



CAMINOS

---

EN LA ENSEÑANZA

---

DE LA HISTORIA

Paulina LATAPÍ ESCALANTE, José Carlos BLÁZQUEZ ESPINOSA,  
Siddharta CAMARGO ARTEAGA // Compiladores



# CAMINOS

---

## EN LA ENSEÑANZA

---

## DE LA HISTORIA



RED DE ESPECIALISTAS EN  
DOCENCIA, DIFUSIÓN E  
INVESTIGACIÓN EN  
ENSEÑANZA DE LA HISTORIA



## **Universidad Autónoma de Querétaro**

Dr. Gilberto Herrera Ruiz // Rector

Dr. Irineo Torres Pacheco // Secretario Académico

Dra. Margarita Espinosa Blas // Directora de la Facultad de Filosofía

Tec. Prof. Ricardo Saavedra Chávez // Coordinador de Publicaciones

## **Benemérita Universidad Autónoma de Puebla**

Dr. J. Alfonso Esparza Ortiz // Rector

Dr. René Valdiviezo Sandoval // Secretario General

Dr. Ángel Xolocotzi Yáñez // Director de la Facultad de Filosofía y Letras

Dr. Arturo Aguirre Moreno // Coordinador de Publicaciones de la FFyL

## **Universidad Pedagógica Nacional**

Dr. Tenoch Esaú Cedillo Ávalos // Rector

Dra. Mónica Angélica Calvo López // Secretaria Académica

Lic. J. Guadalupe Rivas Guzmán // Director de la Unidad Querétaro

Mtro. J. Ignacio Briceño // Subdirector académico de la Unidad Querétaro

## **Edición digital octubre 2017**

ISBN: XXX-XXX-XXX-XXX-X

Universidad Autónoma de Querétaro

Cerro de las Campanas S/N

Las Campanas, Santiago de Querétaro

Querétaro de Arteaga, México. C.P. 76010

**Organización del material** // Michelle Ordóñez Lucero y Tlanezi Eckstein Alvarado

**Diseño y formación** // El Errante Editor / J. Antonio Romero F.

Los contenidos y redacción son responsabilidad de los autores.

El diseño, edición y formación de este libro digital fue posible gracias a los recursos otorgados por el CONACYT.

Los trabajos que conforman el presente libro digital, agrupados en nueve capítulos, fueron dictaminados por pares académicos. En ellos se expone el dinamismo, la variedad y el cuidado que sus autores han puesto en su caminar por la enseñanza de la Historia; camino recorrido en contextos y ámbitos muy variados.

Impreso y hecho en México

*Printed and Made in Mexico*

# ÍNDICE

18 **Prólogo** // Mtra. Paulina LATAPÍ // Presidente de la REDDIEH

## INVESTIGACIÓN SOBRE EL APRENDIZAJE Y LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

23 **El seminario de textos escolares y educación histórica en la Universidad Pedagógica Nacional (Unidad Toluca)** // María Guadalupe MENDOZA RAMÍREZ // Universidad Pedagógica Nacional Unidad 151 Toluca

39 **La licenciatura de historia de la UAZ. Innovación curricular, profesorado y enseñanza (2004-2013)** // María del Refugio MAGALLANES DELGADO, Norma GUTIÉRREZ HERNÁNDEZ // Universidad Autónoma de Zacatecas “Francisco García Salinas”

56 **La formación de historiadores en la BUAP: perspectivas y contradicciones del nuevo currículo basado en competencias** // Marco VELÁZQUEZ, Amado Manuel CORTÉS, Abraham MOCTEZUMA FRANCO // Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

# LA LICENCIATURA DE HISTORIA DE LA UAZ. INNOVACIÓN CURRICULAR, PROFESORADO Y ENSEÑANZA (2004-2013)

**María del Refugio MAGALLANES DELGADO**

**Norma GUTIÉRREZ HERNÁNDEZ**

// Universidad Autónoma de Zacatecas “Francisco García Salinas”

María del Refugio Magallanes Delgado, es doctora en historia por la Universidad Autónoma de Zacatecas, docente investigadora de la Unidad Académica de Docencia Superior, miembro del Sistema Nacional de Investigadores Nivel I, profesora perfil PRODEP e Integrante del Cuerpo Académico consolidado “Enseñanza y difusión de la historia”. Publicaciones recientes: *La educación laica en México. La enseñanza de la moral práctica siglos XIX-XX* (2016), *Miradas y voces en la historia de la educación en Zacatecas. Protagonistas, instituciones y enseñanza (XIX-XX)* (2013) e *Historia de la educación en Zacatecas I. Problemas, tendencias e instituciones en el siglo XIX* (2010) entre otras. rmdhistoria@yahoo.com.mx

