en Historia.

La planta académica en el ciclo escolar 2011-2012 la conformaban 23 maestros, de los cuales 14 eran tiempo completo y solo 9 fungían como maestros de asignaturas.

La gráfica siguiente nos muestra que el 50% de los docentes de T.C. de esta licenciatura cuentan con la antigüedad para jubilarse o están próximos a hacerlo. Anteriormente los profesores se jubilaban a los 25 años (los que rebasaban esa antigüedad se podían quedar con un apoyo extra salarial), después de la reforma de 2008 se extendió a 30 años con excepción de los que en ese momento rebasaban los 20 años que se podían jubilar a los 27 años.



Gráfica 1. Indicador de la antigüedad de la Planta Docente de la Licenciatura de Historia.

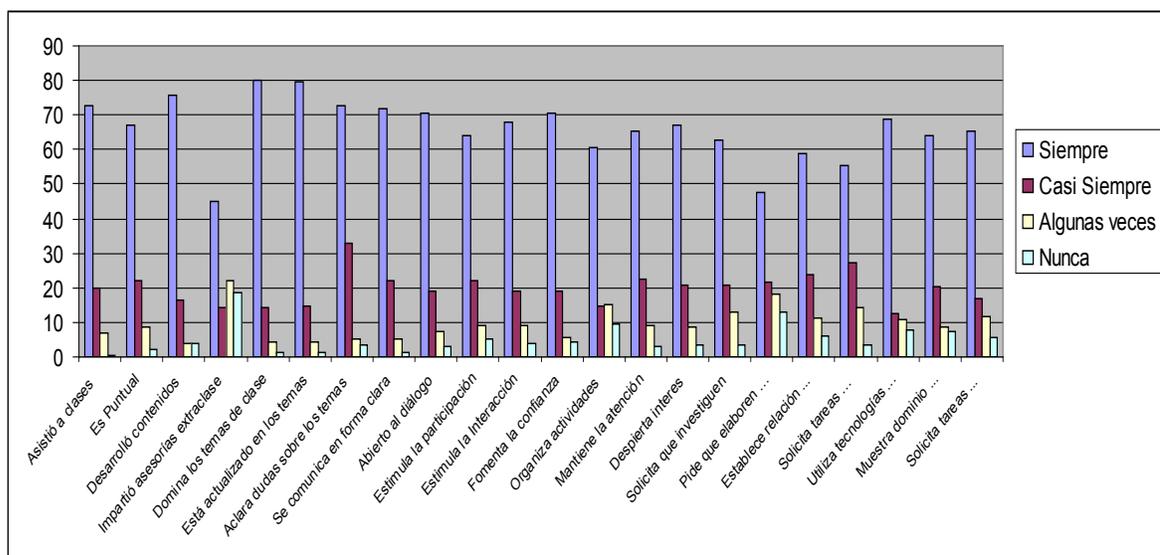
De los 14 profesores de tiempo completo que había en el ciclo 2011-2012 sólo uno contaba con menos de 15 años de antigüedad y seis de ellos tenían alrededor de 20 años trabajando, cuatro ya rebasaban la antigüedad para la jubilación y a los otros tres les faltaba poco. Cabe aclarar que en el ciclo siguiente (2012-2013) se jubilaron tres de los profesores con mayor antigüedad y obtuvieron el tiempo completo otros tres (uno de los cuales ya tiene la antigüedad para jubilarse).

El nivel de la planta académica de la Licenciatura en Historia es de lo más alto de la Universidad, los 14 profesores de T.C. tienen estudios de posgrado, 12 doctores y 2 maestros, 11 son miembros del S.N.I. (dos son candidatos, ocho son nivel I y hay un nivel II). Esto es un reconocimiento a su alta productividad.

La mayoría de la planta académica de base de TC se agrupan en dos Cuerpos Académicos consolidados, uno en Historia Económica social (cinco profesores) y otro en Historia Sociocultural (7 profesores) y además imparten clases en la licenciatura que está acreditada y en el posgrado que cuenta con maestría y doctorado, ambos en el PNPC.

El hecho de que los profesores se mantengan como miembros del S.N.I. y tengan carga académica en los tres programas genera un exceso de trabajo, pues además tienen que tener tesis, asesorados y tutorados, además de las labores de gestión y divulgación. Lo anterior es uno de los motivos por lo que no pueden concentrarse en los aspectos didáctico – pedagógicos de la enseñanza y los resultados de la encuesta aplicada dan muestra de ello.

El Informe del Programa Institucional de Evaluación al Desempeño Docente, correspondiente a la Licenciatura en historia contiene los resultados de las evaluaciones de los profesores que dieron clase ese semestre.

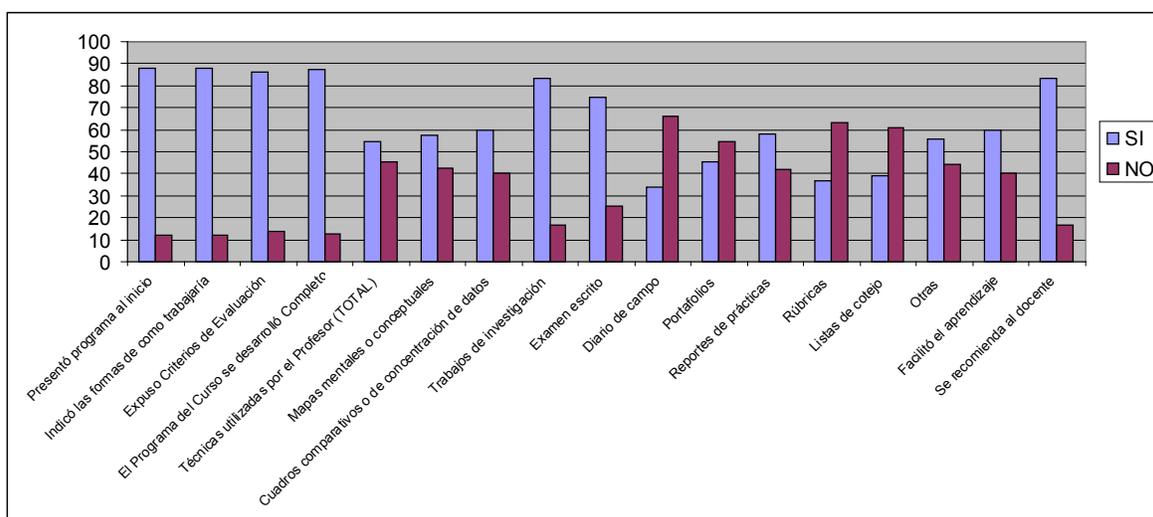


Grafica 2. Resultados del Programa Institucional de Evaluación al Desempeño Docente, : Ciclo 2011-2012 semestre 2

En esta gráfica se puede apreciar que en términos generales hay una buena aceptación del trabajo de los docentes, porque la mayoría de los maestros fueron evaluados positivamente con las respuestas “Siempre” y “Casi siempre”.

También se puede observar, sumando los porcentajes de las respuestas “Algunas veces” y “Nunca”, que los siguientes ítems salieron menos favorecidos en la evaluación: *Impartió asesorías extraclase* 40.60%, *Pide que elaboren mapas mentales o conceptuales...*31.10% y *Organiza actividades y/o tareas en equipo...* 24.90 por ciento.

Por otra parte en los siguientes ítems podemos observar algunas deficiencias: *Utiliza tecnologías de la información...*18.61%, *Solicita tareas que requieren el uso de internet...*17.55%, *Establece relación entre la teoría y la práctica* 17.51%, *Solicita tareas que implican acercamiento a la práctica* 17.49%, *Solicita que investiguen o lean previamente a la clase* 16.39%, *Muestra dominio al utilizar las tecnologías...*15.81% y *Estimula la participación durante la clase* 14.12%.



Gráfica 3. Otros resultados del Programa Institucional de Evaluación al Desempeño Docente: Ciclo 2011-2012 semestre 2

En las preguntas que implicaban como respuesta un Si o No, también se observan *items* en los cuales hay necesidad de mejorar como la de facilitar el aprendizaje, puesto que el 40% de los encuestados dicen que no lo facilitó y en las técnicas de evaluación, que se concentran sobre todo en los exámenes escritos.

Para finalizar este apartado se muestran con detalle los *items* seleccionados de la evaluación del desempeño docente de acuerdo con la percepción de los estudiantes.

Cuadro 2. Evaluación por *Items* de los profesores de la Licenciatura en Historia

A) PLANEACIÓN DEL PROCESO PARA EL APRENDIZAJE		SI	NO		
1	Presentó programa al inicio	88.14	11.86		
2	Indicó las formas de como trabajaría	88.14	11.86		
3	Expuso Criterios de Evaluación	86.44	13.56		
4	El Programa del Curso se desarrolló Completo	87.57	12.43		
B) USO DEL TIEMPO		Siempre	Casi Siempre	Algunas veces	Nunca
5	Asistió a clases	72.88	19.77	6.78	0.56
6	Es Puntual	67.23	22.03	8.47	2.26
7	Desarrolló contenidos	75.71	16.38	3.95	3.95
8	Impartió asesorías extraclase	45.20	14.12	22.00	18.60
C) MANEJO DE CONTENIDOS		Siempre	Casi Siempre	Algunas veces	Nunca
9	Domina los temas de clase	80.23	14.12	4.52	1.13
10	Está actualizado en los temas	79.66	14.69	4.52	1.13
11	Aclara dudas sobre los temas	72.88	33.00	5.08	3.39
D) FACILITACIÓN DE LAS INTERACCIONES					
12	Se comunica en forma clara y fácil de entender	71.75	22.03	5.08	1.13

13	Abierto al diálogo	70.62	19.21	7.34	2.82
14	Estimula la participación durante la clase	63.84	22.03	9.04	5.08
15	Estimula la Interacción entre los estudiantes para el aprendizaje	67.80	19.21	9.04	3.95
16	Fomenta la confianza, respeto mutuo... entre los estudiantes	70.62	19.21	5.65	4.52
17	Organiza actividades..en equipo para el aprendizaje de los temas	60.45	14.69	15.30	9.60
E) ESTRATEGIAS PARA EL APRENDIZAJE					
18	Mantiene la atención durante la clase...	65.54	22.60	9.04	2.82
19	Despierta interés y motivación por aprender	67.23	20.90	8.47	3.39
20	Solicita que investiguen o lean previamente a la clase	62.71	20.90	13.00	3.39
21	Pide que elaboren mapas mentales...cuadros sinópticos...	47.46	21.47	18.10	13.00
22	Establece relación entre la teoría y la práctica	58.76	23.73	11.30	6.21
23	Solicita tareas que impliquen acercamiento a la práctica	55.37	27.12	14.10	3.39
F) USO DE TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN					
24	Utiliza tecnologías de la información cuando expone sus clases	68.93	12.43	10.70	7.91
25	Muestra dominio al utilizar las tecnologías de la información...	63.84	20.34	8.47	7.34
26	Solicita tareas que requieren el uso de internet y otras tec.	65.54	16.95	11.90	5.65
G) EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE		SI	NO		
27	Técnicas utilizadas por el Profesor (TOTAL)	54.41	45.59		
	Mapas mentales o conceptuales	57.63	42.37		
	Cuadros comparativos o de concentración de datos	59.89	40.11		
	Trabajos de investigación	83.05	16.95		
	Examen escrito	74.58	25.42		
	Diario de campo	33.90	66.10		
	Portafolios	45.20	54.80		
	Reportes de prácticas	58.19	41.81		
	Rúbricas	36.72	63.28		
	Listas de cotejo	38.98	61.02		
	Otras	55.93	44.07		
H) SATISFACCIÓN CON EL DESEMPEÑO DOCENTE		SI	NO		
28	Facilitó el aprendizaje	59.89	40.11		
29	Se recomienda al docente	83.05	16.95		

Como comentamos inicialmente parece que en términos generales existe una buena evaluación de los profesores, no obstante que existen algunas limitaciones metodológicas se pueden ubicar puntos problemáticos en la evaluación global del conjunto de maestros, mismos que nos permiten determinar que competencias serían las más adecuadas para enfrentarlos.

Conclusiones

Limitaciones metodológicas

El porcentaje de los alumnos que manifiestan su desacuerdo con el desempeño docente de los profesores puede parecer pequeño pero hay que tomar en cuenta dos factores:

- La evaluación a los alumnos se realiza antes de tener las calificaciones finales y aunque se respeta la privacidad puede existir el temor en ellos de que haya represalias si se saben los resultados grupales. Tal vez por eso la evaluación a algunos maestros es 100 % positiva aunque existen *ítems* que no cubren, pero el alumno lo “premia” poniéndolo bien en todo. Es probable que también se de el aspecto contrario, que a algún maestro muy exigente los alumnos lo “castiguen” evaluando negativamente.
- La evaluación es relativa, pues los alumnos de profesional no dominan con las características del nuevo modelo basado en competencias y en el aprendizaje.

Antigüedad

La antigüedad de la planta académica tiene aspectos positivos y negativos, por un lado hay mayor experiencia profesional y docente, pero por el otro representa un problema a mediano plazo ante la necesidad de renovación de la planta académica, además se detecta que hay mayor resistencia a los cambios que demanda su formación en las nuevas competencias docentes.

Indicadores del nivel de la planta académica

Del total de la planta académica de Tiempo Completo la mayoría (11) pertenecen al Sistema nacional de Investigadores y únicamente tres no lo son (uno es doctor y los otros dos tienen estudios de maestría). El gran número de doctores y miembros del S.N.I. es una de las fortalezas más importantes de la planta académica, aunque se enfrenta el problema de la jubilación que se puede convertir en un obstáculo para que lleguen a un nivel académico más elevado pues no madurarán completamente para llegar a los niveles dos y tres del S.N.I. Otro problema es que se definen más como investigadores que como profesores.

Indicadores de los alumnos

La observación de la situación de los alumnos nos indica que existen varios problemas que necesitan ser atendidos, como la deserción escolar, la disminución de la matrícula y el porcentaje de egreso. Estas situaciones se pueden combatir implementando medidas que ayuden a la retención que van desde atender individualmente a los alumnos, a través del sistema de tutorías, hasta hacer más atractivas las clases para que el alumno se motive a permanecer en la carrera, en segundo lugar, se deben de revisar las alternativas de titulación para que los profesores apoyen más a los alumnos en el desarrollo de habilidades que les permitan, por ejemplo, elaborar trabajos de investigación que puedan ser opción de titulación. Como se puede observar todos estos señalamientos corresponde a competencias docentes señaladas anteriormente.

Evaluación por Items del desempeño docente de los profesores de la licenciatura y competencias a trabajar

Los resultados que fueron señalados con menor puntuación en la evaluación nos ayudan a ubicar el tipo de competencia que pudiera fomentarse en la planta docente para enfrentar esa situación problemática como veremos a continuación.

Hay algunos desacuerdos cuando se plantea que los profesores dan asesoría extraclase, organizan actividades en equipo y estimulan la participación de los estudiantes en clase. Como ya mencionamos muchos profesores siguen con las mismas prácticas tradicionales y eso impide una mayor participación de los estudiantes, consideramos que la competencia de *Relacionarse constructivamente con los alumnos* pudiera ayudar, así como la competencia de *Tutorías y acompañamiento a los estudiantes*. Esto es ahora muy importante y hay que hacerlo regularmente para una buena formación de los alumnos, con estrategias adecuadas, seleccionando algún tipo de modelo de tutoría que se adecue a nuestras necesidades, utilizando instrumentos que faciliten mejor el ejercicio tutorial.

También existen algunos desacuerdos con que el profesor maneja adecuadamente diversas estrategias para el aprendizaje y esto nos indica la necesidad de desarrollar la competencia *Gestionar las metodologías de trabajo didáctico y las tareas de aprendizaje*. Contando con los conocimientos pedagógicos adecuados y planificando adecuadamente su trabajo el maestro tendrá la posibilidad de ver la variedad de metodologías y tareas que existen para motivar a los alumnos, preparar sus clases con tiempo, orientarlos y guiar su aprendizaje.

No se puede dejar de mencionar que para la evaluación de los aprendizajes la forma principal se concentra en los exámenes escritos y para mejorar habría que utilizar la competencia *Habilidad de evaluación y retroalimentación*, que le puede permitir al maestro utilizar un mayor número de recursos que le sirvan para mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje.

Finalmente hubo cuestionamientos hacia algunos maestros del poco uso y dominio de las TIC para lo cual cabría el impulso de la competencia *Alfabetización tecnológica y manejo didáctico de las TIC*, la cual no sólo sirve como instrumento técnico sino como verdaderas herramientas para fortalecer la formación de los alumnos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bozu, Zoia & Canto Herrera, Pedro José (2009), “El profesorado universitario en la sociedad del conocimiento: competencias profesionales docentes”. *Revista de formación e innovación Educativa Universitaria*, 2 (2), pp. 87-97
- Cano, Elena (2009), *Cómo mejorar las competencias de los docentes, Guía para la autoevaluación y el desarrollo de las competencias del profesorado* (3ª. ed.), GRAÓ, Barcelona.
- Díaz Barriga, Frida y Rigo, Marco Antonio (2003), “Realidades y paradigmas de la función docente: implicaciones sobre la evaluación magisterial en educación superior”, en *Revista de la Educación Superior*. Vol. XXXII, No 127, julio-septiembre.
- Fielden, John (2001), *Higher education staff development continuing mission. En Thematic debate of the follow-up to the World Conference on High Education*, UNESCO.

- Grupo Interuniversitario de Formación Docente (2010), *Identificación, desarrollo y evaluación de competencias docentes en la aplicación de planes de formación dirigidos a profesorado universitario*, Catalunya. Universitat Politècnica de Catalunya.
- Goñi Zabala, Jesús María (2005), *El espacio europeo de educación superior, un reto para la universidad. Competencias, tareas y evaluación, los ejes del currículum universitario*, OCTAEDRO- ICE-UB, Barcelona, España.
- Hernández Hernández, María Sara Araceli (2010), *La docencia ¿una profesión a pesar del profesor?*, México, Escuela Superior de Ingeniería Química e Industrias Extractivas, Instituto Politécnico Nacional, México.
- Monclús, Estella Antonio (2000), *La formación de los trabajadores y el problema de las competencias en un contexto internacional*, Granada, Comares.
- Perrenoud, Philippe (2007), *Diez nuevas competencias para enseñar: invitación al viaje*, Biblioteca de Aula, Barcelona.
- Programa Institucional de Evaluación y Desempeño Docente (2012), *Evaluación Global. Facultad de Historia*, Universidad Autónoma de Sinaloa, Culiacán.
- Proyecto Tunning (2003), *Tuning Educational Structure in Europe, España, Universidad de Deusto*. Disponible en: https://www.google.com.mx/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CDIQFjAA&url=http%3A%2F%2Ftuning.unideusto.org%2Ftuningal%2Findex.php%3Foption%3Dcom_docman%26task%3Ddown%26bid%3D3&ei=R3AfUqigJrS6yAHGxYHACw&usg=AFQjCNFtFVJjXdikajsS4LCGRWQugtUYdA&bvm=bv.51495398,d.aWc [1 de agosto de 2013].
- Reyes Soto, Cuahutemoc Hernando (2012), *Análisis del proceso de implementación de la evaluación de competencias docentes en el bachillerato de la UAS*, (Tesis de doctorado), Facultad de Ciencias de la Educación, UAS, Culiacán.
- Rodríguez Espinar, Sebastian (2003), “La formación del profesorado universitario”, en *Revista de Educación*, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España, pp. 67-99.
- Simpson, Ronald D., & Smith, Kathleen S. (1995), “Validating teaching competencies for graduate teaching assistants: a national study using the Delphi Method”, en *Innovative Hight Education*, 2(18), pp. 133-146.
- Yániz Álvarez, Concepción y Villardón Gallego, Lourdes (2006), *Planificar desde competencias para promover el aprendizaje. El reto de la sociedad del conocimiento para el profesorado universitario*, Universidad de Deusto, Bilbao, España.
- Zabalza Beraza, Miguel Angel (2005), “Ser profesor universitario hoy” en *La cuestión universitaria. Boletín Electrónico de la Cátedra UNESCO de Gestión y Política Universitaria*. Universidad Politécnica de Madrid. http://www.lacuestionuniversitaria.upm.es/web/articulo.php?id_articulo=43 (20 de junio de 2013).
- Zabalza Beraza, Miguel Angel (2006), *Competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional*, Narcea S. A. de Ediciones, Madrid.

Una mirada al aula de licenciatura en historia de la UAZ. Docencia sin modelo didáctico para el aprendizaje relevante.

María del Refugio Magallanes Delgado
Norma Gutiérrez Hernández
Ángel Román Gutiérrez

RESUMEN

La observación de la práctica docente en las aulas de licenciatura en historia durante los meses de febrero a mayo de 2013, mostró que sus docentes ejercen una docencia sin modelo didáctico para el aprendizaje relevante. Las metodologías de la enseñanza basadas en la mera transmisión de la información tienen un lugar preponderante a lo largo de la sesión de seminarios obligatorios y optativos. El dominio disciplinar que posee cada uno de los profesores no ha sido suficiente para que la instrucción en los contenidos culturales preparen para el cambio cognitivo, procedimental, actitudinal y valoral a los egresados.

Se requiere incorporar a los maestros en una nueva cultura metodológica de la enseñanza que esté dirigida a formar para tomar conciencia de las propias actuaciones y diseñar estrategias para que se abandone la enseñanza improvisada y se fomente la planificación docente, el desarrollo de la docencia exitosa y la evaluación de los aprendizajes desde la interacción de la cultura experiencial del discente y la académica del docente para favorecer el aprendizaje relevante.

En el programa de licenciatura en historia se aspira a la construcción del profesor como agente curricular que remite a la concepción del profesor como investigador innovador en el aula. El Perfil que se pretende alcanzar a través de un diagnóstico y seminarios de formación continua inter y multidisciplinarios en el campo de las ciencias de la educación para impulsar los ejes de la nueva formación docente: creatividad, calidad, competencia y colaboración.

Introducción

Desde finales del siglo XX, la educación universitaria se ha visto impactada por situaciones nuevas que exigen en el futuro inmediato, repensar su propósito y reorientar la concepción del currículo universitario, así como también los roles del estudiante, del docente y del gerente educativo en el marco de una sociedad globalizada, informatizada y con importantes crisis paradigmáticas. En la primavera de 2005 la Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ) dio por concluido el *Modelo Educativo UAZ Siglo XXI*, documento rector con el que se emprendía el camino de las reformas del currículum universitario de frente a los retos de la innovación educativa.

En ese documento se reconoció que la educación universitaria no estaba provocando el impacto deseado en la entidad, a pesar de las reformas iniciadas en los años noventa, la educación superior en términos generales y particulares no cumplía una de sus funciones: incidir en el desarrollo

sustentable macro y microsocioal; en otras palabras, ésta se encontraba en crisis, tal como acontecía en casi todas las instituciones de educación superior del país (Jiménez & Luna, 2005). Sin embargo, tal afirmación no resultaba una novedad.

La Declaración Mundial sobre la *Educación Superior en el Siglo XXI: visión y acción* de la UNESCO (1998), expresó que las universidades no están dando las respuestas esperadas a los muchos desafíos que, de diversa índole, se plantean en el campo de la economía, de la empresa, de la sociedad, de la política o de la cultura. Se necesitaba transitar de la noción de un perfil de egreso de habilidades escolares a un perfil de egreso sustentable para responder a las exigencias que emanaban del informe de la UNESCO *El derecho a la educación* del 2000 y de *La recomendación sobre personal docente de la enseñanza superior* de 1997. Con estos referentes, la enseñanza superior se configuraba con base en las preocupaciones de carácter profesional, social, ético y material más importantes de los docentes se categorizaron en términos de la profesionalidad, la autonomía y rendición de cuentas, los derechos y libertades personales, las condiciones, seguridad y negociaciones del empleo, y la evaluación (*Recomendación conjunta*, 2006).

Lo inédito fue que el concepto de profesionalidad considerado en las recomendaciones de 1966, se extendió al profesorado universitario a partir de 1997. Ahora la docencia en la enseñanza superior se constituía en una profesión que se adquiría y se mantenía gracias a un esfuerzo riguroso de estudio y de investigación durante toda la vida. De igual manera, la enseñanza superior se elevó a una forma de servicio público, por lo tanto los requerimientos del personal docente de la enseñanza superior versaron en dos líneas: profundos conocimientos y un saber especializado; además de un sentido de responsabilidad personal e institucional en la tarea de brindar educación y bienestar a los estudiantes y a la comunidad en general, así como para alcanzar altos niveles profesionales en las actividades de estudio y la investigación.

La Unidad Académica de Historia, enfrentó el reto de evaluar el proceso de enseñanza aprendizaje de la planta docente y de los alumnos del programa de licenciatura en Historia, de cara a una reestructuración curricular del Plan de Estudios 2011 de dicho programa que rebasa el enfoque instrumentalista, en aras de emprender el camino de la innovación curricular que tome en cuenta a los sujetos del cambio curricular; y para que se encuentre en mejores condiciones para la evaluación del Consejo de Acreditación de Programas Educativos en Humanidades (COAPEHUM) para sostener la educación de calidad que se obtuvo en el 2005 por el Comité Interinstitucional para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES).

La observación de la práctica docente en las aulas de licenciatura en historia durante los meses de febrero a mayo de 2013, mostró que sus docentes ejercen una docencia sin modelo didáctico para el aprendizaje relevante. Las metodologías de la enseñanza basadas en la mera transmisión de la información tienen un lugar preponderante a lo largo de la sesión de seminarios obligatorios y optativos. El dominio disciplinar que posee cada uno de los profesores no ha sido suficiente para que la enseñanza de los contenidos culturales preparen para el cambio cognitivo, procedimental, actitudinal y valoral a los egresados.

Se requiere incorporar a los maestros en una nueva cultura metodológica de la enseñanza que esté dirigida a formar para tomar conciencia de las propias actuaciones y diseñar estrategias para que se abandone la enseñanza improvisada y se fomente la planificación docente, el desarrollo de la docencia exitosa y la evaluación de los aprendizajes desde la interacción de la cultura experiencial del discente y la académica del docente para favorecer el aprendizaje relevante.

En el programa de licenciatura en historia se aspira a la construcción del profesor como agente curricular que remite a la concepción del profesor como investigador innovador en el aula. El Perfil que se pretende alcanzar a través de un diagnóstico y seminarios de formación continua inter y multidisciplinares en el campo de las ciencias de la educación para impulsar los ejes de la nueva formación docente: creatividad, calidad, competencia y colaboración.

La enseñanza y los profesores de la licenciatura en historia: del humanismo tradicional al conocimiento disciplinar

La Licenciatura en Historia de la UAZ nació el 7 de septiembre de 1987 con la fundación de la Escuela de Humanidades. Ésta tenía como sus objetivos centrales: “[...] formar humanistas que sepan atender aquellas disciplinas que cultiven el pensamiento, el desarrollo de las diversas formas de expresión oral y escrita y la reconstrucción del pasado.” (González, 2004:13-14) Este proyecto contempló tres áreas de especialización: Letras, Filosofía e Historia. Inicialmente había un tronco común de cuatro semestres, mismo que en 1991 se redujo a un año.

