

*Epistemología de la historia y la formación de historiadores en el siglo **XXI***



UNIVERSIDAD MICHOACANA DE SAN NICOLÁS DE HIDALGO



COORDINADORES

ARTURO CARRILLO ROJAS
IRMA HERNÁNDEZ BOLAÑOS
ELVA RIVERA GÓMEZ
GRACIELA SÁNCHEZ ALMANZA

*Epistemología de la historia y la
formación de historiadores en el siglo XXI*

Arturo Carrillo Rojas

Irma Hernández Bolaños

Elva Rivera Gómez

Graciela Sánchez Almanza

(COORDINADORES)

México 2020

Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo

Directorio de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo

Dr. Raúl Cárdenas Navarro
Rector
Mtro. Pedro Mata Vázquez
Secretario General
Dr. Orépani García Rodríguez
Secretario Académico
ME en M.F. Silvia Hernández Capi
Secretaria Administrativa
Dr. Juan Carlos Gómez Revuelta
Secretario Auxiliar

Directorio de la Facultad de Historia

Dra. María Teresa Cortés Zavala
Directora
Dr. Ramón Alonso Pérez Escutia
Secretario Académico
M.E. Graciela Sánchez Almanza
Secretaria Administrativa

Agradecemos la colaboración de la Red Nacional de Licenciaturas en Historia y Cuerpos Académicos (RENALIHCA) para la publicación de este libro con fines académicos no lucrativos. Este libro fue evaluado por pares académicos en el mes de noviembre de 2020, a solicitud del Consejo Editorial de la Facultad de Historia de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, entidad que resguarda los dictámenes correspondientes.

Queda prohibida la reproducción total o parcial del contenido de la presente obra, sin contar previamente con la autorización expresa y por escrito del titular en los 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.

D.R. © Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo

Corrección: *Martín Pérez Zenteno*

Diseño editorial: *L.D.G. Ana Esther Medina Bárcenas*

Primera edición, 21 de Diciembre de 2020

©Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, México.

Avenida Francisco J. Múgica S/N Ciudad Universitaria

CP 58030 Morelia, Michoacán, México

ISBN: 978-607-542-175-9

Hecho en México

Presentación

Irma Hernández Bolaños // **6**

LA EPISTEMOLOGÍA DE LA HISTORIA Y SU ENSEÑANZA

Diagnóstico del aprendizaje histórico que presentan estudiantes de bachillerato en el modelo de Centros Escolares en el estado de Puebla.

Edgar Gómez Bonilla // **16**

Cultura de Paz frente a los asaltos de la violencia en la historia: experiencias en el aula.

José Domingo Carrillo Padilla, Élide María Tedesco // **29**

La importancia de contar con una experiencia educativa que aborde la perspectiva de género en el plan de estudios de la Licenciatura en Historia de la Universidad Veracruzana.

María del Rocío Ochoa García, Julieta Arcos Chigo, Ana María del Socorro García García // **35**

Introduciendo a la enseñanza de la historia: Una propuesta de programa para el seminario Didáctica de la Historia.

Víctor Armando Yáñez Flores // **46**

La historia desde el cine. El séptimo arte como Instrumento de análisis histórico para la experiencia educativa del México contemporáneo.

Jorge Rodríguez Molina, Julieta Arcos Chigo // **59**

Profesionalización de la docencia en la enseñanza de la historia: tres experiencias de posgrado en Zacatecas

María del Refugio Magallanes Delgado, Ángel Román Gutiérrez, Norma Gutiérrez Hernández // **67**

PLANES DE ESTUDIO, PERFIL DE INGRESO Y TITULACIÓN

Seguimiento de egresados de la licenciatura en historia. Percepción de su formación académica y oportunidades de cambio y mejora para el plan de estudios.

Guadalupe Santiago Quijada, María del Socorro Aguayo Ceballos // **85**

Proyectos de estancia profesional de la Licenciatura en Historia, Plan de Estudios Currículum 2004, UAEM.