Norma Gutiérrez Hernández, licenciada en historia y maestra en ciencias sociales por la Universidad Autónoma de Zacatecas, especialista en estudios de género por el Colegio de México y doctora en historia por la Universidad

Autónoma de México. Docente investigadora de la Unidad Académica de Docencia Superior, miembro del Sistema Nacional de Investigadores Nivel I, profesora perfil PRODEP y lideresa del Cuerpo Académico consolidado “Enseñanza y difusión de la historia”. Publicaciones recientes: *Problemáticas contemporáneas de la educación en México. De la complejidad a Ayotzinapa* (2016), *Miradas y voces en la historia de la educación en Zacatecas. Protagonistas, instituciones y enseñanza (XIX-XX)* (2013), *Mujeres que abrieron camino. La educación femenina en la ciudad de Zacatecas durante el porfiriato* (2012), entre otras. [ninive\\_17@yahoo.com.mx](mailto:ninive_17@yahoo.com.mx)

**Resumen** // La evolución de la licenciatura en historia de la Universidad Autónoma de Zacatecas desde su creación (1987) a 2013 ha sido relevante. Se transitó de un currículo humanista de corte tradicional a un modelo educativo permeado por los principios de la sustentabilidad. La innovación curricular de 2004 a 2013 llevó a un plan de estudios flexible y al diseño de un perfil de egreso por especialidades que definieron ejes terminales. En los planes de estudios de 2004 y 2011 se propuso la enseñanza transversal con enfoque de género, democracia y educación ambiental; el profesorado proyectó su función académica mediante congresos, foros y publicaciones especializadas; pero la evaluación de la enseñanza aplicada en 2013 mostró que la práctica docente no se sustentaba en una didáctica constructivista y crítica.

**Palabras clave** // Innovación curricular, profesorado, enseñanza

## Introducción

El interés por visibilizar lo cotidiano es parte del campo de estudio de la historia de las mentalidades, de la historia social de la educación y de la narrativa como método de investigación educativa. Desde la perspectiva de la evaluación educativa, el análisis de los sistemas, subsistemas y los procesos de enseñanza-aprendizaje que acontecen en el aula merecen ser conocidos como realidad empírica que de soporte a las decisiones en materia de política educativa e incida en la mejora de la práctica docente.

Este texto explica el impacto de tres elementos sustanciales del Modelo Educativo UAZ Siglo XXI en la licenciatura en historia: la reorientación del currículum universitario, los roles del estudiante y del docente universitario, y la profesionalización de la docencia de 2004 al 2013. En este periodo, los planes de desarrollo institucional pugnaron por la innovación de los programas de estudios de licenciaturas y posgrados con miras a la pertinencia social real. El logro de este propósito se fundamentó en el diseño curricular por competencias en torno a las orientaciones formativas, la revaloración del servicio social en el plan de estudios, la relevancia de las tutorías y la evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Del 2012 al 2013, la dirección de la Unidad Académica de Historia estaba persuadida de que mediante la evaluación del proceso de enseñanza de cada uno de los seminarios de la licenciatura, se obtendría una re-estructuración curricular, cursos de actualización disciplinar y psicopedagógica, pero sobre todo mejores indicadores para la evaluación del programa en el Consejo de Acreditación de Programas Educativos en Humanidades.

En este tenor, la observación de la práctica docente en las aulas de licenciatura en historia durante los meses de febrero a mayo de 2013 se consideró una acción nodal para la innovación del programa. Los resultados mostraron que su profesorado ejercía una docencia desde un conjunto de creencias y experiencias que construyen y reconstruyen diariamente en cada uno de los espacios escolares. La docencia como práctica profesional no ocupaba un lugar sustantivo en el *ethos* profesional del colectivo debido a que poseían una trayectoria profesional en la investigación histórica. Las metodologías de la enseñanza se basaban en la transmisión de la información del contenido programado para ser evaluado por el alumnado como “buen profesor”.



## Del currículum humanista a la formación sustentable

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 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, pp. 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 y estuvo vigente hasta 2003.

En los inicios de esta escuela se tuvo un escaso número de profesores, tan sólo tres en el primer año de 1987 a 1988 con vasta formación humanista; la enseñanza desarrollada 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, p. 16).