Es relevante comentar que en los inicios de esta escuela se tuvo un escaso número de profesores, tan sólo tres en el primer año de 1987 a 1988, no obstante, se logró optimizar la formación de los y las estudiantes, considerando la vasta formación humanista de estos maestros pioneros y su acentuada experiencia frente a grupo, la cual se caracterizó por ser magistrocentrista, cuya forma de evaluación se definía por la “[...] ausencia de exámenes, la calificación se da por medio del trabajo continuo y la recapitulación. En caso de no aprobar se aplican exámenes extraordinarios y a título de suficiencia” (González, 2004: 16). Dada la minúscula cifra de docentes, en el 2000 se logra contratar a otros profesores, en aras de conformar las especializaciones de historia, filosofía y letras. Pese a este incremento, la orientación didáctica de la planta docente siguió con un marcado sesgo magistrocentrista, tal como lo precisó el decano de la licenciatura en historia:

La dinámica de la mayoría de los profesores es tradicional, debido a que la mayoría de ellos son gente mayor con una formación más bien religiosa que académica, las clases generalmente son tribuna de retórica –tanto de alumnos como de maestros– y en otras ocasiones el profesor expositor y el alumno oyente pasivo. Pocas veces el método exposición-interrogación está presente. Por todo esto se llega a la conclusión de la necesidad de una Reforma que cambiara no solamente la dinámica escolar, sino también el diseño del plan de estudios de la Escuela. (González, 2004: 17-18)

En 1992 la Escuela de Humanidades transitó a Facultad de Humanidades, incorporando en 1996 la especialización en Arqueología. (González, 2004, p. 14) Posteriormente, en el 2000 el Consejo Universitario avaló el establecimiento de cuatro Unidades, mismas que a la fecha subsisten e integran las Licenciaturas de Historia, Letras, Filosofía y Arqueología. (González, 2004: 14) En este periodo es importante subrayar que se funda la Maestría en Estudios Novohispanos, con lo cual se contratan nuevos maestros, algunos de ellos egresados de El Colegio de Michoacán (González, 2004: 19), quienes se incorporan también a la Licenciatura en Historia.

A la fecha, el Programa de Licenciatura en Historia de la UAZ ha tenido seis planes de estudios durante los años de 1987, 1991, 1994, 1999, 2004 y 2011 (González, 2004: 15-29). En cada uno de estos años, las reformas curriculares que se han realizado han obedecido al examen que ha hecho la academia de profesores y profesoras en torno al impacto y pertinencia del currículum en la carrera, a la par que por el resultado de observaciones que ha externado la comunidad egresada del

programa, los encuentros con empleadores y empleadoras que se han llevado a cabo, las políticas educativas institucionales que rigen la propia Universidad y, por supuesto, el escenario contextual nacional y local en el que se ha inscrito la Licenciatura.

De estas seis propuestas curriculares hubo un parteaguas a partir del novedoso Plan de Estudios 2004, en virtud de que éste fue diseñado por un colectivo de ocho docentes y contó con la asesoría de la Coordinación de Docencia de la propia Universidad, por lo que se incorporaron por primera vez cinco rasgos distintivos que modificaron sustancialmente la carrera, al considerar un currículum flexible, polivalente, abierto, integral y centrado en el aprendizaje. Por primera vez este Plan de Estudios planteó una duración de 8 semestres en la carrera, opciones de titulación, créditos, estructura en áreas (común, básica, disciplinar y optativa), ejes terminales (docencia, investigación y extensión), ejes transversales, particularmente los de género, democracia, derechos humanos, ecología, globalización, desarrollo sustentable, identidad y valores; un eje integrador a partir de la práctica profesional; y, un curso propedéutico denominado Estrategias de aprendizaje.

Las bondades de este Plan fueron significativas, considerando que el 58% de los cursos fueron de carácter optativo, además de que el servicio social se anexó al currículum, se implementó el sistema de tutorías, se estableció el programa de educación continua para la actualización permanente con las y los egresados; además, se incluyó la salida lateral de Técnico/a Superior Universitario/a (TSU) para quienes no pudieran concluir con la Licenciatura.

En términos generales, en contraposición a los planes de estudio anteriores, en el del 2004 se hizo énfasis en la formación de estudiantes a partir de una educación centrada en el aprendizaje, de tal forma que, el tiempo áulico sería compartido con actividades académicas en otras instancias como bibliotecas, archivos, museos, recorridos de campo, viajes de prácticas, etc., al mismo tiempo que se impulsaría la asistencia a conferencias, exposiciones, cine, debates, presentación de libros y obras de teatro, entre otras. En suma, el Plan de Estudios 2004 puso un énfasis especial en la comunicación, la identidad y los valores, juntamente con los procesos de edificación de liderazgo entre los y las estudiantes (González, 2004: 1-3).

Con este Plan de Estudios se consolidó una academia de profesores y profesoras de la Licenciatura en Historia, la cual desarrolló vínculos laborales con algunos centros de la propia universidad, a la par que en dependencias gubernamentales y planteles públicos y privados, con lo que se generaron diversas actividades académicas, entre las que se señalan las siguientes:

El Primer Encuentro de investigadores e investigadoras sobre la temática de mujeres y perspectiva de género –en colaboración con el Centro Interinstitucional de Investigaciones en Artes y Humanidades y El Instituto para la Mujer Zacatecana-; El Primer Foro para la Historia de Zacatecas –con la participación de la Casa de la Cultura Jurídica y El Instituto para la Mujer Zacatecana- (González, 2004: 28).

Es importante subrayar que de estos eventos se publicaron las ponencias, con lo que se incrementó notablemente la participación del colectivo docente respecto a sacar a luz pública los resultados de sus investigaciones. De igual forma, vale la pena comentar que uno de estos eventos a la fecha ha mantenido su vigencia, incluso transitando a una modalidad internacional después de cinco emisiones de carácter nacional, se trata del *I Congreso Internacional en Estudios de Mujeres y Género*, encuentro que el pasado marzo tuvo su sexta realización bianual, conjuntamente con la publicación de las investigaciones.

Asimismo, la vinculación docente con la sociedad zacatecana se vio reflejada también con el dictado de conferencias sobre diversas temáticas históricas, principalmente a instancias de educación superior y medio superior que las han demandado (González, 2004, p. 27). En este cuatrienio (2000-2004) hubo relevantes labores de capacitación y profesionalización docente, con lo cual se observó una consolidación magisterial importante, por ejemplo con la contratación de nuevos profesores y obtención de grados. La cifra en estos años fue de 19 docentes con las siguientes modalidades de trabajo:

Tres de tiempo completo (dos doctores y un maestro), seis de medio tiempo (un candidato a doctor, tres maestros y dos pasantes de maestro) y diez de hora clase (tres doctores, cinco candidatos a doctor, un especialista y un pasante de maestro). Lo anterior es así, porque tres profesores de medio tiempo están descargados realizando estudios doctorales (González, 2004: 29).

En el 2011, la Licenciatura en Historia modificó su Plan de Estudios, el cual sigue vigente en la actualidad. Se conservaron varios elementos del anterior como la formación por créditos, opciones de titulación, sistema de tutorías y educación continua; curso propedéutico; salida terminal de TSU; intensificación del aprendizaje fuera del aula; una formación integral y, los mismos ejes transversales de género, democracia, derechos humanos, ecología, globalización y desarrollo sustentable.

Las principales innovaciones en el 2011 fueron las siguientes: se incrementó el número de ejes terminales de especialización, aparte de los tres previos se anexaron tres más: organización y administración de acervos, historia del arte e historiografía; se cambió sustancialmente el número de materias de 57 a 114; el eje integrador quedó comprendido a partir de la estancia profesional y servicio social, así como el seminario de elaboración de proyectos; y, se implementó el modelo por competencias (González, 2011: 1-15)

Actualmente, la planta docente de la Licenciatura en Historia tiene una riqueza formativa en este campo, ya que varios de sus profesores y profesoras –la mayoría egresados/as del mismo programa- han realizado estudios de posgrado en instituciones académicas del país, particularmente maestrías y doctorados incorporados al PNPC de CONACYT, con lo cual han hecho eco a las recomendaciones de los organismos acreditares respecto a no reproducir la endogamia académica. De esta forma, se han obtenido grados en El Colegio de México, El Colegio de San Luis, El Colegio de Michoacán, la UNAM, la Universidad Autónoma del Estado de México, El Instituto Mora y, la propia UAZ.

No obstante, los profesores egresados de estas instituciones carecen de un desarrollo profesional en el campo de la docencia. En otras palabras, se formaron para llevar a cabo investigación histórica como primera actividad profesional, la docencia se ejerce sin profesionalización explícita. Tal área de oportunidad puede tener buen fin pues hoy en día existen ocho docentes con grado de doctor y doctora y catorce con estudios de maestría, de los cuales siete obtendrán su grado doctoral en los próximos dos semestres, dos están en proceso de elaboración de tesis doctoral, dos iniciarán su doctorado el próximo mes de agosto y sólo dos no están inscritos en un posgrado doctoral; pero con todo se han convertido en docentes a través de un proceso idiosincrático.

¿Qué pasa en el aula? Creencias y prácticas en la enseñanza

En la medida en que a las universidades se les solicita producir saberes que contribuyan a crear condiciones de un desarrollo sustentable para todos y cada uno de los sectores de la sociedad, innovar deja de ser un accidente feliz, y pasa a ser una obligación constante. Con base en los estudios realizados a partir de 2007, por la Comisión Nacional de Innovación Curricular (COMINAIC), la cultura de la innovación demanda tomar en cuenta al menos trece aspectos relevantes que van de la pertinencia local y global de los procesos educativos a través de currículos que consideren el papel del conocimiento y su uso social hasta la formación de sujetos innovadores (Polo, 2011: 33-34).

De manera reciente, el enfoque en torno al análisis de la formación del profesor, sostienen que convertirse en profesor es un proceso idiosincrático que depende de la interacción de la persona y el contexto; y que uno de los métodos para llegar al conocimiento de cómo fue el proceso de conversión de un profesor novato a uno experimentado es el relato o historia de vida y la biografía; a través de ellas se captan las etapas y transiciones de la incertidumbre a la experimentación y a la estabilización, el cómo se realizan los acercamientos al aprendizaje de la enseñanza basados en el ensayo y error que dan paso a un desarrollo más sistematizado; el conflicto entre las distintas concepciones de la persona y las expectativas institucionales de la función profesional y la resolución (Bullough, 2000:101).

En otras palabras se obtiene un relato compuesto de cronologías en el que subyacen posicionamientos políticos, historiográficos y educativos permeados, por un lado, por los planteamientos en torno al desarrollo y sus estrategias para alcanzarlo, determinados por los factores discursivos de lo neoliberal y de la globalización; y por otro lado, se encuentra el discurso de la mundialización, del lugar o local, lo cual perfila la búsqueda de planes alternativos. Se trata pues de necesidades de innovación intrínsecas, por razones de adecuación, y extrínsecas, por lo imperioso de dar respuesta a lo social.

En este contexto, las evidencias empíricas que obtuvieron las tres observadoras de la práctica docente de sus colegas, con base en un instrumento de evaluación cualitativa compuesto de cuatro hojas para el registro gráfico y de variables en torno al rol del docente, al tratamiento de los contenidos y el papel de los estudiantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje mostraron que la enseñanza que se ejerce en las cinco aulas y espacios extra aula como el salón multiusos de la biblioteca central de la UAZ, se caracteriza por una didáctica que no provoca aprendizajes relevantes en sus alumnos.

Se identificaron como factores materiales el tipo de infraestructura del edificio, el equipamiento obsoleto de computadoras de escritorio; la escasez de recursos para generar ambientes de aprendizaje significativo, una deficiente limpieza de pupitres, escritorio, pintarrón, ventanas, puertas y cortinas; y pupitres inservibles amontonados en un rincón o confundidos entre las filas; a pesar de que existen dos intendentes de planta, uno para el turno matutino y vespertino. En ambos tipos de aulas, los alumnos ocupan siempre el mismo lugar y dejan libre la primera fila y el profesor toma su lugar enfrente del grupo, ya sea de pie o sentado en detrás de su escritorio. Se conjugan también factores cualitativos como la formación inicial y de posgrado de los profesores, el origen geográfico, social y cultural de los alumnos, y el perfil de egreso del bachillerato de los estudiantes; las incertidumbre o certeza laboral, entre otros.

En esta tesitura, los componentes materiales de la conversión de un profesor tiene sus inicios en el cómo se incorpora a la universidad y cómo adapta, desarrolla y evolucionan sus relaciones de la “micropolítica de la enseñanza”, entendida como el subconjunto importante de la micropolítica de la educación. Si la micropolítica se ocupa de:

Las relaciones de poder y de cómo la emplean las personas para influir en los demás y protegerse a sí mismas. Se ocupa del conflicto y de cómo las personas compiten entre sí para conseguir lo que quieren. Se ocupa también de la cooperación y de cómo las personas se apoyan mutuamente para lograr sus fines. Se ocupa de aquello que las personas piensan y sus convicciones en los enclaves sociales, de lo que con tanta frecuencia no se habla ni se observa con tanta facilidad (Blase, 2000: 254).

Así pues, una parte de la micropolítica de la enseñanza de los profesores del programa de licenciatura tuvo un momento importante con el proceso de basificación de que aconteció en junio de 2012. Este hecho otorgó un nivel de certidumbre laboral a 16 docentes que cubrían su “carga” en la modalidad de tiempo determinado y suplencias, predominan los docentes de medio tiempo (catorce) frente a los ocho profesores de carrera, que dicho sea de paso han trasladado la mayor parte de su ejercicio docente al programa de maestría en Humanidades y Procesos Educativos o cubren funciones administrativas en la UAZ.

Los profesores de medio tiempo, con base en los estatutos sindicales, tienen el compromiso de impartir dos cursos por semestre; pero como algunos de ellos ya no gozan de la beca doctoral CONACYT, solicitan más seminarios con el propósito de mejorar su percepción salarial e incluso, apelando al criterio de la antigüedad toman el curso que ya han desarrollado; además la mayoría de ellos, acata la disposición que por acuerdo de colegio de profesores se tomó en las administraciones pasadas, de entregar junto con el programa del seminario una “carta descriptiva” de las 32 sesiones que integran el semestre, no alcanzan a modificar de manera sustancial su práctica docente. En síntesis, “La buena subordinación y sometimiento de los profesores basados en la interiorización de las expectativas y los objetivos de los directores y unos procesos de intercambio que los directores iniciaban y conservaban en el tiempo” no frenaron lo que cada docente piensa y hace cuando cierra la puerta del salón y se queda a solas con sus alumnos.

¿Qué pasa en el aula? Con base en aproximadamente 50 observaciones y registros efectuados y las reuniones de colegio que se celebran todos los jueves, se desprende que el programa de licenciatura opera con quince profesores novatos o noveles, entendidos como aquellos maestros que nunca habían ejercido la enseñanza antes de ser profesores universitarios ni contaban con una formación inicial o de posgrado en educación; cuentan con una antigüedad en la docencia de seis años guiada por el mito de que “la experiencia hace al profesor, la experiencia directa en las aulas es el factor más importante para convertirse en profesor y una ética profesional que les motiva a enseñar” (Bullough, 2000: 102).

Por otro lado, estos profesores por su formación de posgrado en el campo de la historia e incluso la especialización en una línea o tema de investigación, asumen que “enseñar la materia de una asignatura consiste en explicar o mostrar” (Bullough, 2000: 103) y que impartir un mismo curso en el grupo “A” y “B” que ya han desarrollado en los ciclos anteriores, los puede llevar a cubrir la exigencia expuesta por el profesor más experimentado en el programa: “convertirse en especialistas del curso para evitar comentarios negativos por parte de los alumnos, que en una o en las tres evaluaciones que se aplican para conocer el desempeño docente durante el semestre.”

Estas estrategias e ideas configuran el mundo de las creencias, mismas que evolucionan a lo largo de los años de experiencia vital. De esta manera:

Las creencias personales se desarrollan convirtiéndose en verdades personales relativamente sólidas y pragmáticas. Estas teorías personales son informales e invalidas (en el sentido científico) y en la mayor parte de los casos permanecen sin ser explicitadas; sin embargo, son los fundamentos personales sobre los cuales se construye la práctica profesional de un individuo.

Estas creencias subyacen bajo todas las formas de conocimiento del profesor: conocimiento declarativo, procedimental y condicional. También subyacen bajo los hábitos de acción e interacción (Bullough, 2000: 119-120).

Con estos supuestos o creencias, los profesores y profesoras en su mayoría, no formulan preguntas a los alumnos en el transcurso de la clase que problematicen el tema, la realidad y la función social de la historia, ni su papel como profesionales de la historia. Ellos no pide la realización de una actividad en los 120 minutos que en promedio dura la sesión para que los dicentes lleven a cabo el procesamiento del tema; la participación de los alumnos se reduce a dos acciones: exponer temas asignados que no son interpelados por el profesor o los compañeros y a dar contestación a preguntas que admiten una sola respuesta, pero que no se alejan de la citación textual o paráfrasis de la lectura asignada. La planta docente transfiere una idea de conocimiento acabado que no permite el interpretación más allá del texto.

Qué justifica estas prácticas en la enseñanza. De manera explícita nada, pero de manera implícita e inconsciente, el posicionamiento de uno o varios de los modelos de formación docente interiorizado: el artesanal, el academicista, el técnico, el personalista y en menor medida, el social reconstructivista (Tejeda, 2002: 25-43) que poseen desde su formación inicial y de posgrado. Asimismo el estilo impuesto en las relaciones pedagógicas se entiende por una línea o varias de la teoría de la cognición basada en la visión acumulativa-receptiva, donde “el aprendizaje consiste en recibir y practicar una información y unas habilidades presentadas por el profesor” (Putnam, 2000: 224-227) y que ellos han aprendido por observación de los profesores más experimentados y que se ha reforzado por los tres instrumentos de evaluación de desempeño docente que se aplica durante el semestre.

Las actividades grupales no figuran como acción pedagógica central, en algunos casos –muy pocos por cierto-, el aprendizaje entre pares se introdujo a escasos veinte minutos antes del tiempo de salida, de tal forma que las sesiones casi nunca tuvieron un cierre apropiado. De este modo, la docencia universitaria, pareciera estar signada por una educación centrada en la enseñanza y no en el aprendizaje. Este énfasis supone el binomio transmisión/recepción de una caduca teoría de la comunicación. Aunque en la mayoría de los casos, también se sumó a la carencia de comprensión lo que se ha llamado “la *estructura sustantiva* de la disciplina y la *estructura sintáctica* de la disciplina” (Putnam, 2000: 230). Esto es, para que el profesor pueda ayudar a los estudiantes a llegar a entender los hechos, los procedimientos y los conceptos que enseñan, así como las relaciones que de la historia con otras ciencias sociales (estructura sustantiva) y las formas de establecer nuevos conocimientos y determinar la validez de las afirmaciones (estructura sintáctica).

En otras palabras, desde el término acuñado por Shulman de *conocimiento pedagógico*, el ejercicio de la enseñanza monótona e improvisada de los profesores o profesoras se comprende por la necesidad que tiene todo maestro de reconocer que el conocimiento del contenido pedagógico

abarca “las formas de representar y formular la asignatura que la hacen comprensible para los demás, y una comprensión de aquello que facilita o dificulta el aprendizaje de los temas específicos” (Putnam, 2000: 232).

Se requiere pues que los maestros y maestras de la licenciatura no llenen “una carta descriptiva” en la que se enuncie la aplicación de una serie de estrategias de *a priori*, sino que diseñe su sesión con los referentes nodales del conocimiento de contenido pedagógico: “Concepción global de la docencia de una asignatura, conocimiento de las estrategias y representaciones de instrucción; conocimiento de las interpretaciones, el pensamiento y el aprendizaje de los estudiantes de una asignatura; y conocimiento del currículum y los materiales curriculares” (Putnam, 2000: 232).

Asimismo para sustituir la “carta descriptiva” de los años setenta y planear una secuencia didáctica para transitar a la enseñanza con un posicionamiento del psicologismo que remite a los siete momentos fundamentales en una secuencia: creación de ambientes favorables para aprender de tipo socio afectivo y cognitivo que propicien la introducción acertada al aprendizaje esperado y la puesta en marcha de los saberes previos de los alumnos; orientar la atención de los alumnos mediante estrategias específicas, llevar a cabo la recapitulación de lo que se aprende con una serie de actividades, reconocer la forma en que se está dando el procesamiento de la información, valorar la interdependencia social positiva entre pares y alumnos y el profesor; y reconsiderar el sentido, significado, metacognición y transferencia como un todo (Ferreiro, 2007).

Otras fallas de la actividad de los docentes del programa se derivan de la separación de facto entre la investigación y la docencia. Es cierto que los catorce profesores de medio tiempo no están obligados a registrar un proyecto de investigación en la Coordinación de Investigación y Posgrado de la UAZ, pues su relación contractual de 20 horas se justifica con diez horas frente a grupo y diez horas de cubículo para brindar tutoría y asesoría de tesis y acudir a las reuniones de colegio; y que los dos profesores de tiempo determinado o suplencia que puede ser de cinco horas en adelante, están exentos de tal compromiso académico, todos ellos por poseer el grado de maestros –que dicho sea de paso desarrollaron una tesis para su titulación– son considerados en el Departamento de Recursos Humanos como docentes-investigadores. Sin embargo, durante su práctica docente no articulan los temas o líneas de investigaciones propias o de sus colegas, ni de los Cuerpos Académicos de la Unidad de Historia. Esta realidad se traduce en la ausencia de “comunidades de discurso” (Putnam, 2000: 242) como herramienta para fomentar el pensamiento individual y el discurso con los demás entre colegas y en el aula.

Los profesores novatos padecen presiones de parte de los maestros experimentados. Éstos últimos entienden que sus nuevos colegas tienen que asumir las mismas responsabilidades que ellos: tutorías, asesorías de tesis, ejercicios paleográficos, memorias de servicio social, entre otros. Esta determinación de colegio es aceptada por los novatos, ellos tienen “la necesidad de ser aceptados como profesores por sus alumno y los profesores experimentados” (Bullough, 2000, 104). Los catorce profesores novatos hacen todo para pertenecer y encajar en la “subcultura de la enseñanza” (Bullough, 2000: 107) y la comunidad de discurso docente representa una oportunidad para el aprendizaje de la enseñanza, ya que ésta radica en introducirse en la cultura de la comunidad docente: aprender a pensar, hablar y actuar como un profesor.

Consideraciones finales

Con base en los fundamentos de la UNESCO se esbozó en la UAZ, la configuración de una nueva cultura universitaria en cada unidad académica y programa de la institución. La licenciatura en Historia desde 2004 se encontraba en la ruta de la innovación para hacer realidad la pertinencia social al diseñar tres orientaciones: investigación, docencia y difusión; promover en su perfil de egreso al técnico universitario, impulsar el programa de tutorías desde el primer semestre e incluir en su mapa curricular el servicio social y la estancia profesional. Pero en octubre de 2012, se cuestionó el cómo transformar la práctica docente de los profesores del programa desde los principios de la enseñanza holística y cómo incidir en la formación de perfiles sustentables de los egresados en una planta donde los profesores se han convertido en docentes sin la percepción de la docencia como una profesión.

Convertirse en docente ha sido un proceso idiosincrático para los maestros y maestras de la licenciatura. La experiencia pasada en investigación histórica, la personalidad y el contexto influyen drásticamente sobre las decisiones que toman los profesores noveles a medida que intentan establecer su papel de profesores y adoptar, ajustar y crear un programa de estudio para sus alumnos. Los profesores noveles le aportan a la enseñanza “teorías privadas”, teorías implícitas, un conocimiento práctico personal, imágenes o creencias sobre la enseñanza, el aprendizaje e incluso de su condición de estudiantes de doctorado que viven todavía cinco de ellos en la actualidad.

La oferta educativa que se integra y despliega en La Escuela de Verano requiere pensarse más en términos de desarrollo docente en el que sea imprescindible que el docente: a) Conozca la disciplina que enseña, pero también que elabore estructuras conceptuales y reorganice los conocimientos de tal manera que favorezca la integración de los saberes científicos y el aprendizaje situado; b) Organice las competencias definidas en el perfil profesional para que los estudiantes las construyan y desarrollen durante el proceso de enseñanza y aprendizaje; c) Estructure las estrategias formativas, métodos y técnicas de enseñanza, para que los estudiantes estén en mejores condiciones de desarrollar las competencias definidas en el currículo; d) Tome en cuenta los conocimientos previos del estudiante, necesarios para el logro de los desempeños esperados., y e) Participe en instancias de trabajo colaborativo.

Las similitudes que se observaron entre los profesores se explican por su sólida formación en el campo de la historia cuyo perfil era la investigación histórica y no la docencia como actividad profesional primaria. Las decisiones sobre la planificación que cada profesor realiza para el seminario que imparte están determinadas por un diseño de 2004 que se ha ido adaptando en términos discursivos, pero que en esencia mantiene la planeación por objetivos y bloques de contenidos propuestos por otro colega que impartió con antelación ese curso. Con todo se esboza en todos los integrantes de la planta docente concepciones y acciones que permiten la transición –quizás lenta- de las creencias a priori sobre la enseñanza, del desarrollo del currículum y las expectativas del sistema universitario.

Por todo lo antes expuesto, se proponen las siguientes líneas de acción:

- 1.- Mayor articulación entre docencia e investigación y entre licenciatura y posgrado.
- 2.- La introducción de la estrategia curricular, en la exposición de contenidos históricos, de un núcleo temático y problemático que se estudien a través del aporte teórico y metodológico de diferentes disciplinas.

- 3.- Integrar la teoría con la práctica: integrar los saberes académicos, investigativos, culturales, cotidianos, de socialización, integrar el trabajo individual con el colectivo y, fundamentalmente, la dimensión autonómica del ejercicio profesional docente.
- 4.- Favorecer el espacio para la realización de programas de servicio comunitario y extensión que permita el diálogo de la cultura científica con la cultura comunitaria.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Blase, Joseph (2000), “La micropolítica de la enseñanza”. EN Bruce J. Biddle, Thomas L. Good, Ivor F. Goodson, *La enseñanza y los profesores*, Ed. Paidós, Barcelona, tomo II, pp. 253-289.
- Bullough, Robert V., (2000), “Convertirse en profesor: la persona y la localización social de la formación del profesorado”. EN Bruce J. Biddle, Thomas L. Good, Ivor F. Goodson, *La enseñanza y los profesores*, Ed. Paidós, Barcelona, tomo I, pp. 99-165.
- Ferrerío Gravié, Ramón, (2007), *Nuevas alternativas de aprender y enseñar. Aprendizaje cooperativo*, Ed. Trillas, México.
- González Barroso, Antonio, (2004), *Reforma curricular. Propuesta de Plan de Estudios 2004-2008*, Universidad Autónoma de Zacatecas-Licenciatura en Historia, Zacatecas.
- González Barroso, Antonio, (2011), *Reforma curricular. Propuesta de Plan de Estudios 2011*, Universidad Autónoma de Zacatecas-Licenciatura en Historia, Zacatecas.
- Jiménez Díaz, Raquel y Luna Pacheco, Francisco (2005), *Modelo Académico UAZ Siglo XXI*, UAZ, Zacatecas.
- Polo de Rebilou, Mariana (2011a), “Retos y prospectiva de innovación en educación superior”. EN Lourdes Medina Cuevas y Laura Patricia Guzmán Hernández, compiladoras (2011), *Innovación curricular en instituciones de educación superior. Pautas y procesos para su diseño y gestión*, ANUIES, México, pp. 19-28.
- Polo de Rebilou, Mariana (2011b), “Perspectivas, tendencias y retos de la innovación curricular”. EN Lourdes Medina Cuevas y Laura Patricia Guzmán Hernández, compiladoras (2011), *Innovación curricular en instituciones de educación superior. Pautas y procesos para su diseño y gestión*, ANUIES, México pp. 31-36.
- Putnam, Ralph T. e Hilda Borko (2000), “El aprendizaje del profesor: implicaciones de las nuevas perspectivas de la cognición”. EN Bruce J., Biddle, Thomas L. Good, Ivor F. Goodson, *La enseñanza y los profesores*, Ed. Paidós, Barcelona, tomo I, pp. 219-309.
- Randi, Judi y Lyn Corno, (2000), “Los profesores como innovadores”. EN Bruce J. Biddle, Thomas L. Good, Ivor F. Goodson, *La enseñanza y los profesores*, Ed. Paidós, Barcelona, tomo III, pp. 169-237.
- *Recomendación conjunta de la OTI y la UNESCO relativa a la situación del personal docente (1966) y Recomendación de la UNESCO relativa a la condición del personal docente de enseñanza superior (1997)*, (2008), UNESCO.
- Smyth, John, “La enseñanza y la política social: las imágenes de la enseñanza a favor del cambio burocrático”. EN Bruce J., Biddle, Thomas L. Good, Ivor F. Goodson, *La enseñanza y los profesores*, Ed. Paidós, Barcelona, tomo III, pp. 99-167.
- Tejada Fernández, José (2002), “Perfil docente y los modelos de formación”. En Saturnino de la Torre y Oscar Barrios, coordinadores, Ed. Octaedro, España, pp. 16-43.