Teresa de Jesús Corral González, Maribel Reyna Rubio // **96**

*Profesionalización de la docencia en la
enseñanza de la historia: tres experiencias
de posgrado en Zacatecas*

María del Refugio Magallanes Delgado *

Ángel Román Gutiérrez *

Norma Gutiérrez Hernández *

INTRODUCCIÓN

A finales del siglo xx la institucionalización de la calidad educativa fisuró paradigmas de los perfiles de egreso en los programas de educación superior en México. Los conceptos de pertinencia, calidad, competencia y colaboración se instauraron como ejes rectores de los procesos formativos de posgrado para orientar nuevas formas de investigación, profesionalización, y la revisión del impacto y los alcances de la innovación en los sectores de incidencia.

En este sentido el magisterio, como uno de los sectores receptores de los posgrados de orientación profesional, fue considerado como una población que requiere de habilidades y competencias heterogéneas para generar, aplicar y retroalimentar nuevo conocimiento para contribuir significativamente a la solución de problemas complejos y de prioridad nacional.

De igual manera los teóricos de la educación y del currículo advirtieron que las reformas de los sistemas educativos correspondían a una voluntad política incierta y frágil sin la profesionalización del oficio de la enseñanza desde un enfoque democrático, es decir, con equidad, justicia social y espíritu de colaboración para transformar la individualización de las trayectorias formativas de los integrantes de la comunidad escolar. El profesionalismo docente colocó su mirada en las instituciones de educación superior y en los programas de pregrado y posgrado para hacer de la docencia una competencia profesional para la enseñanza y el aprendizaje de calidad y al profesorado un agente estratégico en la gestión pedagógica (Perrenoud, 1998).

* *María del Refugio Magallanes Delgado*. Doctora en Historia por la Universidad Autónoma de Zacatecas “Francisco García Salinas”; docente investigadora de tiempo completo y asociado C; miembro del SNI nivel I; perfil deseable PRODEP.

* *Ángel Román Gutiérrez*. Doctor en Humanidades; docente investigador de la Universidad Autónoma de Zacatecas. Coordinador de Vinculación en la UAZ. Tema actual de investigación: la historia y el cine.

* *Norma Gutiérrez Hernández*. Doctora en Historia por la UNAM. Docente-investigadora; miembro del SNI nivel I del 1 de enero de 2017-al 31 de diciembre de 2019; perfil PROMEP.

Por lo tanto la profesionalización de las profesoras y profesores que se desempeñan en los diferentes niveles educativos no concluía en la formación de pregrado normalista o universitaria. El mercado laboral de la enseñanza en México y en cada entidad federativa, entre ellas Zacatecas, necesitó cada vez más adaptarse a esas tendencias internacionales de formación docente que exigen la adquisición de competencias con perspectiva global para incidir en la educación para el desarrollo sociopolítico sustentable.

En México la coyuntura de la firma del Acuerdo por la Calidad de la Educación (ACE) de mayo de 2008 propició que la Secretaría de Educación Pública (SEP) señalara que prevalecía la ausencia de una cultura profesionalizante de calidad para el magisterio, lo cual dejaba como saldo una o un docente en educación básica con escasos conocimientos disciplinares y multidisciplinarios para enfrentar las problemáticas emergentes y para augurar un mejor futuro de la educación.

Con la publicación del primer Catálogo Nacional de Formación Continua y Superación Profesional para Maestros de Educación Básica⁵ (2009), “el instrumento que integra la oferta académica de formación continua y superación profesional (cursos diplomados, trayectos formativos, especializaciones, maestrías y doctorados) que la Federación pone a disposición de las figuras educativas de nivel básico en servicio del país” (*Diario Oficial de la Federación*, 2013), se promovió una nueva fase en la profesionalización docente con participación de las entidades y caracterizada por la ampliación de la oferta educativa de posgrados disciplinares a cargo de las escuelas normales y las universidades públicas y privadas .

Esta investigación se acerca a tres experiencias académicas de posgrado que inauguraron una nueva etapa de la disciplina histórica en la entidad en agosto de 2011. La profesionalización de la docencia para la enseñanza de la Historia. Aprendizaje de la Historia (Universidad Autónoma de Zacatecas), Educación Histórica (Centro de Actualización del Magisterio Zacatecas) y la Especialidad de Realidad, sociedad-tecnología del campo formativo de “Exploración y conocimiento del mundo natural y social” (Universidad Pedagógica Nacional 321-Zacatecas) fueron creados para incidir en la innovación y la mejora educativa estatal. Los planes curriculares de estos posgrados convergen en la convicción de que una sólida formación disciplinar era garante para la adquisición de competencias sociohistóricas genéricas y específicas para el desarrollo de la ciudadanía global, la construcción de la identidad y el pensamiento histórico en el alumnado de educación básica y media superior e, incluso, en licenciatura.