En 1992 la Escuela de Humanidades transitó a Facultad de Humanidades, incorporando en 1996 la especialización en Arqueología. En el 2000, el Consejo Universitario avaló el establecimiento de cuatro Unidades Académicas, mismas que a la fecha subsisten e integran las Licenciaturas de Historia, Letras, Filosofía y Arqueología (González, 2004, pp. 4 y 14). En este periodo 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, p. 19), quienes se incorporan también a la Licenciatura en Historia.

Pese a este incremento, la orientación didáctica de la planta docente siguió con un marcado sesgo magistrocentrista:

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, pp. 17-18)

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. 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, la información externada por la comunidad egresada del programa, los resultados de los encuentros con empleadores y empleadoras, las exigencias de 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, la efectuada en 2004 representó un parte aguas. Su Plan de Estudios fue diseñado por un colectivo de ocho docentes y contó con la asesoría de la Coordinación de Docencia de la propia Universidad. Se incorporaron cinco rasgos distintivos del Modelo UAZ Siglo XXI 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 ocho semestres en la carrera, opciones de titulación variadas, créditos diferenciados para las asignaturas, 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 currículo, se implementó el sistema de tutorías, se estableció el programa de educación continua para la actualización permanente del alumnado egresado; además, se incluyó la salida lateral de Técnico (a) Superior Universitario (a) (TSU) para quienes no pudieran concluir 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, pp. 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 para impulsar la difusión y divulgación de la investigación histórica (González, 2004, p. 28), pero quedaba pendiente la evaluación de la práctica docente en el aula.

En el cuatrienio (2000-2004) hubo relevantes labores de capacitación y profesionalización docente, con lo cual se observó una consolidación del núcleo docente, 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, p. 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 incluido 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, pp. 1-15).

En junio de 2013, la planta docente de la Licenciatura en Historia tenía 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 Padrón Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT); con esta acción se atienden las recomendaciones de los organismos acreditares respecto a no reproducir la endogamia académica.

De esta forma, el profesorado obtuvo 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. Sin embargo, 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.

## Profesorado y enseñanza en la licenciatura

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 (Polo, 2011). 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, pp. 33-34).

De manera reciente, el enfoque en torno al análisis de la formación del profesor, sostiene 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, p. 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 del profesorado de la licenciatura en Historia (nombradas por el director de la Unidad Académicas), 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 adversos para una buena docencia el tipo de infraestructura del edificio (aulas chicas y escalonadas), 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 otro para el 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 detrás de su escritorio.

Se conjugan también factores cualitativos como la formación de posgrado de los profesores para la investigación histórica; el origen geográfico, social y cultural del alumnado, y el perfil de egreso del bachillerato de los estudiantes y la incertidumbre laboral del docente que labora con cargas de tiempo determinado que varía semestre a semestre.

En esta tesitura, la conversión de un profesor novato en experimentado 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, p. 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 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 de tiempo completo.

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 para

volverse expertos. La mayoría de ellos, acata la disposición que acordó el colegio de profesores en administraciones pasadas: entregar junto con el programa del seminario una “carta descriptiva” de las 32 sesiones que integran el semestre.

Si bien, todo el profesorado entregó estos documentos y buscó seguirlos paso a paso, casi ninguno de ellos modificó de manera sustantiva su práctica docente. Esto es, el proceso de subordinación y sometimiento institucionalizado no impidió que ellos siguieran haciendo lo que hacen cuando cierran la puerta del salón y se quedan a solas con sus alumnos.

¿Qué pasa en el aula? Con base en aproximadamente 50 observaciones y registros efectuados y los acuerdos tomados en 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, p. 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 lo que dice el texto” (Bullough, 2000, p. 103). La carga laboral de la licenciatura contempla los grupos “A” y “B” para algunos de los seminarios para cubrir el turno matutino y vespertino respectivamente.

El colectivo de la licenciatura asume 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.” (Asamblea de profesores, 2012).