Las tres dimensiones del aprendizaje colectivo

Rodrigo Christian Núñez Arancibia

RESUMEN

El aprendizaje colectivo no es ni resultado automático del desarrollo social ni la sumatoria de capacidades innatas de los individuos. Esta ponencia se sitúa en el paralelo a los esfuerzos desarrollados por autores como Max Miller y Klaus Eder por historizar y sociologizar el concepto de aprendizaje colectivo, tal como fue planteado originalmente por Jürgen Habermas. El objetivo de este trabajo es transformar las consideraciones generales sobre los procesos de aprendizaje colectivo en una categoría con sensibilidad empírica, en el sentido de una teoría de alcance intermedio. Para ello se proponen dos pasos fundamentales en la sistematización del concepto: dar cuenta del tipo de escenario que ofrece condiciones de posibilidad a su constitución, vinculado estrechamente a un proceso civilizatorio; y distinguir sus tres dimensiones fundamentales (la de valores, la normativa, y la técnico-operativa), construyendo una secuencia de su formación que sirva para analizar casos concretos.

El aprendizaje colectivo no es ni resultado automático del desarrollo social ni la sumatoria de capacidades innatas de los individuos. La construcción intersubjetiva de la moral no reside en la simple adición de las conciencias individuales, sino que es un proceso interactivo que tiene como objeto el entendimiento y la cooperación necesarios para la organización de la vida en común: el aprendizaje colectivo consiste entonces en la adquisición y el ejercicio de la capacidad de reflexionar sobre los límites y las consecuencias de la propia acción y de plantear las necesarias barreras y regulaciones a la misma, las cuales deben tomar en cuenta imprescindiblemente las expectativas y los intereses de los otros actores.

Desde ya, semejante conceptualización es insuficiente para construir una categoría precisa y contrastable empíricamente. El aprendizaje colectivo es una categoría básicamente metafórica que no se sitúa en directa correspondencia con el aprendizaje individual y organizacional pero sí en analogía con ellos. Además, es siempre excepcional. Su precisión y operacionalización exige su contextualización en el marco de una cultura política civilizada –único terreno donde pueden desarrollarse – y la construcción de una secuencia típico-ideal, tal como puede desprenderse del análisis de experiencias de elaboración del pasado en diferentes países tras haber sufrido crímenes contra la humanidad. Así también, y teniendo en cuenta que las instituciones son la arena de los procesos colectivos de aprendizaje, el análisis y la formación de arreglos institucionales reflexivos y deliberativos resultan imprescindibles para estimular la capacidad de aprendizaje de los participantes en relaciones cooperativas.

Este artículo busca sociologizar el concepto de aprendizaje colectivo, tal como fue planteado originalmente por Jürgen Habermas, para desembarazarse de las implicancias filosófico-sociales del mismo (principalmente el evolucionismo, el trascendentalismo y la correspondencia directa entre el

aprendizaje individual y el colectivo), aportando a la construcción de un concepto operacionalizable para el análisis empírico. El objetivo de este trabajo es transformar las consideraciones generales sobre los procesos de aprendizaje colectivo en una categoría con sensibilidad empírica, en el sentido de una teoría de alcance intermedio (Merton, 1964). Los procesos de aprendizaje colectivo pueden ser considerados como un cambio constructivista de las representaciones que contiene un aumento de las competencias socio-morales en el marco de un proceso civilizatorio. Se trata de procesos inestables y contingentes cuyo alcance se ve siempre limitado por la competencia con estructuras y prácticas consolidadas y resistentes al cambio a la revisión. En clave sociológica, la tarea de los procesos de aprendizaje colectivo consiste en desarrollar en individuos, organizaciones y sociedades completas la capacidad de hallar soluciones a problemas de organización de la vida en común y, más precisamente, reconocer el valor de determinados bienes públicos, preservarlos y ocuparse de su sustentabilidad. Existen numerosos análisis sobre la extensión de la apariencia de reconocimiento y de la conciencia de responsabilidad así como de la disposición a la revisión de la propia y sus consecuencias, que tienen lugar en el marco de la constitución de una cultura política civilizada. Desde los clásicos estudios sobre la *civic culture* hasta la conformación de una sociedad civil global, hasta la conformación de una sociedad civil globalizada, pasando por el interés de la ciudadanía, se subrayan las afinidades entre la existencia de determinados valores políticos (orientaciones), el nivel de participación (comportamiento y prácticas) y la estabilidad democrática (rendimiento) en condiciones de creciente interdependencia (Verba; Kaldor 2003; Keane, 2003).

Este análisis ofrece valiosos conceptos y categorías para precisar el concepto de aprendizaje colectivo, contextualizándolo y analizándolo en sentido estricto. Además, puede extraerse una evidencia empírica fundamental de los procesos de aprendizaje colectivo que tuvieron lugar en diferentes países en el marco de la elaboración del pasado en los procesos judiciales en diversos países tras crímenes contra la humanidad (sobre todo Osiel, 1997, pero también Arenhövel 2000, Assmann y Frevert, 1999, y CVR, 2004). Estos tienen, sin embargo un carácter típico-ideal: hacen hincapié en la dimensión normativa y en la cuestión de la culpabilidad de un modo que no puede generalizarse fácilmente para otras áreas como la ambiental. Con ambas fuentes de información, tanto teóricas como empíricas, será entonces posible dar dos pasos fundamentales en la sistematización de los procesos colectivos de aprendizaje: dar cuenta del tipo de escenario que ofrece condiciones de posibilidad a su constitución, vinculado estrechamente a un proceso civilizatorio –cuestión a tratar para analizar en la primera parte- y constituir una secuencia de su formación que sirva para analizar casos concretos -a analizar en la segunda parte del artículo. Sobre la fase de diferenciación moderna del campo del saber entre una dimensión estética, una normativa y una cognitiva, propongo la siguiente distinción que ofrece indicadores necesarios para analizar el desarrollo de procesos de aprendizaje colectivo, pero no por ellos se presenta como una secuencia inexorable:

- a) *La dimensión de los valores*: la formación de valores nuevos se basa en un proceso creativo de ampliación de las posibilidades de percepción y de prácticas de reconocimiento, por las cuales se plantean fines colectivos inéditos, o bien cuestiones ignoradas u olvidadas pasan a ser consideradas como valiosas.
- b) *la dimensión normativa*: el tratamiento de una cuestión recientemente planteada o un nuevo objeto debe sistematizarse y estandarizarse. Los involucrados asumen su responsabilidad en haber contribuido a su olvido y marginación –asunción en la que puede experimentarse también culpa y arrepentimiento-. Un estadio más avanzado de la regulación moral se alcanza cuando se acepta la obligación de replantear la relación la relación con ese objeto de estudio o cuestión.

c) La dimensión técnico-operativa: las capacidades adquiridas se ven traducidas en competencias prácticas concretas. Este es un proceso imprevisible que se desenvuelve mediante la experimentación, la anticipación, el ensayo y el error, y a través de innovaciones en el ámbito técnico-operativo.

I

A pesar de que varias culturas avanzadas ofrecieron y ofrecen posibilidades para el desarrollo de los procesos de aprendizaje colectivo, la modernidad presenta condiciones en particular favorables para ello. Fundamentalmente, porque lleva al extremo las tendencias de la individuación, generalización y racionalización, ya señaladas por Eder (1985) como condiciones necesarias para la formación de procesos de aprendizaje colectivo. Únicamente la modernidad, sea la occidental o sus variantes, se desarrolla la conciencia de la convergencia y de la deconstructividad (el mundo visto como un mundo creado por los hombres por sí mismos). Esta conciencia está también en la base del orden político moderno: la democracia como un orden producido por los mismos seres humanos. La organización de la vida en común no se legitima ya por referencia a motivos teleológicos o del derecho natural, sino sobre la base de la praxis de la liberación de sujetos activos, definidos al mismo tiempo como simples y soberanos.

Para Hannah Arendt (1993) este proceso es resultado de la concurrencia entre praxis (*vita activa*) y poiesis (*homo faber*). Acción y habla se yerguen como las virtudes políticas fundamentales que sirven para mantener la esfera pública como un ámbito libre. El desafío civilizatorio consistiría en subordinar el trabajo y la producción a la acción en tanto actividad creativa e indeterminada. Esto se ve acompañado por transformaciones fundamentales histórico-genéticas en la estructura social y psicogénéticas en el comportamiento individual, tal como demostró magistralmente Norbert Elias (1987) en su teoría del proceso de la civilización. Él mismo consiste en un doble proceso de transformación del comportamiento humano (control de la violencia y de los instintos sobre mediante reglas y prácticas de cortesía) y de monopolización estatal de la violencia y de recaudación impositiva. Sus resultados principales serían la racionalización de las luchas de competencia, la autocoerción así como la constitución de un ámbito pacificado para reglar los conflictos.

En la base de este proceso se destaca el proceso el aumento de la interdependencia y de la necesidad de formar parte y de regular la vida en común mediante la deliberación y de la discursividad. Con la creciente diferenciación de esferas societales y el aumento de la complejidad de las actividades sociales asciende, a la vez, la necesidad de la coordinación y entrelazamiento. Necesidad que –tal como lo demostró Emile Durkheim en su clásica obra *La división social del trabajo* (1893)- no procede en forma mecánica, sino que necesita de la participación activa y del involucramiento de variados actores sociales y instituciones variadas. Esta tarea de coordinación asume la forma de figuraciones complejas o de una solidaridad orgánica. En sociedades complejas y pluralistas esta tarea de coordinación asume la forma de figuraciones complejas o de una solidaridad orgánica. Esta es entendida como una construcción precaria, cuya legitimidad y funcionamiento deben consolidarse mediante la generación de consensos, el desarrollo de mecanismos de cooperación y la práctica de la negociación. El modo en que esto se realiza es sin duda variable de acuerdo a cada época y sociedad. Esencial es, sin embargo, el hecho de que las decisiones colectivamente nucleantes deben tomarse y legitimarse mediante un largo trabajo de persuasión y deliberación, en el cual cierto grado de participación de vastos sectores de la sociedad se vuelve necesaria y deseable.

La civilización de la cultura política

Las transformaciones descritas influyen decisivamente en el desarrollo de procesos colectivos de aprendizaje y representan un punto de partida especialmente favorable para su constitución. El hecho de que la sociedad, a causa de la diferenciación y de la complejidad no posea más un centro definido desde el cual coordinar y dirigir todas las esferas societales, conduce a una especie de giro copernicano en la comprensión de la organización y conformación de la vida en común: la civilización de lo político y la constitución de la sociedad civil como una esfera ciudadana entre el Estado y el mercado. Esto convierte al aprendizaje colectivo en una práctica fundamental dentro de la esfera pública y la cultura política en general. La práctica de la intersubjetividad, la política del reconocimiento, el asocianismo, la pretensión por generar reglas transparentes y universalistas son características que forman un horizonte para la consolidación de un modo civilizado de enfrentar y resolver problemas colectivos. Presentan, a su vez, las siguientes consecuencias para la comprensión de los procesos de aprendizaje colectivo: 1) La solución a problemas colectivos debe ser buscada mediante la interacción y la deliberación; 2) el respeto, el reconocimiento y seguimiento de reglas se yerguen como principios fundamentales y como las virtudes políticas sociales; 3) el entendimiento y el trabajo interpretativo constituyen sus condiciones necesarias, aunque siempre precarias y vulnerables.

- 1) El aumento de la interdependencia vuelve a la pretensión de autonomía moral y de monopolio de la racionalidad como inadecuados para la solución de problemas colectivos. Nadie parece estar legítimamente en condiciones de plantear en forma apodíctica para el conjunto de la sociedad, criterios según los cuales la vida en común puede organizarse.
- 2) Con el monopolio de la violencia y su control, además del convencimiento de que no existe un punto privilegiado para dirigir la sociedad, los conflictos sociales y las discusiones políticas se desmilitarizan. Más aún, la política y la vida social se secularizan mediante la conciencia de la constructividad y la crisis de los grandes relatos y de las utopías salvadoras.
- 3) La posibilidad de que un colectivo determinado aprenda realmente descansa en un largo e imprevisible trabajo interpretativo y de entendimiento. Mientras el aprendizaje subjetivo discurre progresivamente a través de diversos niveles de complejidad creciente, empíricamente reconstruibles sin mayores dificultades, el aprendizaje colectivo no es más que un proceso abierto de entendimiento social que no tiene por qué ser ni necesario ni predeterminado en su discurrir: la vuelta a un estadio superior y las patologías son siempre situaciones posibles y muchas veces corrientes.

La mirada hacia el pasado

La internacionalización de la elaboración del pasado y del correspondiente reconocimiento de las responsabilidades y del pedido de disculpas se conecta con la propagación mundial de posiciones reflexivas y con una socialización en una sociedad global. Según Levy y Sznajder (2001) se está constituyendo una especie de memoria cosmopolita que trasciende los límites nacionales sin borrarlos del todo:

“Lo global se convierte en un horizonte cultural respecto del cual podemos definir nuestra existencia (local). Esta deslocalización de la memoria, no es como dijimos, asunto de perspectivas nacionales, sino de su conversión en una relación compleja entre lo global y lo local, en la cual grupos diferentes reaccionan de distinto modo a la globalización. (Levy y Sznajder, 2001: 23)”

También Hermann Lübbe (2001) analizó la internacionalización de la elaboración política y pública de la culpabilidad histórica. Llega a la conclusión de que la generalización mundial del reconocimiento de culpa y de los pedidos de disculpas trasciende el campo de la diplomacia y asume la forma de rituales políticos civilizados que sirven a su vez como rituales fundacionales. Estos rituales exceden el ámbito de la religiosidad tradicional o de la confesión de la culpabilidad y de las penitencias civiles que se hizo típico en la Alemania de posguerra y resultan más bien en un tipo de religión civil.¹ Esto no hubiera podido tener sin lugar sin la paralela internacionalización del derecho y de una vigilancia internacional por los derechos humanos. Esta religión civil se manifiesta sobre todo en democracias recientes, fundamentalmente en aquellas que se constituyen luego de un régimen dictatorial: necesitan mitos fundacionales que contienen una mayor fuerza simbólica que la que únicamente aporta la racionalidad de una constitución de ideal y abstracta. La consolidación de un nuevo orden y un proceso de *nation-building* exigen la discusión pública de lo ocurrido y el castigo de los culpables.²

Incluso para democracias consolidadas la elaboración del pasado constituye un especie de consenso fundante y primordial sobre el que se funda un orden cosmopolita. Un orden como este y una cultura política civilizada quieren ser conformados como capaces de estimular el aprendizaje colectivo no puede tener el mismo impulso hacia el futuro como en tiempos de la “modernidad simple”, en la que incluye el socialismo, cuando la esperanza de un futuro mejor era concebible como muy probable. Si las utopías, las pretensiones emancipatorias y los grandes relatos están en cierto modo devaluados, la aspiración a la crítica, la emancipación y la perfectibilidad en una época postheroica (Münkler, 2006), descansa sólo en la posibilidad de la revisión, la elaboración, la compensación, la reparación, así como en la atención a fenómenos y acciones pasados y descuidados. Mejoras, reformas y, por qué no, utopías obtienen sentido sobre la base de su orientación a un progreso considerado como inevitable, sino porque son encaradas a fin de que los errores, injusticias y crímenes del pasado no se repitan. No sólo la guerra se ve superada como medio de acción política de acuerdo a criterios civilizatorios.

“[...] quizás debiéramos hoy en día agregar que también la revolución como instrumento político y también como medida de la crítica se ve superada. En su lugar aparecen los engorrosos y prolongados procedimientos de la elaboración del pasado que asumen las tareas que antes se adjudicaban a las revoluciones, a ser resueltas espontánea o paralelamente. En comparación con la revolución real, los intentos –siempre conectados al Estado de derecho y respetando las formas jurídicas- de reducir el poder del pasado y las continuidades del antiguo régimen son poco espectaculares y heroicos. Aunque quizás estos son al fin de cuentas no sólo más racionales, sino también más exitosos. (König 2003: 188-189)”

A) La dimensión de los valores

En forma paralela a la moderna dimensión estética, la formación de valores consiste en un proceso creativo de exteriorización y de ampliación permanente de la percepción y la transgresión de lo establecido. Intuición y fantasía son las condiciones cognitivas de este proceso, por las cuales la subjetividad y el tiempo y el espacio son trascendidos en su inmediatez. Lo que es considerado como ideal, sea en los discursos religioso como en imágenes del mundo secularizadas, exige al sujeto una ampliación de su percepción y la vinculación y el seguimiento de un objeto o representación considerado como positivo y quizás perfecto. De este modo, se persigue una idea del bien, tenido por valioso, pero a la vez aparece como inalcanzable.³

En relación a la constitución del aprendizaje colectivo, este proceso de ampliación de la percepción y del trascender del mundo a la mano se encuentra estrechamente conectado con la posibilidad de integrar temas nuevos, olvidados o hasta el momento marginados. El pasaje de un tema percibido a una cuestión o problema supone ya su integración en el campo de los intereses aceptados como normales en un colectivo determinado. Los orígenes de este primer impulso pueden ser diversos: o bien alguien se siente como víctima, en tanto un determinado statu quo le ocasiona daños insoportables, o alguien se siente discriminado o estigmatizado por las tendencias de normalización dominantes (por ejemplo, minorías), o se presentan disfunciones en la estabilidad y para la reproducción de la sociedad (por ejemplo, en el caso de crisis ambientales). Del mismo modo que en la resolución de un trauma, aquí es decisivo que la ausencia de la palabra se supere y que el problema real y sus causas se vuelvan conscientes a través de una reflexión frecuentemente dolorosa sobre sus síntomas y efectos: como todo trabajo de elaboración y duelo, el trabajo de memoria sirve al fortalecimiento del yo o del nosotros que luego de haber vivido una crisis identitaria ya no son los mismos (Ricoeur 2008: 83-90). Para que este primer paso en la percepción de un tema ponga realmente en marcha un proceso de aprendizaje colectivo es necesaria una intensiva disputa con el problema, en el cual tanto las ciencias como los medios de comunicación desempeñan un rol muy importante. Decisivos son ciertamente los movimientos sociales que, con la movilización de recursos y el llamado de atención de la sociedad, protagonizan una lucha por el reconocimiento del valor de un determinado problema (Honneth 1992). Así, el problema pasa a ser considerado por sectores más vastos de la sociedad, más vastos al menos que los directamente involucrados y sobre todo por las elites y por las instituciones políticas. La cuestión recientemente atendida recibe entonces una valoración especial, sobre todo mediante el pasaje del nivel de la protesta al de su establecimiento en las estructuras de la comunicación societal y del debate público.

La principal dificultad recae ahora en integrar el problema recién reconocido como tal en las prioridades y escalas de valores dominantes, lo cual evidentemente no discurre sin conflictos y contradicciones. Aquí se requieren las mismas capacidades que son utilizadas en la educación del niño y en la construcción de la identidad: asimilación y acomodación (Piaget); la oposición a lo ya adquirido y la adaptación activa mediante la creación de nuevas formas y posiciones. El primer resultado de esta reconstrucción y transformación es la ampliación de la escala de valores y de preferencias, por la cual la inevitable particularidad de los valores da nuevos pasos en dirección a su descentramiento. Adónde conduce esta transformación y el conflicto con las consolidadas convicciones básicas no es a otra cosa que a la revisión de la interacción y el tratamiento tradicional

con el problema en cuestión. La meta de la revisión es fundar un nuevo comienzo impidiendo que los viejos modos de comportamiento –ahora valorados como negativos se repitan-.

B) La dimensión normativa

Siguiendo la división durkheimiana entre valores y normas, puede considerarse que las últimas siguen un proceso de constitución inverso al de los valores. En lugar de la trascendencia se trata aquí de un movimiento de puesta de límites y de internalización y regulaciones externas. En vez de la contingencia y la creatividad de la acción destaca la necesidad de racionalización y universalización de todas las conexiones particulares de valor. Mientras la formación de valores se orienta a una idea de bien, las normas lo hacen a una noción de derecho, de lo justo. De acuerdo a la perspectiva del pragmatismo, ambas orientaciones opuestas pueden diferenciarse sólo analíticamente; esto es, en acciones reales, en concreto están integrados entre sí:

“En la situación de la acción no hay entonces un primado de lo bueno sobre lo justo. Aquí no existe una relación de primacía o de subordinación, sino de complementariedad. En la situación de la acción, las orientaciones irreductibles en dirección del bien, que están incluidas en nuestras pretensiones, se topan con la instancia examinadora de lo justo. Lo que podemos alcanzar en estas situaciones es siempre sólo un equilibrio reflexivo entre nuestras orientaciones (Joans y Hans 1999: 270)”.

La orientación virtuosa a bienes supone tanto la internalización de los valores de una tradición determinada, como la de las regulaciones y expectativas que están conectadas con una praxis específica. En la medida en que la praxis se deben calcular las acciones y los intereses de los otros, los propios también son regulados y sistematizados en forma correspondiente. Las representaciones del bien están entonces articuladas con un cierto grado de normatividad. La identidad moral no se construye simplemente entre la interioridad de un sujeto y el nivel trascendental de las fuentes morales, sino teniendo en cuenta las expectativas recíprocas y las transmisiones de competencias y roles inherentes a toda acción e interacción. Allí, el sí-mismo adquiere las reglas y obligaciones que toda práctica exige.

En consecuencia, y en lo que hace al aprendizaje, la revisión de la interacción tradicional con el problema recientemente reconocido supone colocar en observación y en cuestión costumbres y formas de comportamiento consolidadas. Se examina, además, si las perturbaciones y daños ocasionados en la profundización del problema fueron o no intencionales. En la dimensión normativa, la disposición para la autocrítica es esencial para la constitución de procesos de aprendizaje colectivo: el modo en que un colectivo y partes del mismo reaccionaron o reaccionan respecto de la nueva cuestión en debate, debe transformarse y regularse de una manera innovadora, desconocida hasta el momento. Eso tiene lugar en base a dos procesos emparentados: 1) la memoria y la elaboración del pasado como padecimiento, que debe discurrir bajo la forma de una orientación y formación política reflexiva, y de la asunción y atribución de responsabilidades; 2) la formación de normas y puestas de límites y regulaciones que puedan limitar y reorientar la acción poco atenta que profundiza el problema en cuestión.

1) Como demostró Ricoeur (1989) y Eder (2001) analizó en relación con el aprendizaje colectivo, toda identidad colectiva no puede ser más que una identidad narrativa: ella descansa en la posibilidad de relatar historias y de situarse como particularidad en un

devenir que lo excede y donde se comparte la acción con otros que pueden desempeñar diversos roles. La constitución de la identidad no tiene entonces otra alternativa que desarrollar alguna elaboración del pasado. A partir de ella se construye un relato histórico determinado que es delimitado también por otros relatos rivales. La construcción de un relato dominante y su delimitación es evidentemente una tarea política de suma importancia; se trata aquí de la diferenciación entre vencedores y vencidos o entre víctimas y victimarios. El punto de referencia de la conciencia moral se reorienta y se descentra con la mirada sobre los otros y en presencia de ellos, y se concibe como particularidad en un devenir más amplio: así, la asunción de perspectivas y responsabilidades apunta al mundo como horizonte global, a la humanidad y a las generaciones venideras (Jonas, 1979).

2) La formación de normas y la puesta de límites consiste sobre todo en la aceptación de una obligación. Estas pueden aceptarse según dos modos posibles: o bien una autoridad ordena jerárquicamente una regulación determinada o un actor u organización se autorregula por autoconvencimiento o por reciprocidad o imitación con otro actor y organización, o, en su defecto, por la simple necesidad de adaptarse a cambios en el entorno. Una combinación de procesos jerárquicos y no jerárquicos así como la observación e interpenetración entre sistemas sociales son corrientes en sociedades complejas, policéntricas y pluralistas, de modo que la regulación no sólo es entendible como dependiente de la autonomía o la autorreferencia: determinadas relaciones de poder y la superioridad y capacidad persuasiva de determinados discursos favorecen la aceptación de obligaciones.

C) La dimensión técnico-operativa

Si el laborioso desarrollo de procesos de aprendizaje colectivo en el ámbito de los valores y las normas sólo provoca una modificación en la conciencia y posibilita ciertamente algunos avances importantes en la reparación de daños y pérdidas, pero no conduce a una transformación sustentable del comportamiento, se da cuenta de un avance importante en el nivel de reflexividad, aunque se ve interrumpida la transformación de las capacidades genéricas en competencias concretas. Para ello deben transformarse formas operativas que impliquen realmente un nuevo comienzo no ya en términos morales, sino en el ámbito de la praxis cotidiana y de la producción y de la reproducción material. Medidas técnicas y reparaciones deben ser aplicadas de modo que la interacción ya conocida –y tenida ahora por ser errónea- vea dificultada su continuidad y reparación.

El aprendizaje no consiste únicamente en una modificación durable de las estructuras cognitivas que posibilitan el procesamiento de información, sino también en un proceso de constitución de sentido y socialización: el ingreso con estructuras objetivas de la discursividad y la superación de la ilusión de la autonomía y del solipismo. Esto no significa que la profundización y la ampliación del aprendizaje sea un proceso ideal: mientras que el aprendizaje en la dimensión de los valores y en la dimensión normativa descansa en la traducción de capacidades innatas, ontogénicas, en competencias socio-morales (por ejemplo, la posibilidad de asumir roles, situarse en el lugar del otro y concebir a un “otro generalizado”), el aprendizaje en el ámbito de las competencias para la acción es aún un proceso inestable que sólo en situaciones particulares y bajo condiciones especiales puede llevarse a cabo. Por un lado, lo aprendido en la dimensión de los valores y las normas debe ganar normalidad y naturalidad en el ámbito de la comunicación societal. Un ámbito que ciertamente sirve a la producción y reproducción del sentido, pero que se ve impregnado por la concurrencia de diferentes y poderosos discursos y prácticas, que sólo excepcionalmente siguen la lógica de la argumentación y a los que les es ajeno el descentramiento de los esquemas cognitivos y culturales. Por otro lado, el desarrollo de las competencias para la acción debe competir con mecanismos de

poder establecidos, costumbres sedimentadas y relaciones de producción predominantes, que no suelen ofrecerse voluntariamente a la observación y a la crítica.

Si en la dimensión anterior nos situábamos fundamentalmente en el ámbito de la narratividad y la comunicación, el primer paso en toda revisión del comportamiento frente a un problema lo representa la generación de tabúes en relación con utilizar determinadas expresiones o prejuicios. Tanto en el marco de la discursividad y la comunicación como en los mecanismos productivos, algunos recursos y procedimientos son rechazados o considerados anticuados o inadecuados: así como una manifestación pública de antisemitismo causaría un repudio inmediato en cualquier cultura política civilizada, también, se vería como escandaloso que la industria promoviera la incorporación del trabajo infantil para aumentar la competitividad en el mercado global. Tanto como en las dimensiones anteriores, el desarrollo de competencias para la acción requiere del ejercicio de procedimientos deliberativos y de prácticas cooperativas. Ni la ciencia ni el sistema político ni los empresarios, ni los movimientos sociales o los medios están en condiciones de plantear por sí mismos soluciones definitivas a las cuestiones a elaborar. En vez de profundizar las estrategias ya conocidas (incrementalismo) deben buscarse alternativas y vías originales. Para ello se requiere de una apertura a la experimentación, el ensayo y error, así como de la capacidad de aprender mediante la anticipación. Esta consiste en el pasaje de un tipo de aprendizaje basado en la adaptación no intencional a la previsión consciente y deliberada (Botkin, Elmajdra y Malitza, 1979).