En el 2011 los tres programas tenían una aceptación limitada del magisterio local; si bien es cierto que en las instituciones de educación superior públicas de la entidad se ha incrementado la matrícula de los posgrados, esta se concentra en los programas de modalidad no escolarizada, como es el caso de la Maestría en Tecnología Informática Educativa ofertada por la Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ); en las especialidades en Comunicación y Lenguaje y ciencias de la Maestría en Educación Básica y en la Maestría en Educación Media Superior desarrolladas en la Universidad Pedagógica Nacional 321 (UPN-321).

⁵ Este Catálogo está inscrito en el Programa del Sistema Nacional de Superación Continua y Superación Profesional de Maestros de Educación Básica en Servicio (PSNSCSP) y se compone de la oferta educativa que propone y promociona cada entidad federativa en su catálogo estatal.

Escenario de los posgrados en educación y profesionalización de la docencia

En 2002 el estado del conocimiento que arrojó el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) sobre los programas de maestría en educación mostró que de los 271 programas repartidos en 130 instituciones de educación superior solamente once estaban inscritos en el Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) que evalúa el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) en la orientación de investigación y profesional. Ante tal carencia se advirtió la necesidad de diversificar los programas en educación e incrementar la matrícula, pero se agudizó el subdesarrollo en la profesionalización de la enseñanza que imperaba décadas atrás (*Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 2003).

Con base en los datos del Padrón del PNPC de 2019, en el área de Humanidades y Ciencias de la Conducta, en la orientación profesional y en la modalidad escolarizada, existen 107 posgrados de maestría, de ellos 36 son de reciente creación, 58 están en desarrollo, doce están consolidados y uno es de competencia internacional. Se localizan en 28 entidades federativas y en la Ciudad de México; destacan Jalisco en primer lugar con quince programas, seguido de Querétaro con diez, Puebla con nueve, Ciudad de México con ocho y Chihuahua con siete (CONACYT, 2019).

En Jalisco trece posgrados corresponden a la Universidad de Guadalajara y dos al Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, A.C. Los diez posgrados en Querétaro corresponden a la Universidad Autónoma de Querétaro. De los nueve programas de Puebla cinco pertenecen a la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, uno a la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla, AC, uno a la Universidad Intercultural del Estado de Puebla y dos a la Comunidad Universitaria del Golfo Centro, AC. En Ciudad de México cinco posgrados están adscritos a la Universidad Nacional Autónoma de México, uno a la Universidad Autónoma Metropolitana, uno a la Universidad Pedagógica Nacional y uno al Centro Cultural de México, AC. Por último, las siete maestrías en Chihuahua corresponden a la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (CONACYT, 2019).

Imagen 1

Maestrías de orientación profesional y modalidad escolarizada, área de Humanidades y Ciencias de la Conducta en el PNPC, 2019



Fuente. Elaboración propia a partir de Padrón del PNPC 2019.

Cabe señalar que Baja California Sur, Hidalgo y Nayarit no cuentan con posgrados en esta área, orientación y modalidad. Nueve entidades, entre ellas Zacatecas, solamente tienen acreditado un programa.