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 inválidas (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, pp. 119-120)

Con estos supuestos o creencias, en su mayoría, los profesores y profesoras de la licenciatura, no formulan preguntas a los alumnos en el transcurso de la clase para problematizar el tema, la realidad y la función social de la historia, ni su papel como futuros profesionales de la historia. Ellos no piden la realización de una actividad en los 120 minutos que en promedio dura la sesión para que los discentes 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 cita textual o la paráfrasis de la lectura asignada. La planta docente transfiere una idea de conocimiento acabado que no permite la 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 re-construccionista” (Tejeda, 2002, pp. 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 y Borko, 2000, pp. 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 y Borko, 2000, p. 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 (2005) de *conocimiento pedagógico del contenido*, 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 y Borko, 2000, p. 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 *a priori*, sino que diseñe su sesión con los referentes nodales del conocimiento pedagógico del contenido entendido como la “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 currículo y los materiales curriculares” (Putnam y Borko, 2000, p. 232).

Asimismo para sustituir la “carta descriptiva” de los años setenta y planear una secuencia didáctica sustentada en los principios del “constructivismo sociocultural” (Ferreiro, 2007), hace falta que la cultura escolar de los docentes de la licenciatura revalore la docencia como una profesión. Pero,

la cultura institucional de la universidad fomenta la categoría laboral de docente-investigador. 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 son motivados por el docente de tiempo completo para registrar un proyecto para homogenizar la percepción del colectivo.

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 como herramienta para fomentar el pensamiento individual y el discurso con los demás entre colegas y en el aula” (Putnam y Borko, 2000, p. 242).

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, p. 104). Los catorce profesores novatos hacen todo para pertenecer y encajar en la “subcultura de la enseñanza” (Bullough, 2000, p. 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 Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (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.

Los docentes noveles de la licenciatura en historia se han convertido en docentes sin la percepción de la docencia como una profesión. Su transformación ha sido un proceso idiosincrático. Por tal razón, la oferta educativa que se integra y despliega en La Escuela de Verano del Sindicato de Personal Académico de la UAZ (SPAUAZ) 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 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 para lograr perfiles sustentables situados.
2. La introducción de la estrategia curricular en la exposición de contenidos históricos y de un núcleo temático y problemático que se estudien a través del aporte teórico y metodológico de diferentes disciplinas en lugar de temas enciclopédicos.
3. Integrar la teoría con la práctica, los saberes académicos, investigativos, culturales, cotidianos, de socialización, integrar el trabajo individual con el colectivo y, fundamentalmente, la dimensión autónoma 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

- Blase, J. (2000). La micropolítica de la enseñanza. En Bruce J. Biddle, Thomas L. Good, Ivor F. Goodson (Eds.), *La enseñanza y los profesores*. Barcelona: Paidós. (pp. 253-289).
- Bullough, R.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 (Eds.), *La enseñanza y los profesores*. Barcelona: Paidós. (pp. 99-165).
- Ferreiro Gravié, R. (2007). *Nuevas alternativas de aprender y enseñar. Aprendizaje cooperativo*. México: Trillas.
- González Barroso, A. (2004). *Reforma curricular. Propuesta de Plan de Estudios 2004-2008*. Zacatecas: Universidad Autónoma de Zacatecas-Licenciatura en Historia.
- González Barroso, A. (2011). *Reforma curricular. Propuesta de Plan de Estudios 2011*. Zacatecas: Universidad Autónoma de Zacatecas-Licenciatura en Historia.
- Jiménez Díaz, R. y Luna Pacheco, F. (2005). *Modelo Académico UAZ Siglo XXI*. Zacatecas: Universidad Autónoma de Zacatecas.

- Polo de Rebilou, M. (2011a). Retos y prospectiva de innovación en educación superior. En Medina Cuevas, L. & Guzmán Hernández, L. (Comps), *Innovación curricular en instituciones de educación superior. Pautas y procesos para su diseño y gestión*. México: ANUIES. (pp. 19-28).
- Polo de Rebilou, M. (2011b). Perspectivas, tendencias y retos de la innovación curricular. En Medina Cuevas, L. & Guzmán Hernández, L. (Comps.). *Innovación curricular en instituciones de educación superior. Pautas y procesos para su diseño y gestión*. México: ANUIES. (pp. 31-36).
- Putnam, Ralph T. y Borko, H. (2000). El aprendizaje del profesor: implicaciones de las nuevas perspectivas de la cognición. En Bruce J., Biddle, Thomas L. Good, Ivor F. Goodson, (Eds.), *La enseñanza y los profesores*. Barcelona: Paidós. (pp. 219-309).
- UNESCO (2008). *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)*. UNESCO.
- Tejada Fernández, J. (2002). Perfil docente y los modelos de formación. En De la Torre, S & Barrios, O. (Coords.), *Estrategias didácticas innovadoras*. España: Octaedro (pp. 16-43).