No es tampoco para menospreciar el hecho de que para un desarrollo exitoso de las competencias para la acción, las nuevas estrategias planteadas no deben oponerse tenazmente a las tendencias fundamentales del cambio social. A pesar de que evidentemente la reflexión y reflexividad ligadas a todo proceso de aprendizaje colectivo alimentan la crítica perturbadora y los cuestionamientos a lo existente y normalizado, el alcance y la durabilidad de este proceso dependen de que pueda ser integrado en las estructuras fundamentales y en el funcionamiento efectivo de la sociedad. Decisivo es el anclaje de estas modificaciones en las praxis de los agentes sociales transformadores tales como elites, grupos sociales en ascenso y vanguardias que, en tanto portadores de innovaciones, desempeñen una función de modelo y de orientación para sectores más vastos de la sociedad. La elaboración del pasado en la Alemania de posguerra hubiera discurrido de un modo bien diferente de no haber sido acompañada por la tendencia a la individualización, la democratización y el crecimiento económico del año 68. Probablemente también sería diferente la solidez y la legitimidad de la democracia representativa en un país como la Argentina o Chile si los valores republicanos impulsados por los procesos judiciales contra las juntas militares hubieran sido afianzados junto a avances en la democratización social.

Conclusión

De este análisis de la contextualización del aprendizaje colectivo y sus tres dimensiones se desprende que los procesos de aprendizaje colectivo consisten fundamentalmente en la adquisición y en el desarrollo de competencias socio-morales en un colectivo determinado: sintéticamente, la ampliación de la percepción y de la construcción de valores; la capacidad de asumir responsabilidades y de plantear normas en forma deliberativa y de traducir estas capacidades en acciones y modificaciones concretas del comportamiento. Todo esto se basa en la constitución de una identidad narrativa orientada reflexivamente.

Además, de ello puede derivarse también la siguiente secuencia típico-ideal: una cuestión hasta el momento distendida obtiene una atención inédita, sea por acción de las víctimas, por activación de movimientos sociales o por la difusión de nuevos conocimientos: el tipo de interacción

mantenida hasta entonces con esta cuestión es problematizada y transformada desarrollando nuevas regulaciones: las mismas se traducen innovativamente en competencias técnico-operativas por las cuales las nuevas regulaciones impregnan vastos sectores de la sociedad y áreas fundamentales del sistema social como, por ejemplo, las relaciones de producción, los mecanismos de poder y la legislación.

Es evidente que esta secuencia se ve limitada por la contingencia propia de las relaciones sociales y de la actividad política: los pasos en el aprendizaje no son irreversibles ni tampoco deben ser transitados en la sucesión aquí planteada. No todo proceso de aprendizaje experimentará cada estadio con la misma intensidad. El éxito de un proceso de aprendizaje colectivo se podrá medir no tanto por si se puede impregnar la constitución de un sentido de una sociedad, sino sobre todo por si puede traducir la ampliación y descentramiento de los esquemas cognitivos y culturales de sus miembros en la transformación de la actividad cotidiana.

NOTAS

1 Sin embargo estos rituales fundacionales no llegan a tener la consolidación y extensión de una “religión civil” en el sentido del comunitarismo americano (Bellah et al, 1985).

2 “The dilemma is to find the most effective means for acculturating members of an illiberal minority into norms of liberal society –where this minority seeks not an insular preserve but aggressively to impose its illiberal values to its neighbors. The challenge, then, is how reduce the practical threat to liberalism presented by sectors of society (and, indeed, powerful segments of the state) while still treating these hostile citizens with meaningful decency and respect” (Osiel 2001: 148).

3 No se trata entonces de ideas platónicas o de fuentes morales, como los bienes constitutivos de Charles Taylor (1994).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almond, Gabriel A., Sidney Verba, 1963, *The civic Culture: Political attitudes and Democracy in Five nations*, Princeton, NI: Princeton University Press.
- Almond, Gabriel A., Sidney Verba, 1980, *The civic culture Revisited*, Boston: Little, Brown and Company.
- Arendt, Hannah, 1993, *La condición humana*, Barcelona, Paidós.
- Arenhövel, Mark, 2000, *Demokratie und Erinnerung. Der Blick auf Diktatur und Menschenrechtsversbrechen*, Frankfurt: Campus.
- Bellah, Robert; Richard Madsen, William Sullivan, 1985, *Habits of Heart*, Berkeley: University of California Press.
- Borkin, James W., Mahdi Elmadjra, Mircea Malitza, 1979, *No limits to Learning. A Report to the Club Reforme*, Oxford: Pergamon Press.
- Comisión de la Verdad y Reconciliación (Perú), 2004, *Informe Final (Perú: 1980-2000)*, Lima: Universidad Nacional De San Marcos/Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Elder, Klaus, 1985, *Geschichte als Lernprozess? Zur Pathogene politischer Modernität in Deutschland*, Frankfurt: Surhkamp.
- Elder, Klaus, 1988, *Die Verghellschaftung Tradition und Utopie: Soziale Bewegungen als Ort gesellschaftlicher Lernprozesse in Europa*, Frankfurt: Surhkamp.

- Elder, Klaus, 1999, *Kulturelle Identität zwischen Tradition und Utopie der praktischen* Frankfurt: Surhkamp.
- Elias Robert, 1987, *El proceso de civilización*, México, D.f., Fondo de Cutlra Económica.
- Honneth, Axel, 1992, *Kaumpf um ANerkennung. Zur Moralischen Grammatik sozialer Konflikte*, Frankfurt: Surhkamp.
- Jonas, Hans, 1979, *Das Prinzip Ventanwortung, Versuch einer Ethik für die technologische Zivilization*, Frankfurt: Insel.
- Kaldor, Mary, 2003, *Global Civil Society. An Answer to war*, Cambridge: Policy Press.
- Keane, John, 2003, *Global Civil Society?*, Cambridge: Cambridge University Press.
- König, Helumt, 2003, *Die Zukunft der Vengargenheit. Der Nationalsozialisms in politischien Bewusstsein der BRD*, Frankfurt: Fischer.
- Levy, Daniel, Natan Sznaider, 2001, *Erinnerung in globalen Zeitalter: Der Holocuast*, Frankfurt: Surhkamp.
- Lübbe, Hermann, 2001, *“Ich entschuldige mich” Das Neue politische Ritual*, Berlin: Siedler.
- Merton, Robert K., *Teoría y estructuras sociales*, México D.F.,: Fondo de Cutlra Económica.
- Miller, Max, 1986, *Kollektive Lernprozesse. Studien zur Grunlegung einer soziogischen Lern-theorie*, Frankfurt: Surhkamp.
- Münkler, Herdrief, 2006, *Der Waldel des Krieges. Von der Symmetrie zur Asymmetrie*, Weilewist: Velbrück.
- Osiel, Mark, 1997, *Mass Atrocity: Collective Memory and the Law*, New Brunswick, NJ: Transaction Publishers.
- Osiel, Mark, 2001, *Mass Atrocity: Ordinary Eviland Hannah Arendt. Criminal Consciousness in Argentina’s Dirty War*, New Hvaen: Yale University Press.
- Pelfini, Alejandro, 2005a, *Kollektive Lernprozesse und Institunenbuilding. Die deustche Klimapolitik auf dem Weg zur ökologischen Modernisierung*, Berlin: Weifsense.
- Pelfini, Alejandro, 2005b, “Descentramiento, argumentación e identidad narrative: las posibilidades del aprendizaje colectivo entre la filosofía social y la teoría sociológica” - *Erasmus*, Año III, N° 2, pp. 89-111.
- Ricoeur, Paul, 1999, *Historia y narratividad*, Barcelona, Paidós, 1999.
- Ricoeur, Paul, *La mémoire, l’histoire, l’oubli*, Paris: Du Seuil.
- Taylor, Charles, 1994, *Fuentes del yo*, Barcelona: Paidós.

Estrategias didácticas para el Pensamiento Crítico. Un ejercicio ambivalente.

Graciela Sánchez Almanza

RESUMEN

La presente ponencia busca compartir la experiencia docente dentro de la Licenciatura en Historia de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo y la búsqueda por promover lo que en el contexto educativo mundial y nacional denominan pensamiento crítico.

A partir de una serie de propuestas pedagógicas, fruto de la investigación educativa en diferentes países, se toman dos definiciones de este tipo de pensamiento y una estrategia de análisis de fuentes, que permite la promoción de lo que en las definiciones citadas se establecen como las características del pensador crítico, que dista mucho de lo comúnmente se piensa, que el ser crítico es ser contestatario.

La aplicación individual y evaluación grupal de la estrategia de análisis de fuentes, conlleva a un ejercicio de retroalimentación de los diferentes aspectos y procesos que se involucran. En lo individual se desarrollan habilidades de comprensión lectora, el manejo de la información, la síntesis, el análisis de argumentos y del valor de la fuente, la comparación y contrastación de fuentes, básicamente. En el ejercicio grupal se promueven aptitudes de apertura, tolerancia, flexibilidad para aceptar comentarios y cambiar posturas principalmente, proceso que se cierra con un ejercicio reflexivo de autoevaluación.

Finalmente se plantea la ambivalencia de la promoción de pensamiento crítico, ya que el profesor es parte activa en el proceso y se implica también la aplicación de las habilidades que promueven en el estudiante.

Las alusiones al pensando crítico

La actividad docente es un ejercicio profesional que requiere de una constante actualización, no sólo por los requerimientos oficiales que van cambiando conforme los diferentes paradigmas educativos, sino por las mismas necesidades y características del estudiantado.

En la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo existe una propuesta de Modelo Educativo Nicolaita¹ que responde a un proceso de transformación basado en dos principios fundamentales: el compromiso social y el compromiso con la calidad académica. Se tomaron como base diferentes documentos e investigaciones que describen el contexto internacional de la Educación Superior, como las recomendaciones que resultaron de la conferencia de la UNESCO en la que se abordó *La educación superior en el siglo XXI* que proponen fortalecer lo que define como los cuatro pilares de la educación (aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir), mediante el aprendizaje permanente, la pertinencia con las problemáticas, necesidades, tendencias y orientaciones sociales del mercado ocupacional, del desarrollo

profesional, la cooperación en el mundo del trabajo, la diversificación como medio para reforzar la igualdad de oportunidades y especialmente para nuestro interés, el empleo de métodos educativos innovadores para propiciar el pensamiento crítico y la creatividad con el potencial y los desafíos de la tecnología (UNESCO, 1998).

La Facultad de Historia de la Universidad Michoacana, igualmente considera en su propuesta de Modelo Educativo como parte de sus principios, que su modelo holístico:

- d) Da primacía a los métodos activos y críticos en el proceso de formación de la persona sin llegar a negar la existencia de otros.
- f) Intenta el desarrollo de la inteligencia, la creatividad y el fortalecimiento de la voluntad como ejes nodales en la formación de la persona. (Vargas, 2007).

Las características que se visualizan para la educación a impartir dentro de nuestra comunidad universitaria, es congruente con lo que Ibarra considera como algunas preocupaciones de una *Universidad necesaria*:

- Entregar a la sociedad profesionales expertos e investigadores competitivos para atender los problemas de los distintos ámbitos de la actividad humana, con una actitud crítica y constructiva, impregnada de los más altos valores y principios y de una alta vocación de servicio.
- Diseñar modelos educativos flexibles orientando sus decisiones a atender las problemáticas y necesidades sociales, del mundo del trabajo y del área disciplinar; con base en actividades que promueven el juicio crítico, la exploración y uso de perspectivas interdisciplinarias, en donde el trabajo en equipo sea una de las prioridades, en instituciones que faciliten la entrada y salida de estudiantes en diferentes momentos de su formación; que propicien una adecuada relación entre la teoría y la práctica, fomentando la creatividad, el espíritu de iniciativa, un desarrollo integral de las capacidades cognoscitivas y afectivas del individuo con un sentido de responsabilidad social.
- Tener un alto grado de profesionalización en sus docentes, para que con entusiasmo para el trabajo, se involucren en la toma de decisiones (2003, citado por Figueroa y Revuelta, 2010).

Como observamos, en las propuestas que enmarcan la enseñanza universitaria, se hace constante referencia a construir en los estudiantes un pensamiento crítico, lo que nos lleva a la necesidad de definir las características de ese pensamiento y las estrategias didácticas para alcanzarlo.

Definición de pensamiento crítico

Obtener una definición del pensamiento crítico es una tarea compleja, especialmente cuando se han realizado diferentes ejercicios colectivos de investigación educativa para llegar a un acuerdo de lo que engloba este tipo de pensamiento que hoy en día, como lo hemos observado en las alusiones anteriores, se presenta como una panacea para los problemas sociales y educativos en el contexto mundial. Lo que es cierto, es que la descripción del pensamiento crítico generalmente recae en diferentes habilidades y destrezas que el estudiante desarrolla a partir de una serie de estrategias didácticas que el profesor aplica y que deben de tener un seguimiento riguroso, de manera que exista conciencia del proceso educativo que se está experimentando.

Para Fogarty y Mc Tighe (1993, citado por Boisvert, 1999) desde los años 80's se hizo hincapié en las habilidades de pensamiento, con el objetivo principal de obtener un cierto grado de competencia en la utilización de un abanico de habilidades de pensamiento que se haya elegido, a partir de un método de instrucción directa como el comparar o clasificar.

En una segunda fase que ubican a mediados de los 80's, hubo un enfoque hacia lo largos procesos del pensamiento crítico y creativo, necesarios para la resolución de problemas, la toma de decisiones y la inventiva, en donde el aprendizaje colaborativo y los organizadores gráficos representaron innovaciones pedagógicas. Por una parte el aprendizaje cooperativo permite que los alumnos se ayuden entre sí al analizar un tema o problema ya que cada uno transmite oralmente sus ideas a los demás en equipos de 3 o 4, lo que permite un enfoque interactivo en el tratamiento de la información. Por otra parte los organizadores gráficos son soportes visuales a los que los alumnos pueden recurrir para jerarquizar y mostrar vínculos entre las ideas. Sin duda, estas estrategias son muy utilizadas dado que fueron parte de nuestra formación académica y por lo tanto tendemos a repetir en nuestra actividad docente.

La tercera fase data de principios de los 90's y se caracteriza por la aplicación de las habilidades y procesos de pensamiento en diversas situaciones del ámbito escolar y la vida cotidiana. Se resalta la utilización creativa y la transferencia de estas habilidades y procesos de pensamiento con medios de la reflexión metacognitiva, en la que los alumnos toman conciencia de sus propios procesos de pensamiento, lo que les permite controlarlos y mejorarlos con la ayuda de la autoevaluación y la autocorrección.

Algunos ejercicios de metacognición se pueden encontrar en muchos libros de texto que las editoriales producen específicamente, cuando se utiliza el modelo de competencias, donde se han incluido las tablas o listas de autoevaluación dándole el *plus* necesario para impartir programas académicos cumpliendo así con las especificaciones que dicta la Dirección General del Bachillerato, de la Secretaría de Educación Pública. Sirva este ejemplo para mostrar como dichos instrumentos permiten una autoevaluación del alumno con los que reflexione acerca del desempeño en sus actividades de aprendizaje (Flores, 2010:27).

Autoevaluación	Si	No	¿Qué me faltó?	¿Qué debo hacer?
Estudie la lectura				
Comprendí el contenido de la lectura				
Conteste la evaluación diagnóstica.				
Vinculé la lectura con el tema que se va a revisar en el bloque.				
Solicité el apoyo del profesor para que me orientara				
Me involucré en la discusión grupal para reflexionar sobre la importancia de la asignatura.				
Escuche con atención y respeto las opiniones de mis compañeros.				
Realicé el ejercicio con limpieza, orden y en el tiempo debido.				
Evalúo mi desempeño de manera honesta.				

Tomamos el presente ejemplo, como parte de la experiencia docente que aunque pertenece al nivel Medio Superior, nos permite conocer lo que en la práctica representa un instrumento de metacognición y que trasladado al alumnado de la Facultad de Historia, representa una innovación, ya que cuando se ha aplicado los estudiantes refieren no conocerlos, más adelante mostraremos los resultados obtenidos, como parte final del proceso que se comparte.

Las implicaciones que un instrumento como el anterior requiere, son precisamente lo que se conoce como las habilidades de un pensador crítico. En 1987 McMillan (citado por Díaz Barriga, 2001) analizó las definiciones de diversos autores, sobre lo que es el pensamiento crítico y concluyó que dicho pensamiento implica:

- El conocimiento y comprensión de los supuestos profundos de lo que alguien afirma.
- La evaluación de sus argumentos y de las evidencias que ofrece.
- La realización de inferencias y la posibilidad de alterar los juicios presentados justificadamente.

Es decir, por un lado, implica la posesión de conocimientos, la posibilidad de realizar una indagación lógica y razonar convenientemente, pero por otra parte, también requiere de una actitud, del estar dispuesto a considerar los problemas de una manera perceptiva y reflexiva.

La dificultad para definir el pensamiento crítico llevó a una convocatoria de la Asociación Filosófica Americana para conformar un panel de expertos de diferentes disciplinas como las humanidades, las ciencias, la educación y las ciencias sociales de Estados Unidos y Canadá quienes se reunieron entre los años de 1988 y 1989 y dieron como resultado un Informe Delphi en el que definían al pensador crítico como:

“...una persona habitualmente inquisitiva; bien informada, que confía en la razón; de mente abierta; flexible; justa cuando se trata de evaluar; honesta cuando confronta sus sesgos personales; prudente al emitir juicios; dispuesta a reconsiderar y si es necesario a retractarse; clara respecto a los problemas o las situaciones que requieren la emisión de un juicio; ordenada cuando se enfrenta a situaciones complejas; diligente en la búsqueda de información relevante; razonable en la selección de criterios; enfocada en preguntar, indagar, investigar; persistente en la búsqueda de resultados tan precisos como las circunstancias y el problema o la situación lo permitan” (EDUTEKA, 2007: 2)

Las características de la personalidad que se enumeran, van más allá de las habilidades académicas que el estudiante posee y que ha venido formando en su trayectoria escolar, son rasgos de su personalidad y sus actitudes como son la prudencia al emitir juicios, honestidad para confrontar los sesgos personales y la disposición para reconsiderar o retractarse si es necesario.

En los cursos de Historia Mundial VII que la autora imparte dentro de la Facultad de Historia, se aplican ejercicios de análisis de fuentes, con el objetivo de promover diferentes habilidades del pensamiento crítico a partir del manejo de 5 fragmentos de fuentes de primera y segunda mano (3 de primera mano como testimonios, cartas, panfletos, manifiestos, etc. de los bandos o posturas opuestas al hecho histórico - fuentes A, B y C-; 1 de segunda mano como un texto histórico que trate el tema –fuente D - y una fotografía o caricatura – fuente E-). El ejercicio se plantea con

preguntas-guías para el análisis, comparación y contrastación de la información que se presenta. La estructura de las preguntas y sus objetivos se presentan en la siguiente tabla:

PREGUNTA	OBJETIVO Y SU DEFINICIÓN
¿Qué mensaje transmite la fuente E (imagen)?	Análisis. - Separar las partes de un todo hasta llegar a identificar los elementos esenciales o la estructura.
Según la fuente C, ¿cuál fue el significado de <i>tal acontecimiento</i> ?	Análisis de argumentos. - Identificar las razones en las que se apoya una afirmación.
¿De qué manera las fuentes A y B apoyan lo que dice la fuente D?	Comparar y Contrastar. - Exponer las semejanzas y diferencias entre dos o más elementos o situaciones refiriéndose a los elementos que se relacionan o contraponen.
Con referencia a su origen y su propósito comenta el valor y las limitaciones de las fuentes B y C para los historiadores que estudian <i>tal acontecimiento</i> .	Evaluación y credibilidad de fuentes. - Considerar hasta qué medida es posible creer en las afirmaciones o fiarse en los argumentos de una persona o grupo.
Utilizando estas fuentes y la información que consultes y consideres relevante, explica hasta qué punto <i>tal acontecimiento</i> representó un impacto para <i>la comunidad internacional /es un ejemplo de la política...</i>	Discutir. -Presentar una crítica equilibrada y bien fundamentada que incluye una serie de argumentos, factores o hipótesis. Justificar. - Proporcionar razones o pruebas válidas que respalden una respuesta o conclusión.

Es importante aclarar que esta estrategia didáctica, es utilizada por la Organización del Baccillerato Internacional (IB©) en cuyo programa de Diploma se puede impartir la materia de Historia como asignatura del área de Individuo y Sociedad. Después de haber ejecutado dicho programa por 4 años, lo he retomado para los estudiantes de la licenciatura, con la finalidad de generar las habilidades del pensamiento crítico señaladas en el cuadro anterior, utilizando fuentes pertinentes y especializadas, propias del Nivel Superior.

El ejercicio de análisis de fuentes es asignado para realizarse fuera del aula, de manera que cada estudiante tenga el tiempo y los medios suficientes para realizarlo. Para la revisión se pide intercambiar los ejercicios entre sus compañeros, propiciando así una postura de evaluador en cada uno de los participantes.

La evaluación entre pares, genera inicialmente una resistencia y se ha observado que prefieren intercambiar sus trabajos con sus amigos o compañeros más cercanos al lugar que ocupan en el aula. Se les pide que otorguen un puntaje a partir del nivel de logro, señalándose cuáles son los aspectos e información que debe contener cada respuesta conforme a la fuentes que se les pide que analicen. Posteriormente se pide socializar al grupo aquellas respuestas con el puntaje más alto según los evaluadores y son notables dos aspectos: los estudiantes que le dedicaron más tiempo y mostraron una actitud inquisitiva e indagadora al realizar el ejercicio, no tienen problemas para evaluar los trabajos de sus compañeros, sin embargo los que saben que no tuvieron el desempeño esperado, dudan al establecer el puntaje y en muchos casos piden leer sus respuestas, detectando en el momento las carencias o debilidades que tienen sus respuestas.

En todas las ocasiones que se ha aplicado esta estrategia, ha sido necesario resaltar la importancia del respeto hacia los trabajos de los demás, especialmente cuando se leen aquellas respuestas con puntajes bajos; igualmente se alude a la honestidad y flexibilidad, ya que algunos

de los estudiantes manifiestan su inconformidad y tratan de explicar lo “que quisieron decir” pero que no lograron hacer en sus argumentos escritos. Aquí se presenta el espacio propicio para la retroalimentación, incluso no sólo de la profesora, sino también de aquellos que tratan de explicar el desempeño esperado a sus compañeros y los que manifiestan haber comprendido la intención de la pregunta.

Cuando la actividad se realiza por primera vez, se deja claro desde el principio de la evaluación entre pares que el puntaje obtenido no afectará la calificación cuantitativa del estudiante, lo cual permite cierta apertura a los comentarios y la retroalimentación.

Regularmente existen comentarios positivos a dicha actividad didáctica, que versan en el aprendizaje obtenido, tanto por el conocimiento adquirido, como por las conductas observadas y que pueden ser perfectibles a partir de ser detectadas en el otro y en uno mismo.

Finalmente se les pide que contesten un ejercicio de metacognición, desarrollado a partir del ejemplo que presentamos al inicio de la ponencia en el que responden preguntas de autoevaluación que pretenden identificar la manera en que realizaron el ejercicio, las actitudes observadas y la autocorrección del proceso (ver formato completo en el anexo 1). A continuación se presentan algunas respuestas del último cuestionario aplicado, que muestran el resultado de este ejercicio reflexivo específicamente del apartado de autocorrección, en el que expresan los aspectos que pueden modificar para alcanzar un mejor desempeño:

Autoevaluación	¿Qué debo hacer?
Realice detenidamente la lectura	<ul style="list-style-type: none"> - Tomar el tiempo necesario. - Sin distracciones. - Realizarlo a tempo.
Comprendí el contenido de la lectura	<ul style="list-style-type: none"> - Leer las veces que sea necesario. - Realizar en orden la lectura. - Leer concentradamente. - Identificar conceptos clave.
Comprendí la intención del ejercicio	<ul style="list-style-type: none"> - Poner más atención a las instrucciones. - Preguntar a la profesora.
Solicité el apoyo del profesor para que me orientara	<ul style="list-style-type: none"> - Acercarme para aclarar mis dudas y mejorar.
Me involucré en la discusión grupal para reflexionar sobre la importancia de la asignatura.	<ul style="list-style-type: none"> - Dialogar sin caer en discusiones sin sentido. - Escuchar con atención. - No descalificar anticipadamente para dar confianza a los compañeros.

Escuche con atención y respeto las opiniones de mis compañeros.	<ul style="list-style-type: none"> - Tener más tolerancia. - Respetar las opiniones.
Realicé el ejercicio con limpieza, orden y en el tiempo debido.	<ul style="list-style-type: none"> - Dedicar más tiempo. - Administrar mi tiempo. - Poner más empeño.
Evalúo mi desempeño de manera honesta.	<ul style="list-style-type: none"> - Continuar autoevaluándome. - Continuar siendo honesto. - Tomar en cuenta los resultados de la autoevaluación.
Identifique algún aspecto a corregir en mi desempeño ante el grupo	<ul style="list-style-type: none"> - Mejorar compartiendo ideas. - Concretar mis ideas. - Analizar con mayor detenimiento. - Argumentación clara, precisa y explícita. - Organizar mis tiempos y cuidar mi salud.

Los resultados de este ejercicio se aprecian de manera general que son honestos y en muchos casos hay autojustificaciones a sus errores y omisiones en el ejercicio, lo cual indica que hay una verdadera actitud reflexiva.

Por lo tanto, con el ejercicio de análisis de fuentes, la revisión en pares, la socialización de los resultados y el ejercicio de metacognición se busca llegar a los dos primeros objetivos de los cuatro relacionados con la enseñanza del pensamiento que Boisvert (1999) numera:

- 1.- *El fortalecimiento de las capacidades subyacentes del pensamiento*, que son esencialmente la clasificación, análisis y elaboración de hipótesis.
- 2.- *Hacer que aprendan métodos susceptibles de facilitarlos*, especialmente en los métodos que ayudan a pensar en la resolución de problemas y las estrategias de autogestión (metacognición).
- 3.- *Mejorar los conocimientos relativos al pensamiento*, que son las fortalezas y debilidades que presentan las propias capacidades cognitivas del individuo.
- 4.- *Mostar las actitudes que motivan el pensar* como son la curiosidad y el cuestionamiento, la estimulación del acto de descubrir y la satisfacción profunda respecto a una actividad intelectual productiva.

La ambivalencia

Como se plantea en el título del texto, las estrategias didácticas para la promoción del pensamiento crítico tienen un sentido ambivalente, ya que su diseño, aplicación y evaluación requiere que el profesor haga uso de las habilidades y posturas reflexivas que dicho pensamiento engloba.

Como hemos expuesto se tomó una estrategia didáctica aplicada en otro contexto y se reestructuró de manera que fuera lo suficientemente especializada y estimulante para los estudiantes de licenciatura que como citábamos inicialmente, en congruencia con la propuesta de modelo educativo, busca obtener un pensamiento crítico y esto se alcanza en el aula a partir de:

- Estructurar las actividades pedagógicas que movilicen los elementos pertinentes del pensamiento.
- Ayudar a los alumnos a tomar conciencia del tipo de pensamiento que están en vías de ejercer, lo que fortalece la metacognición.
- Favorecer el cumplimiento de objetivos cognitivos que incluyan las lecciones como medio de ejercicio variado y constante de esta habilidad. (Boisvert, 1999:79).

La formación obtenida dentro de la Facultad de Historia a principios del presente milenio, otorgó algunos elementos para la enseñanza de la historia, pero fue la experiencia frente al aula lo que llevó al acercamiento con diferentes estrategias y la práctica docente, que permiten regresar a replantear una metodología didáctica que permite cumplir con las expectativas de los estudiantes de la facultad, y superar aquellos escollos que en la propia formación se presentaban como un reto indescifrable cuando en las notas o comentarios te pedían: ser más crítico.