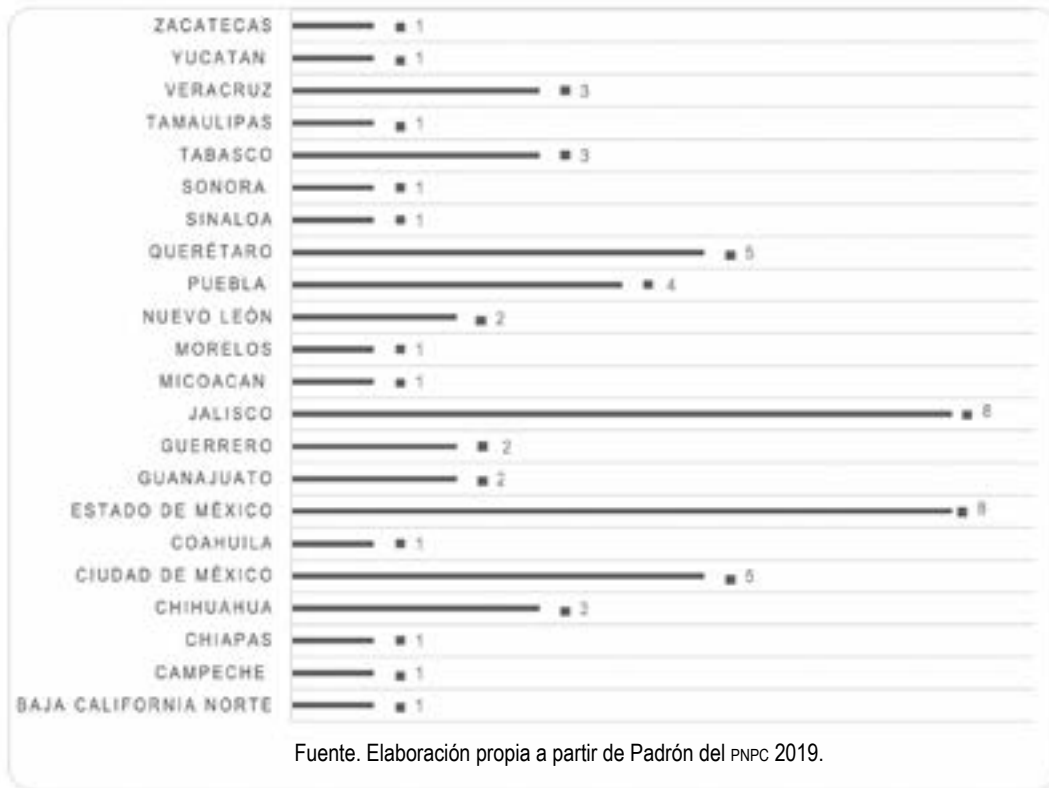
En esta misma área y orientación se encuentran acreditados en la modalidad no escolarizada doce posgrados. La Universidad da Vinci, AC, y el Instituto Politécnico Nacional promueven cuatro, tres en desarrollo y uno consolidado en Ciudad de México. En Jalisco la Universidad de Guadalajara cuenta con cuatro posgrados, uno de reciente creación, dos en desarrollo y uno consolidado. Nuevo León tiene dos posgrados en el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, uno en desarrollo y uno consolidado. La Universidad Autónoma de Querétaro posee un posgrado en desarrollo y la Universidad Autónoma de Zacatecas tiene uno de reciente creación (CONACYT, 2019).

Aunque los datos refieren un incremento importante en el área IV, en este Padrón se presentó la tendencia a la diversificación de los programas acreditados, lo que crea una especialización multidisciplinaria novedosa que complejiza su clasificación.

Al seleccionar los posgrados aplicando el criterio de que en su denominación estén los términos educación, enseñanza y aprendizaje, se tienen 56 programas, correspondientes al 52.33 por ciento de los 107 programas del área, estos se localizan en 22 entidades federativas. Esta cifra es alentadora para el campo de la profesionalización de la docencia. La siguiente gráfica ilustra la ubicación de los mismos por entidad federativa.

Gráfica 1

Maestrías en educación de orientación profesional y modalidad escolarizada en el PNPC, 2019



De nueva cuenta destacan el Estado de México, Jalisco, Ciudad de México, Querétaro y Puebla en maestrías en educación de orientación profesional de modalidad escolarizada, articuladas por tres conceptos esenciales:

educación, enseñanza y aprendizaje, ya sea por nivel educativo, campo disciplinar o enfoque político. Todos sugieren el desarrollo educativo, la innovación de los procesos de enseñanza-aprendizaje de un conocimiento específico o la problematización de los principios de la educación democrática.

Los posgrados acreditados en el PNP, signados por la hiperespecialización desde 2002 a la fecha, hacen viable la creación de posgrados enfocados a la enseñanza-aprendizaje de la historia. De esta manera los programas de posgrado en historia que formaron parte de la oferta educativa en Zacatecas en 2011 necesitaban abandonar las orientaciones academicistas y tecnocráticas y comenzar la inserción de sus planes de estudio en la orientación social-humanista para responder a las competencias educativas trazadas para la disciplina en los planes y programas de educación básica y media superior que se diseñaron como producto de la reforma integral de estos dos niveles escolares que inició del 2004 a 2008.