NOTAS

1 Dicha propuesta fue elaborada por un equipo de trabajo de destacada trayectoria académica y que en su mayoría han colaborado en los procesos de evaluaciones y acreditaciones de calidad en sus programas educativos. (Figuroa y Revuelta, 2010)

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Boisvert, Jacques (2004), *La formación del pensamiento crítico. Teoría y práctica*, Fondo de Cultura Económica, México.
- Díaz Barriga, Frida. (2001). “Habilidades del pensamiento crítico sobre contenidos históricos en alumnos de bachillerato”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, septiembre-diciembre. Vol. 6, No. 13. 525-554.
- EDUTEKA, (2007). *El pensamiento crítico en el aula*. <http://www.eduteka.org/modulos.php?catx=6&idSubX=144&ida=757&art=1> [5 de agosto de 2013]
- Figuroa Zamudio, Silvia y Revuelta Vaquero, Benjamín (2010), *Modelo Educativo Nicolaita*, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, México.
- UNESCO, (1998), *La educación superior en el siglo XXI. Visión y Acción*, UNESCO, París.
- Vargas García, Enrique, (2007), *Documentos Base I. Propuesta de: Modelo Educativo. Programa de Tutorías*, Facultad de Historia UMSNH, México.

ANEXO 1

Ejercicio de Metacognición

La reflexión metacognitiva es en la que los alumnos toman conciencia de sus propios procesos de pensamiento, lo que les permite controlarlos y mejorarlos con la ayuda de la autoevaluación y la autocorrección.

INSTRUCCIONES: Responde de manera honesta y reflexiva las siguientes preguntas, en torno a la actividad de análisis de fuentes.

Autoevaluación	Si	No	¿Por qué lo considero así?	¿Qué debo hacer?
Realice detenidamente la lectura				
Comprendí el contenido de la lectura				
Comprendí la intención del ejercicio				
Solicité el apoyo del profesor para que me orientara				
Me involucré en la discusión grupal para reflexionar sobre la importancia de la asignatura.				
Escuche con atención y respeto las opiniones de mis compañeros.				
Realicé el ejercicio con limpieza, orden y en el tiempo debido.				
Evalúo mi desempeño de manera honesta.				
Identifique algún aspecto a corregir en mi desempeño ante el grupo				

CAPÍTULO V

**Las líneas de
generación y aplicación
del conocimiento**

La historiografía y la historia de Campeche en el proyecto del Campeche nuevo (1955-1961).

Miriam Edith León Méndez

RESUMEN

Actualmente la historiografía puede ser entendida como una manera de cuestionar el tipo de conocimiento que produce la ciencia; es posible, así, plantear el discurso histórico como un problema, es decir, como una posibilidad de investigación, y por ende, como objeto-sujeto de la historiografía.

Bajo esta propuesta historiográfica, se propone reflexionar en torno a la construcción de una visión del pasado de Campeche, lo que se realizará en función de un texto titulado Historia de Campeche; Lo que nos permite analizar y establecer un balance historiográfico sobre lo que se ha escrito en Campeche, cómo se ha escrito y porqué se ha escrito.

Historia de Campeche es una obra que pretende abarcar gran parte de la historia del Estado -desde el periodo prehispánico hasta los años en que fue escrita-, es decir, presenta datos que nos remiten -aunque no de una forma amplia- a los sucesos de la época contemporánea; lo cual no había sido tocado por ningún otro escrito de carácter histórico. De ahí parte de la importancia que tuvo en el momento de su publicación, pues de alguna manera constituyó la primera obra con una visión histórica del presente.

Bajo el contexto de un gobierno Campechano -Alberto Trueba Urbina, 1955-1961- nos permite reconstruir la visión oficialista de la historia y el horizonte desde el cual se mueve, actúa y permanece, toda vez que esto conlleva a comprender la construcción de un discurso que denominó “El Campeche Nuevo”.

“La memoria es el espacio del saber, y por consiguiente, el saber siempre es imagen de vida. Dar vida a la memoria e historia a la vida no es el problema que es porque el pasado no exista más, sino porque hasta el presente sólo podemos saber por lo que nos llega de aquel pasado...” Georg Eickhoff

La historiografía hoy en día ha cobrado importancia dentro de las ciencias sociales, debido a que son más los que se interesan en reflexionar sobre los fundamentos y fines del pasado. La inclinación por conocer cómo se construye un discurso, para qué, para quién y por qué se escribe, es cada vez mayor, ya que se busca crear visiones e interpretaciones de lo que ha ocurrido en el tiempo y en el espacio, para dar posibles explicaciones al presente.

Estudiar estos cuestionamientos, los cuales consideramos básicos para conocer la historicidad de un discurso, de una visión, o bien de un imaginario o una representación, permite elaborar una propuesta de aproximación a la constitución de lo histórico.

Para abordar esta tarea, la historiografía propone diversas formas fundamentadas en la reflexión, la problematización y el razonamiento en torno a la escritura de lo histórico: su propuesta “consiste en ubicar, investigar y cuestionar como problemas abiertos al debate aquellos aspectos que conciernen o afectan en la actualidad la posibilidad misma del pensamiento histórico así como las transformaciones que vive continuamente”(Pappe 1999, 3). Su intención es realizar una reflexión de todo aquello que es histórico y que permite dar cuenta del pasado, mismo que funciona como argumento explicativo de lo que ha sido.

La historiografía, entonces, no se limita únicamente a un sólo cuestionamiento de una ciencia en particular, sino que se abre para dar cabida a todo aquello que tiene que ver con el pasado, abarcando, así, toda clase de saberes, huellas, testimonios, versiones, visiones, etcétera.

La interrelación que la historiografía ha tenido con las ciencias, en general, permite explorar otros campos, en donde el estudio historiográfico desarrolla “sistemáticamente criterios para juzgar elementos que requieren una explicación en la investigación histórica y en la escritura de la historia a partir de sus rendimientos en la fundamentación” (Rüsen2000, 59); de ahí se deriva su importancia.

Así, la función de la historiografía puede ser entendida como una manera de cuestionar el tipo de conocimiento que produce la ciencia; es posible, también, plantear el discurso histórico como un problema, es decir, como una posibilidad de investigación, y por ende, como objeto-sujeto de la historiografía.

Bajo esta propuesta historiográfica, se propone reflexionar en torno a la construcción de una visión del pasado de Campeche, lo que se realizará en función de un texto titulado *Historia de Campeche*.¹

El texto en referencia fue publicado por vez primera en el año de 1958 en las páginas de un periódico local; y es hasta 1996 cuando aparece por segunda vez, pero en esta ocasión en forma de libro con un total de 176 páginas. Fue editado por el gobierno del estado de Campeche en coordinación con la Secretaría de Educación, Cultura y Deporte (SECUD), y escrita por Fernando Trejo Carrillo, Rafael Quintana Sosa y Ermilo Sandoval Campos, los cuales tuvieron en común ejercer como maestros de la cátedra de historia en el Instituto Campechano, máxima casa de estudios en ese entonces.

El contenido de las dos publicaciones es idéntico y sólo difieren en el tipo de fuentes en las que fue presentada, de hecho la primera edición en texto se basó en la compilación de la historia de Campeche sacada del Periódico Oficial del Gobierno del Estado “EL Espíritu Público”.

Historia de Campeche es una obra que pretende abarcar gran parte de la historia del Estado -desde el periodo prehispánico hasta los años en que fue escrita-, es decir, presenta datos que nos remiten -aunque no de una forma amplia- a los sucesos de la época contemporánea; lo cual no había sido tocado por ningún otro escrito de carácter histórico. De ahí parte de la importancia que tuvo, pues de alguna manera constituyó la primera obra con una visión histórica del presente.

Además, fue uno de los pocos textos que llenaron -de una u otra forma- los vacíos existentes en la historia de Campeche, en cuanto a espacios y tiempos históricos se refiere; ya que la escasez de estudios impedía conocer la historia de Campeche, como entidad, no sólo dentro de la sociedad en general sino dentro de los mismos ámbitos académicos. Por ello, se pretendió proporcionar una visión “completa” del pasado.

Anterior a *Historia de Campeche* se realizaron otras obras como la de Tomás Aznar y Juan Carbó (1991), *Memoria sobre la conveniencia, utilidad y necesidad de erigir constitucionalmente en estado de la Confederación mexicana al antiguo Distrito de Campeche*, el cual tiene una orientación totalmente política, ya que busca la justificación de la separación Campeche-Yucatán. Este texto fue publicado por primera vez en el año de 1861 ante el Soberano Congreso de la unión y dirigida a las Legislaturas de los Estados como prueba de que Campeche sí podía subsistir como Estado. Editado bajo el gobierno de Pablo García, quien se consideró como la figura más importante en la separación Campeche-Yucatán, el desarrollo del discurso se centra en presentar a un Campeche provisto de los recursos naturales fundamentales como para satisfacer las demandas necesarias del naciente Estado.

La publicación de la *Memoria sobre la conveniencia, utilidad y necesidad de erigir constitucionalmente en estado de la Confederación mexicana al antiguo Distrito de Campeche*, además de buscar la justificación del estado de Campeche, llevaba implícita la idea de que el pueblo en formación se caracterizaba por contar con rasgos culturales, económicos y sociales comunes, que lo hacían conformarse en territorio separado de Yucatán.

A casi cien años de distancia de aquella obra, se escribe *Historia de Campeche* por iniciativa del gobierno de Alberto Trueba Urbina (1955-1961). Se difunde parcialmente en el Periódico Oficial del Gobierno, con el propósito de justificar su proyecto modernizador que buscaba sacar a flote la identidad del campechano en la reconstrucción de su pasado histórico.

Es pertinente resaltar que en *Historia de Campeche* se enfatiza también la erección del Estado, en 1857, y la obra del gobierno de Pablo García, como un intento del gobierno truebista por establecer una analogía con aquel gobierno que forjó la creación de un Estado; se trataba de relacionar las obras de Pablo García con las de Alberto Trueba Urbina con el fin de considerar que se trataba de dos gobiernos que mucho habían coadyuvado al desarrollo de Campeche.

Las acciones emprendidas por Alberto Trueba Urbina nos conlleva a considerar que su gobierno trató de revestir la importancia que tuvo el gobierno de Pablo García; así lo demostró al retomar las palabras de éste: “Nada espero de nadie: todo lo espero de un buen gobierno, esto es de un gobierno que emane de la genuina voluntad del pueblo, única fuente de toda autoridad legítima...”

Es así como en la víspera a celebrar el Centenario de la erección del estado de Campeche, el gobierno de Trueba Urbina dio impulso a una serie de actividades que tuvieron el objetivo de resaltar la figura de Pablo García. Entre estas actividades se destacan: 1) la erección del poder ejecutivo en Congreso Constituyente para contar con la facultad de emitir una nueva Constitución,² y 2) la edición de una serie de libros, de carácter jurídico e históricos, bajo la colección “Biblioteca Campechana”; sobresale entre éstos el “Centenario del estado de Campeche”; y 3) la inauguración de centros de servicios públicos, como el IMSS.

Otra de las obras que se encontró antes de la elaboración de *Historia de Campeche*, es el texto de *Recordaciones históricas* de Joaquín Baranda (1992), donde él mismo destaca los hechos en los que participó, a mediados del siglo XIX; su primer tomo fue publicado en 1907 y el segundo en 1913. En contraparte, se encuentra el libro *de Compendio de Historia de Campeche* de Manuel Lanz, publicada en 1905, y que abarca desde el periodo prehispánico hasta mediados del siglo XIX, y donde sobresale la figura de Pablo García como protagonista de la separación de Campeche de Yucatán.³ Todos estos textos fueron producto del quehacer político local, aunque hay que señalar que el libro de *Compendio de historia de Campeche*, además de perseguir ese fin, tuvo propósitos pedagógicos, ya que por mucho tiempo se utilizó como texto de enseñanza en las escuelas.⁴

Un texto más, el de *Annales históricos de Campeche*, en tres tomos, cuyo autor Francisco Álvarez Suárez (1991), presenta sólo datos aislados ordenados cronológicamente, que comprenden un periodo de 1812 hasta 1916. El primer tomo abarca de 1812 a 1860, fue impreso por primera vez en el año de 1912; el segundo tomo cubre los años de 1861 a 1905, y apareció al público en 1913; y, por último, el tercer tomo que incluye la etapa de 1911 a 1916 no vio la luz sino hasta 1977 en única edición.

Este breve repaso de la historia escrita en Campeche, nos sirve para establecer una comparación con el texto de *Historia de Campeche*; ya que nos permite entender por qué se considera como el primer texto que abarca gran parte de la historia de la entidad hasta el gobierno de Trueba Urbina.

Es importante mencionar que el texto *Historia de Campeche* fue producto inicial de una convocatoria realizada por el gobierno del Estado en el año de 1954, y formó parte de los preparativos para celebrar el primer centenario de Campeche. Bajo el título de “Certamen de Historia”, el Comité Pro-Centenario del estado de Campeche convocó, en enero de 1954, a todos los escritores e historiadores mexicanos a un concurso para elaborar la historia de Campeche, considerando que Campeche carecía de una obra completa.⁵

En su informe de gobierno, en agosto de 1954, el Lic. Manuel J. López Hernández, expresó:

*“Con el propósito de que la obra de historia se realice, agotando sus propias fuentes, hemos formado una Comisión Investigadora que, buscando en el Archivo General de la Nación, en la Biblioteca Nacional, bibliotecas particulares, etc., obtenga documentos de verdadera importancia para la reconstrucción de nuestro pasado y, si en esta forma logramos agotar los veneros de formación, Campeche será el primer Estado de la República que tenga su historial completo. Ello será ejemplo digno de seguirse en cada rincón de México hasta formar una auténtica y completa Historia Nacional.”*⁶

Era una especie de comisión de la verdad histórica. De esta manera, el discurso oficial buscó fomentar el fortalecimiento de un orgullo e identidad campechana.

La Comisión Investigadora estuvo integrada por Luis Chávez Orozco, Felipe Rubio Ortiz, Rafael Quintana Sosa, Javier Romero Gutiérrez, Luis y Rafael Álvarez Barret;⁷ quienes se encargaron de recopilar información relativa a la historia de Campeche. Producto de esas investigaciones fue la edición de un conjunto de documentos que se llamó “La incorporación de la Encomienda Yucateco-Campechana en la Corona Española”, y que se publicaron bajo el título de *Colección de Documentos inéditos o muy raros para la Historia de Campeche*.

Es de suponer que las acciones emprendidas por el gobernador Manuel J. López Hernández para elaborar la historia de Campeche no tuvieron eco entre los que se dedicaban a escribir, debido a que la convocatoria no tuvo respuesta inmediata.

De esta manera, en 1956, el gobierno de Alberto Trueba Urbina retomó esa iniciativa y nombró una comisión encargada de escribir la historia de Campeche:

Se está trabajando intensamente en la elaboración de la Historia de Campeche, aportación que el Gobernador Trueba Urbina, entregará a las nuevas

*generaciones como un presente inolvidable, el documento histórico de mayor valor en los últimos tiempos (...). La historia de Campeche que se está escribiendo dentro de un plano de absoluta imparcialidad y alto sentido histórico, justificará lo auténtico de nuestra existencia, puesto que ya es inexcusable para los campechanos de hoy, conocer su pasado histórico.*⁸

Con ello, se pretendía presentar, dentro del marco del primer centenario de Campeche, una obra que abarcara la historia del estado como un legado de su gobierno a las nuevas generaciones; siguiendo los lineamientos que contenía la convocatoria lanzada en enero de 1954:⁹

1. Desde los tiempos más remotos que puedan precisarse hasta la conquista española (Época prehispánica).
2. Desde la conquista hasta la Independencia en 1821 (Dominación española)
3. Desde la Independencia hasta nuestros días (México Independiente), subdividido en:
a) Campeche como Distrito de Yucatán (1821-1857), b) Autonomía: Desde 1857 hasta la Revolución de 1910 y desde 1910 hasta nuestros días.

El desarrollo del trabajo estuvo revisado por el propio gobernador del Estado, Alberto Trueba Urbina. Así, tiempo más tarde se anunció:

*Por acuerdo expreso del Maestro Trueba Urbina, Gobernador del Estado -una prueba más de su constante preocupación por mejorar la educación e impulsar la cultura del pueblo- hace ya algunos meses, una comisión de distinguidos intelectuales campechanos, bajo la supervisión del propio mandatario, se encargó de redactar un texto de historia del Estado, que pudiera servir a fines pedagógicos a la vez que de divulgación cultural en general.*¹⁰

La obra, dirigida a la sociedad en general, se difundió por partes en el *Espíritu Público* -Periódico Oficial del Gobierno del Estado,- desde el 12 de abril hasta el 11 de junio del año de 1958, ya que la intención era que el campechano conociera su historia. También se proyectó reproducirse como un volumen de la Biblioteca Campechana. Sin embargo, esto último nunca pudo ser posible debido a la falta de recursos en la administración gubernamental de Alberto Trueba Urbina.

Fue hasta el año de 1996, en el gobierno de Jorge Salomón Azar García cuando la obra se logró imprimir en forma de texto y se plasmó tal y como apareció por primera vez en el Periódico Oficial del Gobierno del estado, *El Espíritu Público*. De hecho se presenta como una compilación realizada por el Arq. Raúl Pavón Abreu, y se incluye dentro de la Colección “Huellas de la Historia de Campeche”.

Historia de Campeche se editó dentro del cumplimiento de los objetivos de un programa cultural de gobierno: en 1995 y 1996 se aplicó, en Campeche, el *Programa: Patrimonio cultural en el aula, su preservación y aprovechamiento educativo*; el cual tenía como propósito ampliar el conocimiento de la asignatura de Historia y crear conciencia de la importancia que reviste la conservación de los museos y zonas arqueológicas. Este programa formó parte esencial en el, ahora conocido, *Programa Educativo de Fortalecimiento de la Campechanidad*; creado con el fin de fortalecer la identidad del campechano a través de la promoción de la cultura, la preservación de las tradiciones y los valores en sociedad.¹¹

Como se ha podido apreciar, el discurso histórico de *Historia de Campeche* se publica en dos tiempos distintos, lo cual implica dos intenciones de dos gobiernos diferentes por difundir este tipo de historia: el primero, Trueba Urbina, tenía la firme intención de rescatar el pasado con el fin de crear un Campeche diferente, un Campeche nuevo que contrastara con el pasado histórico que presentaba; un objetivo más era la identificación de los campechanos para lograr la unidad en su gobierno. El segundo, Salomón Azar García respondía únicamente a los intereses políticos de la época, mientras la co-edición por parte de la Secretaría de Educación Cultura y Deporte (SECUD), promovía el rescate de la historia como vínculo para lograr la identidad del campechano.

Ahora bien, el discurso histórico tenía como propósito implícito presentar a un Campeche pasivo, un Campeche dormido, donde su historia no registraba más que uno u otro suceso sobresaliente de interés y con repercusiones en el presente en que se escribe (1956). Su contenido invitaba a contrastar el pasado con el presente, con un presente que buscaba la “modernidad” a través de las obras materiales emprendidas por el gobierno de Alberto Trueba Urbina. Y, con ello, se pretendía que el campechano se identificara con el pasado, pero más con las políticas empleadas por el gobierno.¹²

Lo anteriormente planteado es importante toda vez que para analizar la obra de *Historia de Campeche*, es significativo conocer la relación texto-contexto, horizontes de enunciación desde donde se escribe y se receptiona un discurso.¹³ Trascendente es también referirnos al hecho de que, por mucho tiempo, Campeche perteneció a Yucatán: desde ahí la península se caracterizaba como una región homogénea, donde Mérida era el polo más destacado como ente político. Ello impidió, de una u otra forma, identificar a Campeche con una historia única y particular, ya que los escritos que existían únicamente se referían a Yucatán, aun cuando en ella se incluyera a Campeche.

Fueron más de tres siglos que tuvieron que transcurrir para que Campeche se separara de Yucatán¹⁴, para formar un nuevo Estado, con autonomía para tomar y ejercer sus propias decisiones en todos los ámbitos de la vida en sociedad.

Desde entonces (1857), se inicia el esfuerzo por orientar a Campeche en las vías del desarrollo y el progreso. En el aspecto cultural se trató de rescatar los elementos que se consideraban parte del naciente estado, y que se identificaría con el campechano. Sin embargo, esto último no resultaba ser lo prioritario y ello se traspasó a un segundo plano.

Fueron en realidad muy pocos los gobiernos que se interesaron en difundir el pasado y acrecentar la cultura en Campeche; y no fue sino hasta el siglo XX, cuando se distingue antes que el gobierno de Alberto Trueba Urbina (1955-1961),¹⁵ Héctor Pérez Martínez (1939-1943), quien realizó una obra cultural trascendente en la entidad: destaca su valiosa aportación en la preservación de documentos y en la implementación de un archivo histórico, además de la creación de varias escuelas.

En el texto en cuestión –*Historia de Campeche*– se presenta información acerca de cómo llegó a poblarse el continente americano, denotando un esfuerzo por encontrar el origen del individuo en la sociedad campechana. Así lo demuestra la primera y segunda parte del libro. Por lo demás, se refleja un interés por construir una historia que, hasta el presente de los autores (1957), no había sido abordada y que pasaba desapercibida para una sociedad ajena al conocimiento de su propia historia.

Por ello, su intención está orientada a la educación y a forjar una identidad basada en una conciencia histórica y, por consiguiente, se intenta formar una definición estatal propia al construir una historia total que sintetiza los hechos que se consideraron más importantes y que deben ser motivo para diferenciarse del “otro”.

Se considera, entonces, que el texto persigue la justificación de las acciones del gobierno, Alberto Trueba Urbina, quien buscó marcar una etapa sociopolítica que denominó “Campeche nuevo” con el fin de encaminar al estado a un concepto nuevo de transformación. Tal y como señalan los autores del texto: “La historia de Campeche habrá de consignar dos etapas: Campeche antes de Trueba Urbina y Campeche después de Trueba Urbina.” (Trejo, Quintana y Sandoval, 1996, 165)

La intención de crear una historia local, permitió a la sociedad campechana conocer el desarrollo histórico del estado, no sólo en los años en que se divulgó por primera vez (1958) sino también, tiempo más tarde, cuando se realizó la primera edición de la obra (1996). El texto de *Historia de Campechense* consideró importante (1996) porque aborda hechos que no habían sido mencionados por otros autores, específicamente cuando trata el periodo contemporáneo.

Huelga mencionar que antes de la primera edición de *Historia de Campeche* (1996), ya existían otros textos como el de *Campeche: historia y geografía*, Tercer grado, incluido dentro del plan de estudios de educación primaria en el año de 1993; éste abarca desde los primeros pobladores hasta la revolución mexicana. Se destaca también el texto de Alejandro Negrín Muñoz, *Campeche: una historia compartida*, publicada en 1991, y el cual presenta una síntesis de la historia desde el fin de la época colonial hasta 1911; y por último, el texto de *Historia mínima de Campeche*, publicada en 1989 y orientada a la educación de los adultos, cubre desde el periodo prehispánico hasta lo que clasifican como el “Campeche y las reformas”, es decir, abarcan muy brevemente los años de 1931-1958.

Comparando los periodos abordados por cada texto, se podría decir que el de *Historia mínima de Campeche*, presenta un tiempo similar al de *Historia de Campeche*; sin embargo, la diferencia estriba en la explicación que se maneja, donde el segundo de ellos presenta una explicación más amplia.

Lo anterior nos conduce a reflexionar en torno al quehacer histórico de Campeche, se puede decir que cuando se habla de su historia se hace referencia al pueblo maya, a los ataques de los piratas, a las murallas, a la posteridad de sus puertos durante el periodo colonial, a las pugnas políticas regionales y a la condición de un nuevo estado de la República independiente, a las costumbres, tradiciones y leyendas. A estas habría que añadirles los relatos elaborados por los pocos viajeros y aventureros a su paso por el puerto y, en los últimos años, a lo escrito sobre arquitectura histórica.

Cuando se enfatiza en cada uno de esos aspectos, los autores nos remiten únicamente a descripciones. Casi todos los textos sobre el estado de Campeche, realizados desde diferentes puntos de vista, antes de 1996, han coincidido en un mismo paraje cerrado: por un lado, la historia escrita, más que historia, han sido evocaciones y descripciones de lugares y acontecimientos que se califican de legendarios, en oposición a hechos contemporáneos que apenas se consideraban. Se ha relatado lo que antes había o pudo haber sido; se ha contado la historia para complacer a un público selecto.

Considerada casi siempre como telón de fondo en la sucesión de hechos y actores políticos, la historia de Campeche ha quedado constreñida a un teatro de acontecimientos. Por ello, la necesidad

de escribir la historia de Campeche que rebase las limitaciones a que la han confinado e impulsar un nuevo esfuerzo de investigación metodológica que se preocupe menos por seguir los moldes tradicionalmente establecidos y utilice, ética y profesionalmente, los recursos ofrecidos por la investigación histórica.

NOTAS

¹ La historiografía no se limita únicamente al análisis de un texto sino que echa mano de todo aquello que sirve para conocer la historicidad misma de ese discurso.

² Durante el Gobierno de Pablo García se emitió la Primera Constitución de Campeche, en el año de 1861.

³ Se considera que su difusión fue mayor a las anteriores porque representó la versión oficial de la historia, elaborada en forma didáctica para el uso en las escuelas.

⁴ Desde su primera edición fue considerado como base para la historia del estado, aún en los años 80's del siglo XX todavía se empleaba como libro de asignatura en la enseñanza preparatoria. Actualmente existen una que otra escuela donde todavía se maneja como guía para el estudio del pasado.

⁵ Lanz G., José Trinidad y Alcalá Dondé, Rafael, Comité Pro-centenario del estado. *Certamen de Historia de Campeche, Convocatoria*, Campeche, 1954.

⁶ Manuel J. López Hernández, *Informe de Gobierno*, Campeche, 1954, p. 37

⁷ Luis Chávez Orozco fue historiador, originario de Guanajuato, escribió varias obras de la historia nacional y de su propio estado, su trayectoria como compilador y editor le permitió ser parte de esa Comisión. Rafael Quintana Sosa fue abogado y maestro en el Instituto Campechano y fue el único que formó parte de la comisión encargada de elaborar la historia de Campeche durante el gobierno de Trueba Urbina. Luis y Rafael Álvarez Barret, fueron maestros preocupados por la educación estatal; el segundo de ellos tuvo una amplia carrera en el terreno educativo entre los años cincuenta del siglo XX, y participó en la elaboración de planes y programas de la SEP.

⁸ *El Espíritu Público*, Periódico Oficial del Gobierno del Estado, Campeche, 7 de agosto de 1956: p.7

⁹ Lanz G., José Trinidad y Alcalá Dondé, Rafael. *Op-cit*, p. 1.

¹⁰ *El Espíritu Público*, Periódico Oficial del Gobierno del Estado, Campeche, 11 de abril de 1958, pp. 1 y 5

¹¹ Cfr. *Programa Educativo de Fortalecimiento de la Campechanidad*, (1999), Campeche, Secretaría de Educación Cultura y Deporte, Gobierno del Estado, pp. 11-12

¹² Como bien afirmara Michel De Certeau: “el discurso histórico vuelve explícita a una identidad social, no como “dada” o estable, sino como diferenciada de una época anterior...” Michel De Certeau, (1999), *La escritura de la historia*, México, Universidad Iberoamericana (UIA), p. 72

¹³ Cfr. Hans Georg-Gadamer, (1999), *Verdad y Método I*, Salamanca, Ed. Sígueme, pp. 372-377

¹⁴ En el año de 1857 Campeche se separa de Yucatán, logrando con ello su independencia política; siendo reconocido oficialmente en el año de 1862 y ratificado un año después.

¹⁵ Partimos de este gobierno porque fue Alberto Trueba Urbina, quien integró una comisión que se encargara de escribir -en 1956- un texto de la historia de Campeche, el cual es precisamente el texto que hemos elegido.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bibliografía

- Alvarez Suárez, Francisco, (1991), *Annales históricos de Campeche*, t. I y II, Campeche, H. Ayuntamiento de Campeche.
- Alvarez Suárez, Francisco, (1977), *Annales históricos de Campeche*, tomo III, Campeche, Gobierno del estado de Campeche.
- Aznar Tomás y Juan Carbó, (1991), Memoria sobre la conveniencia, utilidad y necesidad de erigir constitucionalmente en estado de la Confederación mexicana al antiguo Distrito de Campeche, Campeche, Fondo de Cultura campechana, vol. 43, n. 44, Gobierno del estado.
- Baranda Joaquín, (1992), *Recordaciones históricas*, t. I y II, Campeche, Gobierno del estado.
- De Certeau Michel, (1999), *La escritura de la historia*, México, Universidad Iberoamericana (UIA).
- Hans Georg-Gadamer, (1999), *Verdad y Método I*, Salamanca, Ed. Sígueme.
- Lanz, Manuel, (1977), *Compendio de historia de Campeche*, Campeche, Gobierno del estado.
- Lanz G., José Trinidad y Alcalá Dondé, Rafael, (1954), Comité Pro-centenario del estado. *Certamen de Historia de Campeche, Convocatoria*, Campeche.
- López Hernández, Manuel J., (1954), *Informe de Gobierno*, Campeche.
- Pappé, Silvia, (1999), *Cuaderno de Metodología I*, Maestría en Historiografía de México, México, Universidad Autónoma Metropolitana.
- Rösen, Jörn, (2000), “Origen y tarea de la teoría de la historia”. EN Silvia Pappé (Coord.), *Debates recientes en la teoría de la historiografía alemana*, México, Universidad Autónoma Metropolitana, Universidad Iberoamericana.
- s/a *Programa Educativo de Fortalecimiento de la Campechanidad*, (1999), Campeche, Secretaría de Educación Cultura y Deporte, Gobierno del Estado.
- Trejo Carrillo, Fernando; Quintana Sosa, Rafael y Sandoval Campos, Ermilo, (1996), *Historia de Campeche*, Campeche, Gobierno del Estado de Campeche/SECUD.

Hemerografía

- *El Espíritu Público*, Periódico Oficial del Gobierno del Estado, Campeche, 1956, 1957, 1958,

“Enseñanza y difusión de la historia”.

Un cuerpo académico en vías de la consolidación.

Antonio González Barroso
Ángel Román Gutiérrez

RESUMEN

En busca de mejorar la calidad educativa y constituir nuevas formas de intervención se han impulsado proyectos de alto nivel para analizar y explicar de forma colegiada el estado de la enseñanza y difusión de la historia, así como las nuevas propuestas para mejorar este proceso. En el Cuerpo Académico “Enseñanza y difusión de la historia”, actualmente en consolidación, las LGAC son:

- 1) Teoría y metodología en la enseñanza-aprendizaje de la historia
- 2) Difusión de la historia
- 3) Historia de la educación

Tiene como objetivo, a través de estas LGAC, recuperar los trabajos de investigación histórica local que tengan como eje de análisis la cuestión educativa desde el periodo colonial hasta la actualidad y realizar un balance historiográfico por cortes históricos sobre estos trabajos, en aras de detectar vacíos e inconsistencias; asimismo, hacer propuestas innovadoras, que promuevan mejoras en los procesos de la enseñanza-aprendizaje de la historia en los niveles básico, medio y superior en Zacatecas.

Dicho CA está conformado por 6 historiadores con una amplia trayectoria en la docencia y en la investigación –4 integrantes y 2 colaboradores (todos perfiles PROMEP, 4 doctores y 1 SNI)–. Las actividades desarrolladas por los integrantes del CA se inscriben en los programas de Licenciatura y Maestría, en el campo de la historia y la educación. El trabajo docente e investigativo se ha traducido en la publicación de 2 libros (3 más en preparación), cerca de 40 artículos y la defensa de 2 tesis doctorales, estando todo este conjunto relacionado con la metodología de la enseñanza-aprendizaje de la historia, de la difusión e historia de la educación en Zacatecas; además, el CA está a cargo de la orientación “Aprendizaje de la historia” en la Maestría en Humanidades y Procesos Educativos de la UAZ e inicia la constitución de una red de CAs afines.

Los autores

Dr. Antonio González Barroso (saintjust@mac.com), docente-investigador en las Unidades Académicas de Historia y Docencia Superior en la Universidad Autónoma de Zacatecas. Autor de los artículos: “Persona: un factor del marco situacional en la enseñanza de la historia” (2013), “Lugar: un factor del marco situacional en la enseñanza de la historia” (2011), “El racionalismo y la fisicalización de la historia” (2011) y “Tiempo” (2011). Co-autor del libro: *Teoría y metodología en la enseñanza-aprendizaje de la historia. Problemas de la educación básica en Zacatecas* (2011).

Mtro. Ángel Román Gutiérrez (angelemiliano0724@hotmail.com), docente-investigador en las Unidades Académicas de Historia y Docencia Superior en la Universidad Autónoma de Zacatecas. Autor de los artículos: “Castorena y Urzua iniciador de la educación femenina en Zacatecas. El Colegio de niñas de los mil ángeles marianos” (2012), “La región de Zacatecas y sus fuentes” (2012), “Historia de la iglesia en México” (2011), “Depositadas y protección para la mujer en Zacatecas en el siglo XVIII” (2010). Autor del libro: *Clausura femenina y educación en Zacatecas en el siglo XVIII* (2012).

Inicios del CA

En el primer semestre del 2009 algunos profesores de la Licenciatura en Historia de la Universidad Autónoma de Zacatecas platicaron sobre la pertinencia de conformar un cuerpo académico cuyo eje integrador fuera la docencia y la difusión de la historia, ya que todos ellos eran docentes investigadores y estaban vinculados a otros cuerpos académicos cuyas temáticas estaban alejadas de esa inquietud, máximo que el programa de Licenciatura en Historia tiene entre seis orientaciones la de docencia de la historia y la difusión de la historia.

Después de estos primeros encuentros se decidió registrarlo en la siguiente convocatoria del PROMEP por lo que para agosto de ese año, el cuerpo académico da a luz con cinco integrantes: Mtro. Ángel Román Gutiérrez, Dr. Antonio González Barroso, Dra. Celia Montes Montañez, Dra. María del Refugio Magallanes y Dra. Norma Gutiérrez Hernández (posteriormente, en 2010, se integran como colaboradores Lidia Medina Lozano y Margil de Jesús Canizales Romo; en 2013 el número de integrantes se modificó, pues Celia Montes Montañez, miembro fundadora del CA, pasa a formar parte de otro Cuerpo Académico). Aunque se presentó el plan de trabajo y una calendarización de reuniones y los proyectos que se llevarían a cabo en el trienio 2009-2012 el cuerpo académico fue ubicado en el nivel “en formación”, aspecto que antes de desalentar sirvió de estímulo para cumplir con todas las metas propuestas y buscar en la convocatoria de 2012 el ascenso de nivel. Es importante rescatar que en la evaluación 2009 se consideró como fortaleza el hecho de que los integrantes contarán con el mismo perfil profesional acorde con el contenido del CA, ya que son historiadores y tienen amplia experiencia en la enseñanza de la historia, e incluso algunos de los miembros habían realizado investigaciones sobre la enseñanza e historia de la educación en Zacatecas.

Una vez registrado el CA, las líneas de generación y aplicación del conocimiento fueron:

- 1) Teoría y metodología en la enseñanza-aprendizaje de la historia. Cuyo objetivo es generar y aplicar conocimiento, a partir del análisis de la práctica docente y del aprendizaje de los alumnos, en el campo de la enseñanza- aprendizaje de la historia en los niveles básico, medio superior y superior. Quedando como responsable de la LGAC el Dr. Antonio González Barroso.
- 2) Difusión de la historia. Que tiene como tarea principal innovar formas de difusión del conocimiento histórico así como de las mejoras en los procesos de la enseñanza-aprendizaje de la historia. El Maestro Ángel Román Gutiérrez es el responsable de esta línea.
- 3) Historia de la educación. La cual busca recuperar los trabajos de investigación histórica local que tengan como eje de análisis la cuestión educativa desde el periodo colonial hasta la actualidad. Realizar un balance historiográfico por cortes históricos sobre estos trabajos, en aras de detectar vacíos e inconsistencias. La responsable de esta LGAC es la Doctora Norma Gutiérrez Hernández.

El Cuerpo Académico quedó definido como un grupo que se dedicaría a desarrollar la enseñanza de la historia en todos los niveles educativos de la entidad y de la región a partir de la creación y recuperación del trabajo, experiencias y productos de la investigación sobre la enseñanza de la Historia y su difusión en Zacatecas, así como proponer estrategias para coadyuvar en la resolución de la problemática sobre la enseñanza-aprendizaje de la Historia, su difusión e interés disciplinario en educación básica y en otros niveles educativos. El objetivo general sería consolidar el Cuerpo Académico a corto y mediano plazo, y convertirlo en una instancia sólida y de alto nivel que constituya una alternativa teórica, metodológica y de investigación en el campo de la historia en la región y nacionalmente, cuyo impacto se localice en la educación básica y paulatinamente en otros niveles educativos. Así como, que durante este proceso, los integrantes culminen su formación académica y se contribuya a formar especialistas en el campo histórico capaces de resolver problemas de enseñanza de la historia y de generar conocimiento en el propio campo a través de la investigación, para conseguir con esto participar activamente en las redes y foros académicos nacionales e internacionales.

En un inicio los miembros del cuerpo académico se reunían periódicamente una vez a la semana, y posteriormente cada quince días, logrando cumplir con lo siguiente: en septiembre de 2009 se asiste al IV Coloquio de Docencia de la Historia celebrado en la Universidad de Guadalajara, donde nuestro cuerpo académico propuso la conformación de una red de cuerpos académicos e interesados en la docencia y la difusión de la historia, por lo que el Dr. Hugo Torres, quien organizó el Coloquio en Guadalajara, sugirió que Zacatecas convocara un evento para tal efecto. Fue así que nos dimos a la tarea de organizar en mayo de 2010 el I Encuentro Nacional de Profesionales en la Enseñanza de la Historia, lo que efectivamente permitió que en el 2011 se organizará el segundo encuentro por la Universidad Autónoma del Estado de México, el tercer encuentro organizado por la Universidad Pedagógica Nacional – Ajusco y el cuarto encuentro que se realizará este año organizado por la Universidad Autónoma de Querétaro. La tal ansiada red se crea en el segundo encuentro en Toluca teniendo la denominación Red de Especialistas en Docencia, Difusión e Investigación en la Enseñanza de la Historia (REDDIEH).

Otro producto del cuerpo académico fue el proyecto de una maestría profesionalizante en la enseñanza de la historia, misma que aparece en el catálogo nacional de la SEP en el 2010, pero por motivos de la política académica de la Universidad Autónoma de Zacatecas no pudo abrirse como estaba previsto y tuvo que esperar hasta agosto de 2011 a que esto tuviera lugar, con una ligera modificación, ya que la maestría aglutinaría tres orientaciones de la DES Humanidades y Educación: Aprendizaje de la Historia, Docencia y Procesos Institucionales y Tecnología Educativa. Nuestra orientación cuenta con seis estudiantes de la primera generación que egresan ahora en junio de 2013, siete estudiantes de la segunda que acaban de concluir su segundo semestre y tenemos a seis aspirantes para el nuevo ingreso. El 90% de nuestros estudiantes son licenciados en Historia que se dedican a la docencia y quieren mejorar su práctica. Nos es grato saber que de los seis estudiantes que egresan ahora están en condiciones todos de titularse en diciembre de este año con proyecto de intervención.

En octubre de 2011 se presenta el primer libro producto de dos integrantes del cuerpo académico cuyo título es *Teoría y metodología en la enseñanza-aprendizaje de la historia. Problemas de la educación básica en Zacatecas*, y en diciembre del mismo año se publica el segundo libro *Historia de la educación y difusión de la historia de Zacatecas*, coordinado por otros dos miembros del cuerpo académico y en el cual participaron estudiantes de nuestro posgrado. Para octubre de

este año se espera la publicación de dos libros más y de la tesis doctoral de una de las integrantes. Cabe mencionar que todas estas publicaciones han sido apoyadas con recursos del PIFI.

En la convocatoria PROMEP 2012, se alcanzó el nivel “en consolidación”, como se lo habían propuesto los miembros del CA, teniendo a su favor que todos los integrantes cuentan con perfil PROMEP y el diseño del proyecto de la Maestría en Humanidades y Procesos Educativos con la línea de orientación en el Aprendizaje de la Historia y que, como ya se mencionó, es un programa actualmente activo. Así como su participación en la reforma curricular de la Licenciatura en Historia de la UAZ incluyendo nuevas asignaturas en el mapa curricular del Programa Educativo; además de su intervención en conferencias, paneles, videoconferencias, prensa local y nacional, puesto que con la formación de la REDDIEH el CA empezaba a tener presencia en foros nacionales.

Asistencia a congresos y eventos

Los miembros del CA continuaron asistiendo a congresos como ponentes y a otros eventos con miras a seguir dando a conocer el trabajo desarrollado y enriquecer sus conocimientos gracias a la interacción e intercambio de experiencias con otros profesionales de la docencia y la historia. Participaron en los siguientes congresos nacionales e internacionales afines al cuerpo académico:

- Primer Coloquio Internacional Historia, Educación y Fuentes para su Estudio (Toluca, marzo 2010)
- Primer Encuentro Nacional de Profesionales de la Enseñanza de la Historia (Zacatecas, mayo 2010)
- XII Encuentro Internacional de Historia de la Educación (Morelia, noviembre 2010)
- Coloquio de invierno 2010: “historia viva, recuperemos el gusto por el pasado”, celebrado en Centro de Actualización del Magisterio en Zacatecas (15 de diciembre de 2010)
- Participación en la Reunión nacional de posgrados en historia adscritos al PNPC-CONACYT, celebrado en la Universidad Autónoma de Zacatecas (28 de enero de 2011) con la propuesta general de movilidad estudiantil de los posgrados de historia del PNPC-CONACYT.
- II Encuentro de la Red Nacional de Profesionales de la Docencia y Difusión de la Historia (Toluca, mayo 2011).
- Primer Coloquio Internacional Formación Docente y Reformas Educativas: el debate contemporáneo (Zacatecas, junio 2011).
- International Standing Conference for History of Education, 33 ische (San Luis Potosí, julio 2011).
- Coloquio compartiendo la experiencia de un rediseño curricular, dirigido a docentes y autoridades de la licenciatura en historia de la Universidad Autónoma de Chihuahua (9 de septiembre de 2011)
- Conferencia dirigida a docentes de la licenciatura en historia de la Universidad Autónoma de Chihuahua con el tema: “Reflexión sobre el rediseño curricular de la licenciatura en historia” (10 de septiembre de 2011)
- XI Congreso Nacional de Investigación Educativa (México, noviembre 2011).
- VI Encuentro de la Red Nacional de Licenciaturas en Historia y sus Cuerpos Académicos (Tijuana, noviembre 2011).
- III Coloquio Nacional de Investigación Educativa ReDIE (Durango, 2012)
- Primer Congreso Internacional de Investigación y Ciencias Educativas y 2º Congreso Regional de Didáctica de las Ciencias (Campeche, 2012)

- III Encuentro Nacional de Docencia, Difusión y Enseñanza de la Historia y I Encuentro Internacional de Enseñanza de la Historia celebrado en la Universidad Pedagógica Nacional-Ajusco (26 al 28 de septiembre de 2012)
- VII encuentro de la Red Nacional de Licenciaturas en Historia y sus Cuerpos Académicos y I encuentro Iberoamericano de Licenciaturas en Historia, celebrado en la Universidad Autónoma de Chiapas (29 al 31 de octubre de 2012)
- VI Congreso Nacional de Posgrados en Educación, celebrado en la Universidad Autónoma de Zacatecas (14 al 16 de marzo de 2013)

Publicaciones

Aparte de los libros mencionados, de algunos de los congresos en los que participaron los miembros del CA emanaron algunas publicaciones, por ejemplo:

- Gutiérrez Hernández, Norma (2010), “La educación femenina en Zacatecas durante el siglo XIX. Elementos para una interpretación”. En Memoria del XII Encuentro Internacional de Historia de la Educación, *Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo*, pp. 1-10.
- Román Gutiérrez, Ángel y Norma Gutiérrez Hernández (2010), “La enseñanza-aprendizaje de Clío fuera del aula: una vinculación con la sociedad a partir de actividades de extensión”. En Primer Encuentro Nacional de Profesionales de la Historia, *UAZ*, pp. 1-13.
- Gutiérrez Hernández, Norma (2011), “Educación y condición femenina en la ciudad de Zacatecas durante el Porfiriato. Un análisis preliminar sobre las posibilidades de formación profesional”. En el XI Congreso Nacional de Investigación Educativa, *México*, pp. 10-12.
- González Barroso, Antonio y Norma Gutiérrez Hernández (2011), “Tiempo”. En 2º Encuentro de la Red de Profesionales de la Docencia y Difusión de la Historia, *Universidad Autónoma del Estado de México*, pp. 1-18.
- Magallanes Delgado, María del Refugio (2011), “Voces en ascenso: asociaciones, profesionalización y monopolio de la educación en Zacatecas porfirista”. En el International Standing Conference for the History of Education, *San Luis Potosí*.
- Magallanes Delgado, María del Refugio (2012), “Aprender historia hoy: revisión de la profesión docente y resignificación de los viejos caminos de la enseñanza”. En III Coloquio Nacional de Investigación Educativa ReDIE, *Durango*.
- González Barroso, Antonio y María del Refugio Magallanes (2012), “Los laboratorios del historiador: servicio social y prácticas profesionales en la UAZ”. En 7º Encuentro de la Red Nacional de Historia y Cuerpos Académicos (RENAHLICA), *Chiapas*.

Simultáneamente a las publicaciones de los congresos, se realizaron otras por integrantes del CA, aportando así a las investigaciones realizadas en las LGAC, siendo una muestra:

-González Barroso, Antonio (2010), “El azar y la naturaleza de la historia”. En *Graffylia, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, volumen 7*, pp. 121-128.

-Gutiérrez Hernández, Norma (2011), “La escuela normal para señoritas en la ciudad de Zacatecas durante el Porfiriato: la institución por excelencia de la educación superior femenina”. En *Estado, educación y sociedad: nuevas perspectivas sobre un viejo debate, El Colegio de San Luis*, pp. 120-131.

Además de que desde la fundación del CA a la actualidad sus miembros han asistido a diversos cursos de actualización entre los que se encuentran:

- 1.- “Las competencias en la historia”, curso impartido por el Dr. Sebastián Plá del 5 al 9 de agosto de 2013.
- 2- “Curso-taller de competencias educativas en el nivel superior”, celebrado en la Universidad Autónoma de Zacatecas del 3 al 31 de marzo de 2011.
- 3- “Estrategias de enseñanza y aprendizaje”, impartido en el marco de la escuela de verano UAZ-SPAUAZ, del 13 al 17 de junio de 2011.
- 4- “Taller para la elaboración de los programas sintéticos para los posgrados de la DES Humanidades y Educación”, impartido en el marco de la escuela de verano UAZ-SPAUAZ, del 21 al 24 de junio de 2011.
- 5- “Diseño y elaboración de UDIS para el posgrado de Humanidades y Educación”, impartido en el marco de la escuela de verano UAZ-SPAUAZ, del 20 al 24 de junio de 2011.

Por mencionar algunos, pero se ha participado constantemente con el objetivo de contar con información actual sobre las competencias educativas y las estrategias de enseñanza.

Actividades para consolidar el Cuerpo Académico

Cada uno de los profesionales dentro de este CA participa en los proyectos de investigación conjuntos, lo que representa el aumento en los indicadores de la producción científica y un esfuerzo permanente por alcanzar la consolidación, aunque algunos de los que se mencionarán ya se concluyeron, no son los únicos ni los últimos, el trabajo en la investigación ha sido constante por parte de los miembros:

-Educación y condición femenina en Zacatecas durante el Porfiriato (realizado de 2009 a 2012): las diligencias realizadas en este rubro van de la investigación documental, hemerográfica y bibliográfica hasta la interpretación histórica y la redacción de artículos, capítulos de libros, ponencias, en fin todo medio posible para difundir los resultados.

- El marco situacional (persona, tiempo, lugar y circunstancia) como contenido en la enseñanza de la historia (realizado de 2009 a 2012): respecto a este tema se prepararon lecturas y se revisaron las unidades didácticas de integración en el área de historia de México por parte de la LGAC Teoría y metodología en la enseñanza de la historia, obteniendo como resultado la publicación de 2 libros y 4 artículos.

- Una historia del magisterio en Zacatecas durante el siglo XIX y principios del XX: para este proyecto se ha elaborado ya el protocolo, se inició el año pasado y se contempla como fecha de conclusión el mes de julio de 2015, con la intención de aportar avances sobre la historia de la educación.

Por otro lado se han llevado a cabo otras acciones como la colaboración con otros CAs o grupos con la intención de reunir estudiosos que traten la problemática de la enseñanza de la historia y proponer alternativas en el proceso enseñanza-aprendizaje, por lo que se se ha conformado una nueva propuesta: la “Red de estudios de investigación educativa de la enseñanza-aprendizaje de la historia en México: perspectivas y análisis”, en la que se plantea como fecha de inicio el 4 de noviembre de 2013 y de conclusión el 30 de octubre de 2014, con la participación de CA de la

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo y Universidad Autónoma de Zacatecas.

Aunque los historiadores enseñantes podrán ser beneficiarios de esta red, en la que sus proyectos de intervención serán revisados para que puedan adquirir mayor conciencia de los alcances y límites de su práctica docente y se motiven a mejorarla, el mayor propósito de conformarla es el de beneficiar a los estudiantes, quienes recibirán una mejor formación al tener acceso a la enseñanza-aprendizaje de una Historia que logre superar a la clásica memorización de fechas, héroes y lugares, resultándoles más atractiva, interesante y participativa y gracias ello traten de comprender los procesos y no tan sólo los hechos aislados. Asimismo, los cuerpos académicos involucrados podrán añadir nuevos datos que les permitan la reflexión y enriquecimiento en sus investigaciones y se retroalimentará a los estudiantes incorporados en los proyectos de intervención al interactuar con los investigadores que los dirigen. Los profesores que se desenvuelvan en educación básica y media superior que no estén inscritos en posgrados profesionalizantes y de investigación, se les podrá ofrecer una formación continua a través de diplomados, conferencias o cursos.

Cada cuerpo académico elaborará un estado del conocimiento en torno a los informes, tesis, tesis y memorias de intervención docente en la disciplina de la Historia e historia de la educación y difusión para configurar la experiencia regional en este campo de estudio, con lo que se rendirá un informe, que abarque aspectos tanto cuantitativos como cualitativos que permitan mostrar el impacto de la aplicación de los proyectos de intervención, información se analizará en diversos seminarios y diplomados. Todo ello para compartir y fortalecer el estudio de la investigación educativa de los procesos de enseñanza y aprendizaje y difusión de la historia e historia de la educación en México. Estos ejes articuladores propician el enfoque transversal para problematizar: el conocimiento histórico, el desarrollo de las competencias cognitivas, procedimentales, actitudinales y valores necesarios para que los educandos de cualquier nivel escolar sean capaces de vivir los cambios de la sociedad global desde la multiculturalidad y el pensamiento histórico. Al mismo tiempo servirá para actualizar el conocimiento en torno a la enseñanza-aprendizaje y difusión de la historia, así como en historia de la educación desde el contexto regional y multidisciplinar, con la empresa de incidir en la formación de docentes especialistas en la enseñanza y el aprendizaje de la historia en licenciatura y posgrados profesionalizantes y de investigación, para que consoliden las LGAC de cada CA participante.

Conclusión

Los miembros del CA deberán continuar en la búsqueda por mejorar la calidad educativa y constituir formas de intervención e innovación, por lo que se requiere del impulso de proyectos de alto nivel, de formación de habilidades y capacidades en el campo del magisterio regional y local. Tales proyectos deben operarse en forma colegiada, para ello es necesaria la incorporación de otros cuerpos académicos que desarrollen investigación, docencia y difusión.

El CA Enseñanza y difusión de la historia necesita seguir encontrando nuevas maneras de impactar en los programas que contengan cursos, talleres y actividades relacionadas con el campo histórico, correlacionados con la formación, actualización y formas de hacer y pensar la historia, lo que se efectuará a través de la colaboración, apoyo y divulgación del conocimiento pedagógico y epistemológico en el campo histórico, reflejándose en la impartición de cursos, diplomados, seminarios; actividades que, en conjunto, mejorarán los procesos de divulgación social de la historia. En la medida en que operen las actividades de docencia, investigación y difusión, el cuerpo Académico se fortalecerá y articulará con otras instancias académicas similares.

Se obligará a continuar con las reuniones permanentes en las cuales sea posible discutir y analizar las diversas problemáticas académicas que se presenten al interior de la propia instancia. A la par buscará seguir generando vínculos interdisciplinarios que permitan analizar, explicar y resolver la problemática de la enseñanza y divulgación de la historia planteada como objeto de estudio.

Así como seguir obteniendo las condiciones materiales necesarias para su funcionamiento (espacios para sesiones, cubículos, centros de didáctica, etc.); gestionando recursos económicos para seguir contando con equipo de cómputo personal, medios electrónicos (programas, proyectores, videograbadoras, etc.), adquisición permanente de bibliografía, revistas especializadas y otras fuentes documentales; asimismo, apoyos para la investigación educativa, organización de eventos académicos y publicar los productos de investigación.

El CA deberá seguir participando en las diferentes redes regionales, nacionales e internacionales en las que ya ha tenido presencia para vincularse a otros cuerpos académicos con objetivos comunes, con quienes se realizarán investigaciones y proyectos que posteriormente se difundirán por medio de la publicación de artículos y libros.

Por todo lo anterior, se puede afirmar que el Cuerpo Académico “Enseñanza y difusión de la historia” está en vías de la consolidación, pues se ha trabajado por ello.

El grupo de trabajo de investigación y divulgación de la Historia de la Licenciatura en Historia de la Universidad Autónoma de Tlaxcala

María Juliana Angélica Rodríguez Maldonado
Teodolinda Ramírez Cano
Mtra. Zoila Patricia Montaña Quiroz

RESUMEN

El presente tiene la finalidad de dar a conocer el trabajo que hacen parte de la academia de Historia de la Universidad de Tlaxcala, por razones de mantener un CA fuerte, se dieron de baja los docentes que no han obtenido el perfil deseable para formar parte del mismo. Por ello se convocó a los demás integrantes de la academia, PTC, para tener un apoyo como investigadores, y al mismo tiempo fortalecer el PE.

Este grupo de trabajo, inició partiendo de un evento denominado Congreso Nacional de estudios Regionales y la Multidisciplinaria de la Historia. Que ha tenido impacto dentro de la comunidad de historiadores, y que ahora ya intenta integrar otros procesos, para consolidar al grupo, no tiene aun la expectativa de conformar otro CA, pero sí de mantener un trabajo fuerte para fortalecer el PE.

Dar a conocer el trabajo de éste es importante para establecer vínculos con los historiadores y de ser posible el apoyo y reforzamiento de algunos CA, para su consolidación que dará la pauta para el desarrollo del PE.

La investigación en las Universidades

La educación superior mexicana se caracteriza por su heterogeneidad: hay universidades públicas estatales, públicas autónomas, públicas descentralizadas, privadas, institutos tecnológicos, normales, etcétera; los tamaños son diferentes, así como su propia organización académica, entre otros. En este conglomerado, actualmente en la mayoría de universidades públicas se desarrollan labores de investigación.

La investigación como otras funciones universitarias, debe apuntar a ciertos fines u objetivos. La investigación, la docencia, la difusión, la extensión y la dirección son sólo funciones y no objetivos o finalidades. Algunos autores establecen un vínculo muy estrecho entre investigación con el avance de la ciencia o del conocimiento. La investigación por tanto debe conectarse con un propósito último, es decir, tenemos que establecer un “para qué” de esta relevante función universitaria en la actualidad, además de constituirse en una especie de plataforma que nos da la posibilidad para servir o aportar algo a los demás. Por ello la urgente necesidad de identificar nuestros nichos de investigación en función de nuestras ideas y circunstancias. Hay que partir de lo que realmente somos, tratar de ser mejores e ir impulsando este quehacer intelectual propio de la universidad de nuestro tiempo.

Sin embargo, la expansión de la investigación en las universidades públicas es limitada, puesto que el peso sigue estando en la enseñanza profesional. Asimismo, la investigación se concentra en algunas cuantas universidades del Distrito Federal y en muchas ocasiones se halla separada de la docencia, con poco impacto en la formación profesional (OCDE, 1997).