En Zacatecas la profesionalización de docentes universitarios en la UAZ en 1984 obedeció a problemas del rezago de grados académicos en el profesorado de preparatoria y a una práctica endeble. Ese año se crea la Especialidad en Docencia Superior con profesores de las facultades de Psicología, Antropología e Historia de las ideas y Filosofía; este programa atrajo a los profesores de educación básica y su mapa curricular se volvió insuficiente. Se cierra este posgrado pero se abre la Maestría en Ciencias de la Educación en 1995 y la Maestría en Docencia y Procesos Institucionales en 1997. Con los nuevos mapas curriculares el universo de beneficiarios se amplió, se extendió la diversidad temática, los estudios de caso y se abrieron los horizontes para la formación de cuerpos y redes académicas. En estos dos proyectos la investigación como herramienta formativa nutrió la investigación educativa dirigida al análisis del currículum y a la práctica docente de un sector de sus profesores (Castillo y Magallanes, 2019, 435).

La Maestría en Educación, campo Formación Docente, que se ofertaba en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) unidad 321, con sede en Guadalupe Zacatecas desde 1991 hasta el 2010, no tuvo la capacidad académica para impulsar la calidad educativa de sus egresadas y egresados. De 1992 a 2003 el fomento a la investigación educativa en esta universidad fue a través del programa Talleres Regionales de Investigación Educativa (TRIE), espacios que sirvieron para crear siete zonas integradas por las unidades de la UPN dispersas en el país: a él se incorporaron profesores comisionados y los primeros alumnos y alumnas egresados de los programas de posgrado de la Maestría en Educación, campo Formación Docente, y la Maestría en Desarrollo Educativo Vía Medios (1998-2002). No obstante la difusión de sus resultados en la revista *Talleres Regionales de Investigación Educativa* de UPN y en la Serie de Cuadernos TRIE, no se generó una planta docente de tiempo completo de alto nivel ni cuerpos académicos evaluados por el Programa de Mejora del Profesorado (PRODEP) (Calderón, 2012).

En Zacatecas también se tuvieron programas de posgrado efímeros. La Maestría en Desarrollo Educativo (MDE) se ofertó únicamente cuatro años y dejó sin titulación a un número importante de profesoras y profesores egresados en la región, incluso a maestras y maestros de UPN que participan sin perfil en el programa de Maestría en Educación Básica que inició en agosto de 2010. La MDE pretendía formar docentes para intervenir en su práctica, a la vez que desarrollar una conceptualización nueva que emergía de las propuestas didácticas aplicadas en el espacio microsocio del aula.

En la Normal Manuel Ávila Camacho los posgrados Maestría en Educación (1986) y Maestría en Didácticas de la Educación Básica tuvieron una vida corta. Las expectativas que generaron en el magisterio se fueron diluyendo en la medida en que el formador de docentes carecía de una preparación de calidad y su presencia como profesor en esos programas obedecía más bien a negociaciones sindicales y políticas entre las autoridades normalistas y la Secretaría de Educación y Cultura.

Aprendizaje de la historia: entre la disciplina y la didáctica

En el 2008 la Licenciatura en Historia de la UAZ pretendió ir más allá de la profesionalización del docente universitario como sector que necesitaba cambiar su práctica. Se pensó en vincular a la UAZ con otros sectores de la sociedad, con instituciones y programas federales como el Sistema Nacional de Superación Continua y Superación Profesional de Maestros de Educación Básica en Servicio (SNCSPP) a través de la Maestría en Enseñanza de la Historia, que participó en la primera convocatoria para integrar el primer Catálogo Nacional de Formación Continua y Superación Profesional para Maestros de Educación Básica, que pugnaba por “el fortalecimiento de la agenda educativa y la formalización de la participación del sistema de educación superior en la profesionalización del magisterio de la entidad (Cordero, Serrano y Patiño, 2011).