Por otra parte, las universidades actuales no pueden soslayar la producción de conocimientos, máxime cuando arribamos a una sociedad cuyo fundamento es el conocimiento (Bell, 1994). Una salida que se ha buscado es la integración de las funciones de investigación y docencia en la figura del profesor-investigador.

La solidez de las instituciones de educación superior, su capacidad para cumplir con eficacia los propósitos institucionales, sólo puede concebirse mediante el fortalecimiento de la calidad y participación de sus diferentes grupos de investigación.

La licenciatura en Historia de la Universidad Autónoma de Tlaxcala a 27 años de su creación y tras haber logrado su reacreditación en junio de este año, como Programa Educativo de Calidad y producto de intereses y objetivos académicos comunes, fue que en el año de 2010 un grupo de Académicos de Tiempo Completo de la Licenciatura, se dieron a la tarea de crear el **Grupo Académico de Investigación y Divulgación Histórica**; quienes tras una serie de reflexiones determinaron para el recién conformado grupo de investigación dotarlo de objetos de investigación comunes, de un carácter unidisciplinario o multidisciplinario según lo requieran sus objetos de estudio, promover el desarrollo de la investigación independiente de sus integrantes, formas de producción y transmisión del conocimiento histórico, además de considerar su tránsito y transformación en un Cuerpo Académico a mediano plazo.

Por todo ello, nuestro Grupo de Investigación surgió con los siguientes rasgos:

- Un grupo de Académicos
- Capacidad para desarrollar investigación independiente
- Una trayectoria colectiva con resultados que permita su identificación
- Un alto compromiso con la institución
- Se organiza bajo estructuras y formas variadas
- Posee una gran autonomía para organizar y distribuir su tiempo
- Vinculación con otros grupos de investigación y/o cuerpos académicos (redes académicas) de IES regionales y nacionales
- Carácter unidisciplinario o multidisciplinario según lo requieran sus objetos de estudio
- Su composición varía de acuerdo al recambio natural de la planta académica.
- Definen sus contenidos y actividades académicas a realizar
- Garantizar la preeminencia del bien institucional sobre los intereses particulares o de grupo.
- En la docencia. Impacto institucional interno
- En la investigación. Impacto externo
- Participación en los distintos foros académicos prestigiosos en la disciplina tanto regionales y nacionales
- Aceptación de sus trabajos en publicaciones de IES tanto regionales y nacionales
- Participación en las redes y grupos especializados IES regionales y nacionales
- Vinculación con los colegios profesionales regionales y nacionales.

Proyecto de creación del grupo disciplinar de investigación y divulgación histórica y la línea de investigación: Historia Social y Cultural de México

Fundamentación:

La licenciatura en Historia de la Universidad Autónoma de Tlaxcala, creada en julio de 1986, con el objetivo de formar profesionales de la Historia, capaces de difundir los conocimientos históricos, así como el de investigar y rescatar la riqueza histórica de Tlaxcala desde los tiempos prehispánicos hasta los contemporáneos y tras su acreditación por ACCECISO en mayo del 2007, en la que fue reconocida como un Programa Educativo que cumple con criterios indicadores y parámetros de calidad en su estructura, organización, funcionamiento y procesos de enseñanza; aunado a todo ello la investigación desarrollada por sus académicos, es sin duda uno de los factores determinantes para el fortalecimiento de la licenciatura y a la vez generar diversas líneas de investigación que enriquezcan el acervo cultural e histórico local y nacional.

De allí que al interior de las instituciones de educación superior surja la necesidad de crear grupos disciplinares, en este caso, que desarrollen y fortalezcan la labor principal del historiador; la investigación histórica.

El grupo disciplinar de investigación y divulgación histórica, adscrito a la Licenciatura en Historia de la UATx, en una primera etapa con la investigación que pretende realizar; se orienta hacia el estudio de la historia regional, desde la perspectiva teórica de cada uno de los investigadores y con todo ello, crear la línea de investigación: *Historia Social y Cultural de México*, la que plantea como propósito fundamental en una primera etapa, estudiar y profundizar en la historia de Tlaxcala en sus ámbitos político, económico, social y cultural. En conocer aspectos fundamentales del pasado tlaxcalteca que no han sido abordados por los distintos investigadores y que hayan sido determinantes en su evolución sociohistórica a nivel regional y su inserción en el ámbito nacional. Sin embargo, la línea de investigación también posibilita al grupo disciplinar que la conforma, el abrir un espacio para el estudio de la historia nacional, ya que algunos de sus integrantes se han abocado a distintos aspectos de la historia de México.

Por tanto, el Archivo Histórico de Tlaxcala (AHET) se convierte en la principal fuente documental para el estudio de los diferentes proyectos que integrarán la línea, sin embargo es necesario enfatizar la importancia y valía que tengan otros acervos como el Archivo General de la Nación y de los estados vecinos con los cuales históricamente Tlaxcala ha estado vinculada.

Objetivo:

Como su nombre lo dice el objetivo del grupo es: **Difundir y divulgar la historia desde de la investigación regional a partir de los aportes que las diferentes disciplinas sociales y demás ciencias que contribuyan a explicar la realidad del ser humano en la sociedad.**

Todo ello será a partir de un continuo rescate de los elementos que nos muestren el paso del hombre y la mujer, en las diferentes regiones nacionales e internacionales.

Este continuo rescate de la historia regional tendrá elemento de divulgación una colección de libros impresos denominada “Estructura, organización y reflexión de los estudios regionales”

Integrantes del Grupo Disciplinar:

- Mtro. Marciano Netzahualcoyotzi Méndez
- Mtra. Zoila P. Montaña Quiróz
- Mtro. Olivier Francisco Eissa Ortiz
- Lic. Teodolinda Ramírez Cano
- Lic. Ricardo Olivares Talavera
- Mtra. Juliana Angélica Rodríguez Maldonado

Propuesta de Actividades Académicas:

La investigación generada en las instituciones de educación superior es sin lugar a dudas una de sus principales labores, lo que permite la actualización académica de sus profesores y repercute en la formación de sus alumnos. Por lo que es necesario la creación de foros académicos cuya finalidad sea el dar a conocer sus productos, por ello el grupo disciplinar propone las siguientes actividades:

- La organización del I Congreso Nacional de Estudios Regionales y la Multidisciplinariedad en la Historia, (Octubre 2010)
- Edición de la Memoria del Congreso Nacional de Estudios Regionales y la Multidisciplinariedad en la Historia
- Publicación de la Revista de Historia *Clionautas*, (Nueva Época)
- Publicación de Historia *Clionautas*. Edición Especial
- Organización de Cátedras Magistrales
- Organización de Seminarios de Investigación

PROYECTO:
Congreso Nacional Estudios Regionales y la Multidisciplinariedad en la Historia

FECHA DE INICIO: 2010

PROYECTO**Descripción**

Difundir y divulgar la historia desde de la investigación regional a partir de los aportes que las diferentes disciplinas sociales y demás ciencias contribuyan a explicar la realidad del ser humano en la sociedad.

Todo ello será la perspectiva de un continuo rescate de los elementos que nos muestren el paso del hombre y la mujer, en las diferentes regiones nacionales e internacionales.

Este continuo rescate de la historia regional tendrá como elemento de divulgación una colección de libros impresos denominada “*Estructura, organización y reflexión de los estudios regionales*”

Demanda

Con este congreso se pretende mantener abierto el diálogo entre los investigadores de la historia y las disciplinas que le otorgan las herramientas necesarias para una mejor comprensión de los procesos socio histórico de las regiones.

Motivo

El proyecto, pretende motivar la investigación de los problemas de la historia social y cultural de las regiones para fortalecer el PE.

Beneficiarios

Introducir el conocimiento científico que permita la divulgación de la problemática social y cultural, que afecta las diferentes regiones, con el fin de crear conciencia social para que los sectores involucrados generen medidas pertinentes para atenderlos.

Metodología

En una primera etapa, se orienta hacia el estudio de la historia regional, desde la perspectiva teórica de cada uno de los investigadores y con todo ello, crear la línea de investigación: *Historia Social y Cultural de México*, la que plantea como propósito fundamental para estudiar y profundizar en la historia de Tlaxcala en sus ámbitos político, económico, social y cultural. En conocer aspectos fundamentales del pasado tlaxcalteca que no han sido abordados por los distintos investigadores y que hayan sido determinantes en su evolución socio-histórica a nivel regional y su inserción en el ámbito nacional. Sin embargo, la línea de investigación también posibilita al grupo disciplinar que la conforma, el abrir un espacio para el estudio de la historia nacional, ya que algunos de sus integrantes se han abocado a distintos aspectos de la historia de México.

Se abrirá convocatoria anualmente, a partir de 2010, con la finalidad de consolidar la integración del grupo.

Como resultado de cada convocatoria, se editaran las memorias del mismo en libros electrónicos con el fin de dar a difundir los trabajos presentados.

Espacios de investigación

El Archivo Histórico de Tlaxcala (AHET) se convierte en la principal fuente documental para el estudio de los diferentes proyectos que integrarán la línea, sin embargo es necesario enfatizar la importancia y valía que tengan otros acervos como el Archivo General de la Nación y de los estados vecinos con los cuales históricamente Tlaxcala ha estado vinculada.

INVESTIGACIONES DE LOS INTEGRANTES

NOMBRE	PROYECTO	ACTIVIDAD
Dr. Marciano Netzahulcoyotzi Méndez	Historia de la Medicina	Asistencia a congresos, publicación y dirección de tesis, asistencia a seminarios.
Mtra. María Juliana Angélica Rodríguez Maldonado	La evangelización	Asistencia a congresos, publicación y dirección de tesis, asistencia a seminarios

Dr. Marciano Netzahulcoyotzi Méndez, Lic. Teodolinda Ramírez Cano, Lic. Ricardo Olivares Talavera, Mtra. María Juliana Angélica Rodríguez Maldonado, Mtro. Olivier Francisco Antonio Eissa Ortiz	Revista CLIONAUTAS, proyecto para que los estudiantes de la licenciatura, tengan un espacio para publicar.	Publicación anual, para los estudiantes de la licenciatura en Historia, y ahora con invitados de las licenciaturas de la Facultad de Filosofía y Letras y licenciaturas afines. Se presenta cada año en el evento de la Semana del Historiador, organizado por los estudiantes de la licenciatura.
Lic. Teodolinda Ramírez Cano	Época colonial	Asistencia a congresos, publicación y dirección de tesis, asistencia a seminarios
Mtra. María Juliana Angélica Rodríguez Maldonado Lic. Teodolinda Ramírez Cano Mtra. Zoila Patricia Montaña Quiroz	Proyecto, la Licenciatura en Historia de la Universidad Autónoma de Tlaxcala.	Que se han presentado en los diferentes encuentros de la RENALIHCA
Lic. Ricardo Olivares Talavera	Historiografía	Asistencia a congresos, publicación y dirección de tesis, asistencia a seminarios.
Mtro. Olivier Francisco Antonio Eissa Ortiz	Historia de Tlaxcala y arte	Asistencia a congresos, publicación y dirección de tesis, asistencia a seminarios.
Mtra. Zoila Patricia Montaña Quiroz	Historia social	Asistencia a congresos, publicación y dirección de tesis, asistencia a seminarios

Proyectos con y sin Recursos institucionales

Entre los proyectos que se han presentado en el marco del grupo de trabajo, la revista Clionautas, que fue un proyecto de los docentes **Dr. Marciano Netzahulcoyotzi Méndez**, **la Lic. Teodolinda Ramírez Cano** y **el Lic. Ricardo Olivares Talavera**, ha sido subsidiada por la dirección de la Facultad, sin costo para los estudiantes a partir de 2009 inició con el trámite del registro para obtener el ISSN. Para el año 2010, se propuso hacer una edición especial en la que se publicaron los trabajos de los docentes del Grupo Disciplinar de Investigación y Divulgación Histórica.

El Congreso Nacional de Estudios Regionales y la Multidisciplinariedad de la Historia, ha tenido dos momentos, el primer evento fue subsidiado en su totalidad por la Dirección de la Facultad con una convocatoria cerrada, los ponentes participantes fueron invitados de los integrantes del grupo académico.

Para las siguientes tres convocatorias, se ha tratado de que sea un evento autofinanciable, aunque no se ha cumplido con el objetivo, se ha contando con el apoyo de la institución.

Se han publicado las memorias del Congreso de manera digital, repartiendo los discos en el congreso del siguiente año, sin costo para los participantes y estudiantes de la licenciatura.

A continuación se presentan los resultados que se han logrado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Jiménez G. R. 2003, *La planeación interactiva para la construcción de una nueva Universidad*, UAT, México.
- Prawda, J. 1984, *Teoría y praxis de la planeación educativa en México*, Grijalbo, México.
- U. A. T., 1976, *Ley Orgánica de la Universidad Autónoma de Tlaxcala*, UAT, Tlaxcala.
- U. A. T., 2000, *Propuesta Institucional FOMES-UAT*, UAT, Tlaxcala.
- U.A.T., 2001, *Programa Integral de Fortalecimiento Integral PIFI-UATLAX 2001-2006*, UAT, Tlaxcala.
- U. A. T., 2003, *La construcción de una nueva Universidad*, UAT, Tlaxcala.
- U. A. T., 2008, *Cuarto eje transversal y articulador. Autorrealización de las funciones sustantivas de la universidad*, UAT, Tlaxcala.
- U.A.T., 2006, *Plan de desarrollo institucional 2006-2010*, UAT, Tlaxcala, Colección Prospectiva.
- U.A.T., 2012, *Primer informe de actividades 2011-2012*. Dr. Víctor Job Paredes Cuahquentzi. Rector, UAT, Tlaxcala.
- U.A.T., 2013, *Segundo informe de actividades, 2012-2013*. Dr. Víctor Job Paredes Cuahquentzi. Rector, UAT, Tlaxcala.

CLIONAUTAS

NÚMERO 1 AGOSTO 2009 NUEVA ÉPOCA



LICENCIATURA EN HISTORIA
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE TLAXCALA

Las líneas de generación y aplicación del conocimiento

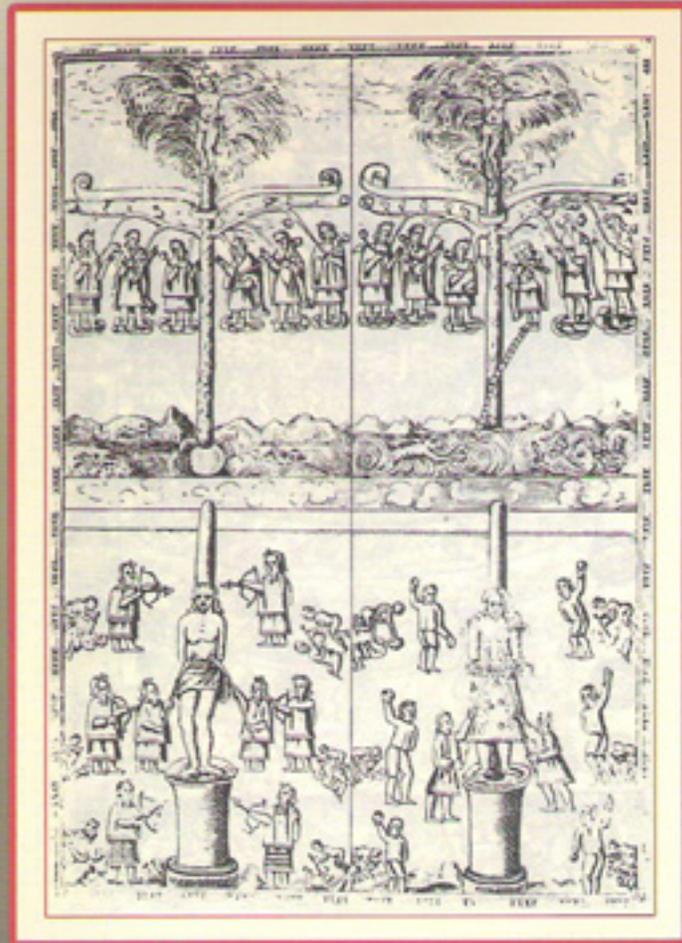
299

Capítulo V

Primera portada de la nueva época de la Revista Clionautas 2009

CLIONAUTAS

REVISTA DE HISTORIA, NÚM. 2, EDICIÓN ESPECIAL, NUEVA ÉPOCA



LICENCIATURA EN HISTORIA
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE TLAXCALA

AGOSTO DE 2010

CLIONAUTAS

REVISTA DE HISTORIA, NÚM. 3, NUEVA ÉPOCA



LICENCIATURA EN HISTORIA
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE TLAXCALA

AGOSTO DE 2011

Las líneas de generación y aplicación del conocimiento

301

Capítulo V

Tercera portada de la nueva época de la Revista Clionautas 2011

CLIONAUTAS

REVISTA DE HISTORIA, NÚM. 4, AGOSTO DE 2012, NUEVA ÉPOCA



LICENCIATURA EN HISTORIA
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE TLAXCALA

Las líneas de generación y aplicación del conocimiento

302

Capítulo V

Cuarta portada de la nueva época de la Revista Clionautas 2012



Primera portada de las memorias del congreso organizado en 2010



Segunda portada de las memorias del congreso organizado en 2011

Semblanza de Autores

Alejandro Arturo Jiménez Martínez

aajm25@hotmail.com

Licenciado en Historia por la UNAM ENEP Acatlán. Maestro en Historia Moderna y Contemporánea por el Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora. Jefe de Departamento en la Subsecretaría de Educación Básica de la SEP. Profesor de Asignatura y en este momento de tiempo completo en la UABJO. Ex Director del ICEUABJO. Ha publicado: “El discurso de los comunistas mexicanos en torno a la historia nacional durante el sexenio cardenista” en *Secuencia. Revista de Historia y Ciencias Sociales*, No. 69, 2007, “La evaluación institucional en la Universidad Autónoma ‘Benito Juárez’ de Oaxaca: un balance después de once años”, en Víctor Manuel Rosario Muñoz et. al., *La Acreditación de la Educación Superior en Iberoamérica*, Bloomington, Palibrio, 2012.

Alfonso Mercado Gómez

gomez_7021@hotmail.com

Profesor Investigador de tiempo completo de la Facultad de Historia, de la Universidad Autónoma de Sinaloa.

Ángel Román Gutiérrez

angelemiliano0724@hotmail.com

Docente-investigador en las Unidades Académicas de Historia y Docencia Superior en la Universidad Autónoma de Zacatecas. Es autor de los artículos: “Castorena y Urzua iniciador de la educación femenina en Zacatecas. El Colegio de niñas de los mil ángeles marianos” (2012), “La región de Zacatecas y sus fuentes” (2012), “Historia de la iglesia en México” (2011), “Depositadas y protección para la mujer en Zacatecas en el siglo XVIII” (2010). Autor del libro: *Clausura femenina y educación en Zacatecas en el siglo XVIII* (2012).

Antonio González Barroso

saintjust@mac.com

Docente-investigador en las Unidades Académicas de Historia y Docencia Superior en la Universidad Autónoma de Zacatecas. Autor de los artículos: “Persona: un factor del marco situacional en la enseñanza de la historia” (2013), “Lugar: un factor del marco situacional en la enseñanza de la historia” (2011), “El racionalismo y la fiscalización de la historia” (2011) y “Tiempo” (2011). Co-autor del libro: *Teoría y metodología en la enseñanza-aprendizaje de la historia. Problemas de la educación básica en Zacatecas* (2011).

Arturo Carrillo Rojas

acarrillo_35@hotmail.com

Doctor en Ciencias Sociales y Maestro en Historia Regional por la Universidad Autónoma de Sinaloa. Profesor investigador Titular “C” de tiempo completo de la Facultad de Historia en la Universidad Autónoma de Sinaloa. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores desde

2001. Sus líneas actuales de investigación son: Historia económica-social, con temas de Historia empresarial, Historia de empresas e Historia del agua y la agricultura. Proyecto de investigación en curso: “Agricultura, tejidos productivos históricos y dinámica empresarial en el norte de México (1930-1993)”, con financiamiento de CONACYT.

Beatriz Rico Álvarez

Licenciatura en Historia por la Escuela de Historia de la Universidad Autónoma de Sinaloa, con la tesis: comerciantes de Culiacán y su incursión en otras actividades productivas 1880-1910. Maestría en Historia Regional en la Facultad de Historia de la Universidad Autónoma de Sinaloa, obteniendo con la tesis: la actividad prebancaria en Mazatlán 1858-1872. Ha sido ponente en eventos académicos: en el IX hasta el XII Congreso de Historia Regional, en el V foro estatal de servicio social de la Universidad Autónoma de Sinaloa, en el 29 Congreso Nacional y III Internacional de servicio social universitario. Ha publicado en: reseñas y documentos en la revista Clío núm. 10 y 14. Coautoría en el libro *Culiacán a través de los siglos*. Coautoría en las memorias publicadas del IX y XII Congreso de Historia Regional. Materias impartidas en la licenciatura en historia: Historia Mundial I, Historia Mundial II, Historia Moderna I, Historia Moderna II, Historia Contemporánea I, Historia Contemporánea II, Seminario IV, seminario de tesis y disciplinas auxiliares de la Historia.

Carlos Villarruel Gascón

ctapatio@yahoo.com.mx

Doctor en Ciencias Sociales con Especialidad en Antropología Social (CIESAS). Profesor Investigador. Perfil PROMEP. Miembro del Cuerpo Académico-238 ‘Sociedad, Cultura y Desarrollo’ en Grado de Consolidación. Miembro del Seminario ‘Biografía y Narrativa’ en el Departamento de Historia del Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad de Guadalajara.

305

Eduardo Frías Sarmiento

eduardofrias@uas.edu.mx

Profesor-Investigador, Actualmente Director de la Facultad de Historia en la Universidad Autónoma de Sinaloa. Licenciatura y Maestría en Historia por la Universidad Autónoma de Sinaloa. Doctorado en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Las líneas de investigación que trabaja son: Historia del narcocorrido e Historia de la horticultura.

Flérida Moreno Alacaraz

fleridam@gmail.com.mx

Adscrita a la Facultad de Ciencias de la Educación de la UAS. Licenciada en Informática en el Instituto Tecnológico de Culiacán. Maestra en Educación en el campo de la Formación Docente de la Universidad Pedagógica Nacional 251. Colaboradora en el Cuerpo Académico “Procesos de Formación Profesional y Docente en la Universidad Pública; Educación Y TIC”, CA 237. Sus líneas de investigación son: Enseñanza de la Historia y Ciencias Sociales; Las TIC y la innovación educativa en la formación docente.

Entre sus publicaciones destacan: Moreno, F. y Rivera, M. (2008). “El Curriculum de la Facultad de Historia de la UAS, frente al proceso de acreditación en las políticas de financiamiento y modernización de las licenciaturas en historia en los años recientes” Universidad Autónoma de Tlaxcala. ISSN 968-865-034-X. Rivera, M. y Moreno, F. (2009). “El uso de los recursos didácticos en la Licenciatura en Historia en Memorias del IV Coloquio sobre Docencia de la Historia”

[Recurso Electrónico], México: Universidad de Guadalajara. Moreno, F., et. al. (2013). “El uso de las TIC por los estudiantes de la Licenciatura en Historia en el Tercer Encuentro Nacional de Docencia, Difusión y Enseñanza de la Historia y Primer Encuentro Internacional de la Enseñanza de la Historia” [Recurso Electrónico], México: UPN. ISSN 978-607-413-152-9. Moreno, F., et. al. (2013).

Georgina Flores García

ginaflores5601@yahoo.com.mx

Licenciada en Historia por la Facultad de Humanidades de la Universidad Autónoma del Estado de México. Doctora en Educación por la Universidad La Salle. Las líneas de investigación que trabaja son: Historia novohispana, docencia de la Historia. Fue responsable del programa de Sensibilización docente en la Universidad Autónoma del Estado de México. Entre sus investigaciones y publicaciones se encuentran: *La Esclavitud Negra en Toluca*. Publicada por el H. Ayuntamiento de Toluca y Universidad Autónoma del Estado de México en el año de 1996, *Toluca: ¿también tienes sangre negra? La esclavitud negra en Toluca siglos XVI-XVII. En Toluca: Investigación, tiempo y espacio*, publicada por la Universidad Autónoma del Estado de México. Desde 1979 a la fecha ha prestado sus servicios como profesora de asignatura en las Facultades de Humanidades, Economía, Ciencias Políticas y Administración Pública, en las Licenciaturas de: Historia, Sociología, Comunicación, Turismo, Antropología y Economía de la UAEM. Ha participado en eventos internacionales, nacionales y regionales con conferencias y ponencias sobre Toluca Novohispana.

Graciela Isabel Badía Muñoz

isabelbadia61@gmail.com

Profesor de carrera tiempo completo, adscrita a la licenciatura en Historia de la Facultad de Humanidades de la Universidad Autónoma del Estado de México., actualmente reside y trabaja en la Ciudad de Toluca, Estado de México. Licenciatura en Ciencias Humanas por la Universidad del Claustro de Sor Juana. Maestría en Historia con área de especialidad en docencia y divulgación de la historia por la Universidad Iberoamericana. Doctorado en Ciencias de la educación en el área de Historia, por el Instituto Superior en Ciencias de la Educación del Estado de México. Es docente e investigadora del Cuerpo Académico de Historia, cuyas temáticas son: historia, educación y fuentes documentales. Desde el 2007 hasta la fecha es perfil PROMEP, sus líneas de investigación son: enseñanza de la historia, educación a distancia e historia de la educación. Las últimas tres publicaciones en las que he participado son: *Forjadoras del Estado de México semblanza de mujeres 1810-1960*, biblioteca del bicentenario 2012, Estado de México. 978-607-495-184-4. *La educación a través del tiempo*, ISCEEM 2012 ISBN 978-607-9055. *TIC, Sociedad y educación*, UAEM, Toluca, México 2012, ISBN 978-607-422-344-5

Graciela Sánchez Almanza

paca.sanchez@hotmail.com

Licenciada en Historia por la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo y candidata a Maestra en Educación por la Universidad Interamericana para el Desarrollo, campus Morelia. Profesora titular en la Facultad de Historia y encargada del Departamento de Comunicación y Vinculación Social de la misma Facultad. Sus líneas de investigación son: Enseñanza de la Historia e Historia de la Educación.

Hugo Torres Salazar

htorres@cencar.udg.mx

Doctor en Historia por la Universidad “Paul Valéry”. Montpellier, Francia. Es Psicoanalista en la Asociación Psicoanalítica de Guadalajara. Asociación Psicoanalítica Mexicana. FEPAL. IPA. Profesor e Investigador en el Departamento de Historia del Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad de Guadalajara. Es autor de: Cuadernos para la docencia de la historia. Colotlán en trivias. Antología de lecturas históricas 1. Teorías y métodos historiográficos. Trivias revolucionarias. Actores, Escenarios y Práctica Social en la Independencia de México. Testimonios desde Jalisco. Las líneas de investigación a las que está enfocado son: Historia regional siglo XIX. Psicohistoria. Mitos. Biografía y Narrativa; historias de vida y Enseñanza de la historia.

Irma Hernández Bolaños

chaquih@hotmail.com

Licenciada en Historia por la ENEP- Acatlán UNAM. Maestra en Historiografía por la UAM Azcapotzalco. Premio Nacional de tesis de licenciatura con el trabajo *Juárez en la Intervención. Algunas visiones historiográficas*. Premio Edmundo O’Gorman 2011 en los premios anuales INAH a la mejor tesis de maestría en Teoría de la Historia e Historiografía por el trabajo *Manuel Martínez Gracida y su visión del indio oaxaqueño*. Ponente en diversos eventos nacionales y extranjeros y dentro de la divulgación de la historia destaca su colaboración en la serie “Caudillos en Cuautla” de TVC (2010) y su participación en Radio UNAM (2012). Actualmente es profesora de la FES Acatlán y Jefa de Sección de Historia en la misma institución.

Jaime Salazar Adame

jaime48sa@hotmail.com

Profesor investigador de la Universidad Autónoma de Guerrero.

Jesús Arturo Carrillo López

Egresado de la carrera de Licenciado en Administración de Empresas de la Facultad de Contaduría y Administración de la Universidad Autónoma de Sinaloa. Actualmente cursa el último semestre de la Maestría en Creatividad e Innovación Educativa en la Facultad de Ciencias de la Educación (FACE). Laboralmente es Operador de Computadoras y se desempeña como auxiliar de la coordinación académica de la FACES. Trabajo de investigación en curso “La formación en competencias docentes. Una alternativa para mejorar la práctica docente en la Licenciatura en Economía de la UAS”.

Jorge Amós Martínez Ayala

mulatomex@yahoo.com

Afrodescendiente del Bajío, nieto de maquinistas, mariachis y mondongueras. Estudió en El Colegio de Michoacán y el CIESAS DF. Ha trabajado sobre la influencia de las culturas del sur del Sahara en las prácticas culturales del Occidente de México, fundamentalmente a las artes performativas, música y danza. Profesor investigador titular de la Facultad de Historia de la Universidad Michoacana donde imparte docencia en el programa de licenciatura y maestría en Historia. Nivel I del Sistema Nacional de Investigadores. En la actualidad es el coordinador de la opción de Historiografía del Posgrado de la Facultad de Historia. Entre sus publicaciones destaca: *Una bandolita de oro, un bandolón de cristal... Historia de la música de Michoacán*, editado en

2004 por la SEDESO-Gobierno del Estado de Michoacán; *Si como tocas el arpa tocaras el órgano de Urapicho. Reminiscencias virreinales en la música de Michoacán*, publicado por el Museo del Estado-SECUM del Gobierno del Estado de Michoacán, en 2008. La más reciente publicación es *¡Ese negro ni necesita máscara! Danzas de “negritos en cuatro pueblos de Michoacán”- Historia, tradición y corporalidad*, editada en 2011 por la Facultad de Historia de la UMSNH.

José Trinidad Cázarez Mata

jcazarezmata@gmail.com

Egresado de la Licenciatura en Historia de la FES Acatlán, UNAM; ha sido becario del Instituto de Investigaciones Sociales de la UNAM. Sus líneas de investigación comprenden el estudio de la historia política, social y la relación Iglesia-Estado en el siglo XIX, así como las conmemoraciones y fiestas cívicas en México. Ha participado como ponente en eventos nacionales e internacionales; en el ámbito de la divulgación ha colaborado en televisión para TVC Network, Canal 22, y en radio con el IMER. Actualmente se desempeña como Secretario Técnico del Programa de Humanidades de la FES Acatlán, UNAM.

Juan Carlos Mezo González

jc_ivs@hotmail.com

Es egresado de la Licenciatura en Historia de la FES Acatlán, UNAM. Entre las distinciones a las que se ha hecho acreedor: recibió una beca para cursar el octavo semestre de su licenciatura en la Universidad Autónoma de Madrid, en 2009 como estudiante de bachillerato, ganó el primer lugar en el “Encuentro de Investigación del Sistema Incorporado”, organizado por la Dirección General de Incorporación y Revalidación de Estudios, UNAM, en área de Antropología. Ha tomado varios cursos sobre diversos aspectos de historia y literatura en instituciones como la UNAM, el INAH, la Academia Mexicana de la Historia, etc. Además de participar como ponente en varios eventos en la FES Acatlán y la UAZ, así mismo realizó una estancia en el Instituto de Investigaciones Antropológicas de la UNAM.

Laura Elena Dávila Díaz de León

ledavila@correo.uaa.mx

Licenciada en Sociología, y maestra en Sociología de la Cultura por la Universidad Autónoma de Aguascalientes. Tiene estudios de maestría en Historia de México -por El Colegio de Michoacán-; la especialidad en Desarrollo de Habilidades del Pensamiento, así como diversos diplomados. Es profesora-investigadora del Centro de Ciencias Sociales y Humanidades; instructora del Módulo I del Diplomado en Competencias Docentes de SEP/ANUIES; profesora del Taller de Certificación para los Profesores de Educación Media Superior, así como evaluadora del Proceso de Certificación de Competencias Docentes para la Educación Media Superior, CERTIDEMS. En su ejercicio laboral participó como investigador en el Centro de Investigaciones Regionales de Aguascalientes; fue directora del Museo “José Guadalupe Posada”; colaboró en la Subdelegación de Servicios Sociales del ISSSTE y en el Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática. Se especializa en temas de historia y sociedad de México de los siglos XIX y XX. Entre sus trabajos publicados están: “Las tradiciones orales en Aguascalientes. Un punto de vista cuantitativo” en Flores Hernández Benjamín (Comp.), *Cultura e Instituciones en la Historia de México*. “Un episodio de la revolución: La guerra cristera y sus corridos” en Flores Hernández, Benjamín (Comp.). *La Independencia y la Revolución en la Historia de México*. Autor del libro *Historia del Centro de Ciencias Económicas y Administrativas* de la Universidad Autónoma de Aguascalientes.

Luis Bernardo Betancur Cruz

luis.betancur@correounivalle.edu.co

Licenciado en Historia por la Universidad del Valle, aspirante a Magister en Historia Universidad del Valle. Docente del programa de licenciatura en Historia de la Universidad del Valle sede Buga, en los cursos introducción a la pedagogía (I semestre), Historia de la educación (II semestre) Escuela y modelos pedagógicos contemporáneos (III semestre) Seminario de problemas educativos contemporáneos (V semestre) Seminario de estrategias de investigación pedagógica (VI semestre) Didáctica de la Historia (VII semestre) Estudio y desarrollo curricular (VIII semestre) seminario de problemas de educación y comunidad (IX semestre) y práctica docente (X semestre). Coordinador y supervisor de práctica docente, programa académico de Licenciatura en Historia. Ha publicado en: *Revista Signo centro interdisciplinario*, Las expresiones de la religiosidad católica: el caso de los migrantes caldense a la ciudad de Cali 1960 – 1980. Montevideo – Uruguay, Octubre de 2010. *Revista digital REDIPE*, El maestro y su lugar como agente de cambio, Boletín 802, Colombia, Diciembre de 2011. *Revista digital REDIPE*, Las prácticas religiosas en el viejo Caldas: entre la escuela y la familia 1940 – 1958, Boletín 803, Colombia, Enero de 2012. Modulo de Historia, Plan de Nivelación academia Talentos, Cali – Colombia, Enero – Abril de 2011.

Mabel Valencia Sánchez

mabel@uas.uasnet.mx

Licenciatura en Ciencias de la Comunicación por la Universidad de Occidente. Maestra en Historia por la Facultad de Historia de la Universidad Autónoma de Sinaloa. Es especialista en Estudios de Género en la Educación, Universidad Pedagógica Nacional campus Culiacán. Sus líneas de investigación son: los medios masivos de comunicación y la difusión de la historia. Técnica Académica tiempo completo Titular A, Facultad de Historia, Universidad Autónoma de Sinaloa. Responsable de tutorías, seguimiento de egresados y trayectorias escolares. Tesorera de la Academia de Historia de Sinaloa. Ha publicado en: *REVISTA CLÍO* No. 35, enero / junio 2006, Facultad de Historia, publicación en la sección de documentos “El Gobernante y el Periodista, dos Entidades” Culiacán, Sin. 2006. Libro digital: “El uso de las TIC por los estudiantes de la Licenciatura en Historia, Rodríguez Ledesma, Xavier, et al, “Memoria del Tercer Encuentro Nacional de Docencia, Difusión y Enseñanza de la historia y Primer Encuentro Internacional de Enseñanza de la Historia” UPN, SEP, Cd de México, ISBN 978-607-413-152, febrero 2013.

Marcela J. Arellano González

marboreanaz@hotmail.com

Pasante de la Licenciatura en Historia en la Facultad de Humanidades de la Universidad Autónoma del Estado de México. Área de acentuación en docencia. En investigación se ha desempeñado como becaria en proyectos de Historia Novohispana, además de participar como organizadora en varios eventos académicos. Sobre docencia ha participado como ponente y asistente en diversos congresos sobre la temática.

Marco Antonio Delgadillo Guerrero

marctuna2002@hotmail.com

Maestro en Historia de México. Candidato a Doctor en Historia, por el Centro de Investigación y Docencia en Humanidades del Estado de Morelos. Labora en el Departamento de Historia de la Universidad de Guadalajara. Es autor del libro *El espectáculo teatral en Guadalajara durante*

la época colonial. 1757-1817. UdeG/ CUCSH, 2006. ISBN: 970-27-0949-0. Así mismo es autor de los siguientes capítulos de libro: “Las festividades públicas, espacio de construcción de imaginarios sociales. La fiesta de restitución de Fernando VII en Guadalajara”, *Latinoamérica en y desde el mundo. Antología de ponencias del XXVI Congreso Asociación Latinoamericana de Sociología*. ISBN: 978970271263-3. Universidad de Guadalajara /Gobierno del Estado, 2007. “El plan de estudios por competencias de la Licenciatura en Historia de la Universidad de Guadalajara; alcances y limitantes.” En Elva Rivera Gómez y Teodolinda Ramírez Cano (Coordinadoras), *La enseñanza de la Historia ante los procesos de evaluación*, México, Benemérita Universidad de Puebla / Universidad de Tlaxcala, 2007. ISBN 978-968-865-150-6. “La acreditación de la Licenciatura en Historia de la Universidad de Guadalajara: fortalezas y debilidades” en *Las políticas de financiamiento y modernización de las licenciaturas en Historia en los años recientes*, Universidad Autónoma de Tlaxcala, 2008, ISBN: 968-865-034-X. “La fiesta de restitución de Fernando VII en Guadalajara, 1814” en el libro *Bicentenario de las Independencias Nueva España y Nueva Granada*. Universidad de Guadalajara, 2009, ISBN: 978-607-450-099-8. Sus líneas de investigación son: Historia social, tradiciones regionales, investigación educativa.

María de los Ángeles Sitalit García Murillo

sitalit_77@hotmail.com

Licenciatura en Historia por la Facultad de Historia de la Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS). Maestría en Historia por la Facultad de Historia de la UAS. Profesor investigador de tiempo completo de la Facultad de Historia, UAS. Coordinadora de la Licenciatura en Historia de la Facultad de Historia (UAS) (2008-2011) Integrante del Consejo Institucional para la Consolidación de la Calidad Educativa en el Nivel Superior. UAS. (2012) Responsable de los procesos de evaluación, acreditación y certificación de los programas educativos de la UAS. (2011-2013). Actualmente es estudiante del Doctorado en Historia por la UAS. Publicaciones en diversos congresos nacionales y regionales.

María del Refugio Magallanes Delgado

rmdhistoria@yahoo.com.mx

Licenciada, Maestra y Doctora en Historia por la Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ) y docente –investigadora de tiempo completo en la Unidad de Docencia Superior en la misma institución, perfil PROMEP y SNI I. En el CA “Enseñanza y difusión de la Historia”. Desarrolla las líneas de investigación de la formación docente en historia e historia de la educación en Zacatecas, siglos XIX y XX. Es autora del libro *Teoría y metodología en la enseñanza-aprendizaje de la historia. Problemas de la educación básica en Zacatecas* (2011) y coordinadora y coautora del libro *Historia de la Educación en Zacatecas I: Problemas, tendencias e instituciones en el siglo XIX* (2010) y, autora de diversos artículos en torno a la educación de los grupos marginados, el asociacionismo pedagógico y la laicidad en el siglo XIX y XX desde 2006.

María del Rocío Rodríguez Román

rocio_rodriguez_ens@yahoo.com.mx

Maestría en Metodología de la Ciencia por la Facultad de Filosofía y Letras (FFyL) de la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL). Es profesora de tiempo completo de la FFyL de la UANL, con perfil PROMEP (2012-15). Entre sus publicaciones están: “La enseñanza de la Historia en la Educación Superior”. (2011); El valor de las abuelas. (2012). Lídice Ramos Ruíz y María del Rocío Rodríguez Román (Comp.). FFyL de la UANL. ISBN978-607-433-835-5; *El*

desarrollo de competencias didácticas en los estudiantes de la licenciatura de Historia y Estudios de Humanidades: necesidad o necesidad (2012); *Principales problemas y retos que enfrenta la enseñanza de la Historia: una revisión bibliográfica* (2012).

María Elena Bribiesca Sumano

bribiescas3603@yahoo.com.mx

Maestra en Pedagogía por la Escuela Normal Superior de México, Maestra en Historia por la Universidad Pontificia de México. Profesora Investigadora de tiempo completo en la Facultad de Humanidades de la Universidad Autónoma del Estado de México. Presta sus servicios profesionales en la docencia e investigación en esta Casa de Estudios, desde el año de 1968. Ha impartido cursos de Paleografía y Diplomática a expertos historiadores y a Universidades entre las que se cuentan las de los Estados de: Tabasco, Yucatán, Quintana Roo, Guerrero, Puebla, Sinaloa, entre otras. Cuenta con varias publicaciones entre las que destacan: Catálogo de Protocolos de la Notaría N°. 1 de Toluca, que conjunta 20 000 escrituras, las que en lo impreso forman veinte volúmenes. Ocho catálogos publicados, seis por parte de nuestra Universidad, y dos en co-edición con el Gobierno del Estado de México. Ha sido ponente y conferencista en más de cien eventos estatales, regionales nacionales e internacionales, destacando en este año, su presencia en Recife, Brasil y en Mérida.

Ma. Gabriela Guerrero Hernández

gaguh_70@yahoo.com.mx

Maestría en Metodología de las Ciencias por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL): Maestra de tiempo completo en la Facultad de Filosofía y Letras, UANL, perfil PROMEP, (2012-15), Entre sus publicaciones se encuentra: *La enseñanza de la Historia bajo el modelo por competencias*, (2012), *Educación y medio ambiente a través de los planes y programas de estudio*, (2012), Guerrero Hernández Ma. Gabriela y Rodríguez Román María del Rocío, *La implementación del enfoque por competencias en la Licenciatura en Historia y Estudios de Humanidades de la UANL: Retos y oportunidades*, (2012), *Las competencias en la educación superior: Revisión teórica*, (2013), TEJIENDO GÉNERO. Desde perspectivas teóricas y testimonios.

María Guadalupe Cedeño Peguero

mpeguero1@hotmail.com

Maestra de Educación Preescolar, Esc. Normal Urb. Fed. de Educadoras, Morelia, Michoacán. Licenciatura en Historia por la Facultad de Historia de la Universidad Michoacana San Nicolás de Hidalgo, Morelia, Michoacán. Doctora en Historia por la Universidad Nacional Autónoma de México. Empleos desempeñados: Catedrática Facultad de Historia: Historia de México Colonial, Historiografía Michoacana, Historia de la Educación y Seminario de Investigación. Secretaria Académica Facultad de Historia. Es miembro Activo de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación, y así mismo miembro de la Sociedad de Historia de la Educación Latino Americana (SHELA). Entre sus publicaciones destacan: coautora del libro: *Haciendas y Espacio Rural de Michoacán*, Centro de Investigaciones y Desarrollo del Estado de Michoacán, en prensa. Coordinadora del libro colectivo: *Reflexiones sobre la Historia de la educación. Teoría, conceptos e investigación educativa*. Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, en prensa.

Martha Alicia Villaseñor Tinoco

martha.555@hotmail.com

Profesora normalista. Licenciada en Historia. Se especializa en museología y biblioteconomía. Maestra en derecho constitucional y amparo. Labora en el Departamento de Historia de la Universidad de Guadalajara. En sus publicaciones recientes se encuentra el libro *Estudio de Egresados de la Carrera de Trabajo Social de la UdeG*, CUCSH - UdeG, ISBN 970-27-0069-8, México 2001. Es autora de los artículos: “La formación profesional desde el enfoque del desarrollo sustentable en la pluralidad” y “Globalización y sustentabilidad en las carreras agropecuarias” en *Sustentabilidad*, vols. II y III, N° 1, Universidad de Guadalajara. Enero-abril 2005- 2006. Es coautora del capítulo de libro: “La vinculación como portavoz de la tradición cultural popular del entorno universitario: el caso del CUCBA y los Tastuanes de Nextipac”, en *Procesos formativos y estructuración regional de los mercados de trabajo*, Universidad de Guadalajara 2010, ISBN: 978-607-00-2893-9. Las líneas de investigación a las que se enfoca son: Estudios institucionales, perfil del estudiante universitario, trayectorias escolares, estudios de egresados. Tradición religiosa, usos y costumbres.

Miguel Ángel Gutiérrez López

manglar21@gmail.com

Doctor en Historia por El Colegio de Michoacán, A.C. (2007). En 2008 realizó una estancia de investigación posdoctoral en el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Actualmente es miembro del Sistema Nacional de Investigadores (Candidato) y cuenta con Reconocimiento de Perfil Deseable del Programa para el Mejoramiento del Profesorado (Promep) de la Secretaría de Educación Pública. Integrante del Cuerpo Académico de Historia de México CA-48, consolidado. Desde 2009 se encuentra adscrito, como profesor investigador, a la Facultad de Historia de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Entre sus publicaciones recientes se puede destacar el libro: *En los límites de la autonomía. La reforma socialista en la Universidad Michoacana, 1934-1943*, Zamora, El Colegio de Michoacán, 2011. Recientemente, junto con el Dr. Jorge Amós Martínez Ayala, coordinó el libro, del que es coautor, *Las costumbres de Clío. Algunos métodos para la historia*, Morelia, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, 2012.

Miriam Edith León Méndez

leonmiry@yahoo.com.mx

Profesor e Investigador de Tiempo completo, adscrito a la Facultad de Humanidades de la Universidad Autónoma de Campeche. Maestra en Historiografía de México por la Universidad Autónoma Metropolitana - Unidad Azcapotzalco. Estudió la Especialidad en Enseñanza de la Historia y Licenciada en Humanidades con Especialidad en Historia. Miembro fundador de la Sociedad Campechana de Historiadores, A. C. (SOCAMHI). Ha incursionado en investigaciones sobre las Haciendas en Campeche, la conformación de Campeche y su dinámica en el circuncaribe, la Educación socialista en Campeche, Inmigrantes en Campeche, la enseñanza de la historia, entre otros temas diversos.

Norma Gutiérrez Hernández

ninive_17@yahoo.com.mx

Licenciada en Historia por la Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ), Especialista en estudios de Género por El Colegio de México. Maestra en Ciencias Sociales por la UAZ y Doctora

en Historia por la Universidad Nacional Autónoma de México. Es docente-investigadora de la Unidad de Docencia Superior y de la Licenciatura en Historia de la UAZ; cuenta con el perfil PROMEP y es miembro de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación (SOMEHIDE). Su línea de investigación es historia de la educación en el CA “Enseñanza y difusión de la Historia”. Es coordinadora del libro *Historia de la educación y difusión de la historia de Zacatecas* (2012) y coordinadora del libro *Estudios de mujeres y género desde una perspectiva disciplinaria* (2013); y autora de *Mujeres que abrieron camino. La educación femenina en la ciudad de Zacatecas durante el porfiriato* (2013).

Ofelia Janeth Chávez Ojeda

mega_1845@hotmail.com

Maestra en Historia, Profesor Asignatura Base, actualmente Secretaria Académica de la Facultad de Historia de la Universidad Autónoma de Sinaloa.

Patricia Montoya Rivero

pa_mo_ri@yahoo.com.mx

Licenciada en Historia por la UNAM, FES Acatlán y Maestra en Historiografía de México por la UAM Azcapotzalco. Es profesora Titular del Área de Historiografía de México en la FES Acatlán. Sus líneas de investigación son: la historia y la historiografía de México en el siglo XIX, la historiografía general y la didáctica de la historia. Es autora de libros de texto para la educación media básica y media superior, y coautora de *La Construcción de un País. Historia de la ingeniería civil en México* (2009). Entre sus últimos artículos están: “La otra mirada de la Independencia, Mariano Torre y sus relaciones con Iturbide”, en *Memoria 2010* No. 7, y “Diversas miradas en torno a la Corregidora” en *Fuentes humanísticas*, revista de UAM Azcapotzalco, 2011, para libros colectivos publicó: “Reflexiones en torno a la biografía y a la autobiografía” en *Introducción al análisis historiográfico*, México, UNAM-DGAPA-FES Acatlán, 2010, “Dos miradas sobre César: reflexiones en torno a Plutarco y a Suetonio” en *Ensayos de historiografía antigua*, UNAM, DGAPA, FES Acatlán, 2012, y próximo a salir “Eginhardo y su Vida de Carlomagno. La herencia clásica en el mundo medieval. Algunas ideas”.

313

Paulina Latapí Escalante

platapik@prodigy.net.mx

Licenciada en Historia por la UNAM y Maestra en Educación con especialidad en Cognición de los Procesos de Enseñanza Aprendizaje. Sus líneas de investigación son: Enseñanza de las ciencias sociales, difusión de la historia: ámbitos y museos, evaluación educativa: sistemas de ingreso y permanencia. Es autora de 34 libros, entre los cuales se encuentran cinco libros de texto gratuito vigentes para el eje curricular de ciencias sociales para secundaria de la Secretaría de Educación Pública, que pueden consultarse en el sitio web de CONALITEG. <http://www.conaliteg.gob.mx>. Docente de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, en la Licenciatura en Historia (2000-2004) y en su Dirección de Educación Continua (2004-2010). Actualmente es docente-investigadora en la Facultad de Filosofía de la Universidad Autónoma de Querétaro en donde coordina la línea Terminal en Enseñanza de la Historia de la Licenciatura en Historia forma parte del núcleo académico de la Maestría en Estudios Amerindios y Educación Bilingüe.

Raúl Useche Rodríguez

raul.useche@correounivalle.edu.co

Licenciado en Historia de la Universidad del Valle (Cali-Colombia) y Maestro en estudios Latinoamericanos de la Universidad Andina Simón Bolívar (Quito-Ecuador). Actualmente es coordinador del Programa Académico de Licenciatura en Historia de la Universidad del Valle (Buga-Colombia), es profesor de las áreas de Ciencias Sociales y Humanidades en la misma Universidad, coordinador de su Cátedra y Grupo de investigación en Historia y director del proyecto Cineforo Fahrenheit. Es autor de los libros *Educación indígena y proyecto civilizatorio en Ecuador* y *Jóvenes, medios y cultura política en las Instituciones Educativas de Buga*. Ha escrito varios artículos en revistas locales y nacionales en los campos académicos de la Educación, la Historia y los Estudios Culturales.

Rebeca Ballín Rodríguez

rebecaballin@gmail.com

Licenciada en Historia (1997-2001) y Maestra en Historia Regional Continental (2005-2008) por la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Actualmente es Profesora de Facultad de Historia-UMSNH y del Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey, Campus Morelia. Las líneas de investigación que desarrolla son la historia de la educación, enseñanza de la historia, educación e higiene durante el siglo diecinueve. Ha publicado capítulos de libros y artículos en revistas especializadas sobre las líneas de investigación que desarrolla. Desde el año de 2001 participa en los trabajos y discusiones que organiza el Seminario de Historia de la Educación coordinado por el Archivo Histórico de la UMSNH. Socio activo de la Sociedad Mexicana de Historia la Educación, a partir del año 2006 hasta la fecha.

Ricardo Villanueva Lomelí

rvillanueva_1978@hotmail.com

Maestría en Derecho, con especialidad en Administración de Justicia y Seguridad Pública por la Universidad de Guadalajara, 2002-2004. Doctorado en Aspectos Jurídicos y Económicos de la Corrupción por la Universidad de Salamanca. Diploma de Estudios Avanzados, 2005-2007. Doctorado en Tecnología Educativa por la Universidad de Salamanca, Diploma de Estudios Avanzados, 2005-2007. Labora en la División de estudios jurídicos, Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades, Universidad de Guadalajara. Entre sus publicaciones se encuentra el artículo: “Un Mexicano Nacido en Austria”, Universidad de Guadalajara, Federación de Estudiantes Universitarios, *Arenga Revista Estudiantil de Ciencias Sociales y Humanidades*. Capítulo de libro: “El espacio europeo de educación superior y la innovación universitaria: una mirada al discurso institucional” en *La Universidad Pública del Siglo XXI. Múltiples Visiones*, Universidad de Guadalajara. Capítulo: “Movimiento Estudiantil”, en *Aportaciones Para Una Enciclopedia De La Época*, Tomo II, Derecho, Economía y Política, Universidad de Guadalajara. Coautor, “Derecho y emancipación social el seminario metodológico”, Universidad de Guadalajara. Artículo: “Trazo en el tiempo; La FEU en el periodo 2001-2004”, Universidad de Guadalajara. Sus líneas de investigación son: Investigación educativa, estudios derecho constitucional.

Rodrigo Christian Núñez Arancibia

rnuneza@yahoo.com

Es profesor-investigador tiempo completo en la Facultad de Historia de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Actualmente es miembro Sistema Nacional de

Investigadores, nivel I y sistema PROMEP y ha sido profesor-visitante tanto en docencia a nivel de pregrado como postgrado como en investigación en las Universidades de Chile y Católica de Valparaíso. Las líneas de aplicación de conocimiento son historia cultural e historia política. Ha publicado artículos en diferentes revistas especializadas en diferentes países como capítulos de libro. Entre sus últimas publicaciones destacan los libros: *Estudios comparados de los procesos de secularización y normatividad en las regiones de México y Latinoamérica* (co-editor), 2010, Universidad Michoacana; *Empresarios y Desarrollo: Economía y política en Chile Contemporáneo* (<http://journals.cambridge.org/action/displayAbstract?fromPage=online&aid=8319334>) Universidad Michoacana, 2008, y dentro de sus últimos artículos destacan, “El debate y los límites del espacio público de la Independencia mexicana”, en *Cuadernos de Historia*, Universidad de Chile, Núm. 37 (segundo semestre 2012).

Smirna Romero Garibay

Profesor investigador de la Universidad Autónoma de Guerrero.

Tzutzuqui Heredia Pacheco

tzuhheredia@gmail.com

Profesor-Investigador de tiempo completo de la Facultad de Historia de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Licenciada en Historia por la Facultad de Historia de la U.M.S.N.H. Maestra en Ciencias en Desarrollo Regional por la Universidad Autónoma Chapingo. Colaboradora del CA-227 “Historia de las Instituciones y los Movimientos Sociales en América”. Las líneas de Generación y Aplicación del Conocimiento que trabaja son: Historia y Desarrollo Regional, Historia Agraria S.XVI-XIX, Historia de la Iglesia S.XVI- S.XVII. Durante el período de octubre de 2010 a agosto de 2013 fue Coordinadora del Programa de Tutorías de la Facultad de Historia.

Wilfrido Llanes Espinoza

wllanes@gmail.com

Profesor-Investigador, Titular B. en la Facultad de Historia de la Universidad Autónoma de Sinaloa. Licenciatura y maestría en historia por la Universidad Autónoma de Sinaloa. Doctorado en Ciencias Sociales por la Universidad de Guadalajara. Las líneas de investigación a las que está enfocado son: Historia social de la Iglesia e Historia de los grupos de poder.

Zoila Patricia Montaña Quiroz

zpmmqb@yahoo.com.mx

Licenciada en Historia por la Universidad Autónoma de Puebla. Maestría en Historia y Etnohistoria por la Escuela Nacional de Antropología e Historia. Docente en la Universidad Autónoma de Tlaxcala de 2005 a la fecha. Docente en el seminario palafoxiano, enero-diciembre 2005. Inventarios de parroquias de Tlaxcala en adabi, julio de 2006 a la fecha. Es autora de *El trabajo en las vías del ferrocarril. En Zacatecas y Tlaxcala a cien años de la Revolución Mexicana*, y de “Sindicato obrero en San Martín Texmelucan en la Revolución 1920-1928 en *Del Mundo Hispánico a la consolidación de las Naciones*.

El libro digital de *Currículo, formación y
práctica docente en la enseñanza de la Historia*,
se terminó de editar por el Departamento de Diseño Gráfico de la
Facultad de Historia de la Universidad Michoacana de San Nicolás de
Hidalgo el 4 de octubre de 2013. Se editaron 500 ejemplares.