Pese a que el posgrado fue aprobado por la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la SEP y figuró en el Catálogo Nacional, el rector de la UAZ del cuatrienio 2008-2012, Francisco Javier Domínguez Garay, negó la apertura del programa de posgrado Enseñanza de la Historia en la Unidad Académica de Historia de esta institución. Este posgrado representaba el puente entre el Programa del Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de los Maestros de Educación Básica en Servicio con la UAZ. Las querellas y rencillas políticas entre el colectivo de maestras y maestros de la Unidad Académica de Historia enturbiaron la decisión del rector.

En mayo de 2011 se presentó una segunda oportunidad para profesionalizar en la disciplina histórica a las y los docentes de Zacatecas en la modalidad escolarizada, con una jornada intensiva los días viernes y sábado con diez horas semana-mes. El anhelo de formar al profesorado para mejorar la calidad de la enseñanza, para optimizar el proceso educativo y para innovar permitió que la Unidad Académica de Docencia Superior abriera la Maestría en Humanidades y Procesos Educativos como oferta educativa profesionalizante para el magisterio de la entidad, con tres orientaciones: Docencia y Procesos Institucionales, Tecnología Educativa y Aprendizaje de la Historia⁶; en sí, cada una de estas orientaciones era un programa con su propio registro en el Departamento Escolar de la UAZ (Castillo y Magallanes, 2019).

En estas orientaciones se desarrollaba investigación educativa a través de los cuerpos académicos consolidados Enseñanza y difusión de la historia (CA-UAZ-184), Cultura, currículum y procesos institucionales (CA-UAZ -150) y Tecnología e innovación educativa (CA-UAZ -200). El telón de fondo o ideal pedagógico era

⁶ Las tres orientaciones se desarticulaban gradualmente a partir del 2013, lo que provocó el cierre definitivo de la Maestría en Humanidades y Procesos Educativos en el 2017. La orientación de Tecnología Educativa se transformó en la Maestría en Tecnología Informática en Educación en el 2018 y se acreditó en el PNPC en 2019. La orientación de Aprendizaje de la Historia cerró su convocatoria en 2017, dejó un saldo de 50 egresados y egresadas en seis generaciones y su colectivo docente diseñó la Maestría en Educación y Desarrollo Profesional Docente en 2016, la cual fue aprobada en las instancias universitarias en octubre de 2017 (Castillo y Magallanes, 2019).

saber hacer la práctica desde un saber pensar, un saber aprender para enseñar y un saber teórico para saber crear soluciones sociopsicopedagógicas para el aprendizaje (UADS, 2011).

El plan de estudios de Aprendizaje de la Historia estaba integrado por dieciocho seminarios, desde una noción genérica de curso avanzado, tópico selecto y tópico de especialización del primero al tercer semestre. El cuarto semestre se desarrollaba con base en dos seminarios, una estancia o práctica de investigación y la elaboración de la memoria, reporte o tesina. El Plan de estudios era de 120 créditos.

TABLA 1
Mapa curricular del posgrado Aprendizaje de la Historia, 2011

NOMENCLATURA GENÉRICA	SEMINARIO
Curso avanzado I	Filosofía e historia de la educación
Tópico selecto I	El problema de la construcción histórica Fundamentos teóricos y filosóficos de la pedagogía.
Tópico de especialización I	El marco situacional en el campo de la historia Historiografía de México siglos XIX y XX.
Curso avanzado II	Paradigmas del proceso enseñanza-aprendizaje.
Tópico selecto II	Historia universal contemporánea. Teoría y diseño curricular.
Tópico de especialización II	La enseñanza de la historia en México: problemas y evolución. Análisis de los medios de comunicación en el aprendizaje de la historia.
Seminario de investigación	Teoría y metodología de la investigación educativa.
Tópico selecto III	Taller de elaboración de recursos pedagógicos. Historia de la educación en México.
Tópico de especialización III	Historia contemporánea de México. Formas discursivas de la enseñanza de la historia.
Estancia o práctica de investigación	Diseño e intervención de los procesos educativos.
Elaboración de memorias, reporte o tesina	Producción intelectual supervisada.

Fuente. UADS, 2011, p. 35.

Cabe señalar que este mapa curricular era un híbrido de tres vertientes: las líneas de generación de conocimiento del cuerpo académico Enseñanza y difusión de la Historia,⁷ los proyectos de investigación individuales de las y los cuatro docentes de tiempo completo del programa y los aspectos psicopedagógicos, curriculares y didácticos de la enseñanza de la historia ponderados en la literatura especializada dominante en ese momento. Este pequeño colectivo de tres profesoras y un profesor, que cambiaron su adscripción laboral de la Licenciatura de Historia a la Unidad Académica de Docencia Superior, giraron sus naves epistémicas hacia otro rumbo: la formación de docentes en la enseñanza de la historia.

⁷ Este cuerpo académico se formó en 2009 como resultado de la influencia de los coloquios regionales de enseñanza de la historia que se realizaban en Guadalajara y el diseño del programa de posgrado de Enseñanza de la Historia, con el que se participó en la Primera convocatoria del Catálogo Nacional de Formación Continua y Superación Profesional para Maestros de Educación Básica de 2009.

Para el colectivo docente del posgrado en Aprendizaje de la Historia el reto académico fue enorme, 1) Representó hacer docencia especializada en el campo de algunas ciencias de la educación y las nuevas discusiones sobre las funciones sociales y usos públicos de la historia. 2) Pensar la investigación histórica de la educación desde el presente para orientar proyectos de intervención e investigación educativa entre el alumnado. 3) Ser investigadores de temas históricos de la educación de los siglos XVIII al XX, de la ciudad en siglo XIX y de la teoría de la historia, para avalar las quince horas de carga laboral que la Coordinación de Investigación y Posgrado de la UAZ exige al docente de carrera. 4) Elaborar productos de calidad para sostener el reconocimiento en el Sistema Nacional de Investigadores y el Programa de Desarrollo Profesional (PRODEP).

El colectivo de Aprendizaje de la Historia partió de cuatro certezas. Primera, el plan de estudios atendía el principio de flexibilidad del Modelo Educativo UAZ siglo XXI. Segunda, la matrícula del programa estaría compuesta en su mayoría por el alumnado egresado de la Licenciatura en Historia, sobre todo por quienes habían optado por el eje terminal de docencia. Tercera, estos historiadores de pregrado, siguiendo a Sánchez Quintanar, tenían que ser las y los “historiadores enseñantes” de la disciplina en nivel básico. Cuarta, incluir en la profesionalización docente el dominio de una competencia reflexiva para la enseñanza relacionada con “destrezas de reflexión, indagación, autoevaluación, observación sistemática, simulación y colaboración para la mejora de la práctica” (Fernández, 2004).

Para cubrir esta última etapa el plan de estudios de la Orientación de Aprendizaje de la Historia propuso seminarios novedosos en la formación de las y los licenciados en historia en torno a la filosofía, la pedagogía, el diseño curricular y la transposición didáctica aplicados a la historia, pero no se autorizó la contratación de nuevos recursos humanos con este perfil académico.

En el plan de estudios de Aprendizaje de la Historia subyace una representación académica de la función docente en la que profesoras y profesores que poseen una formación especializada multidisciplinaria tienen mayor desempeño profesional, pero si se sabía historia lo único que hacía falta al docente era el dominio disciplinar de la didáctica de la historia que se ofrecía en la orientación del posgrado. Quedó al margen la percepción de la función docente como la que está en estrecha relación con el contexto de intervención donde opera el profesor. Contexto, pues, de “interacción social tripartita: sociocultural, institucional e instructivo” (Tejada, 2002).

La educación histórica: disciplina y desarrollo curricular

En Zacatecas la reforma integral para extender la cobertura educativa, elevar la calidad, fortalecer la equidad e incrementar la pertinencia escolar en el territorio se evidenció con el incremento en el gasto educativo y la infraestructura escolar. Se intensificaron los procesos de formación, actualización y capacitación del magisterio; se impulsaron y apoyaron programas de equipamiento de nuevas tecnologías educativas y se mejoraron gradualmente algunas condiciones sociales y laborales de los docentes y trabajadores de la educación (SEC, 2004).

En ese marco reformista la DGESE, con anuencia de la Dirección de Formación Docente y Desarrollo Educativo de la SEP, el Centro de Actualización del Magisterio (CAM) de Zacatecas inicia en 2011 el programa de Maestría en Educación Histórica (MEH) en la modalidad escolarizada y con convocatoria bianual.

La MED se autodefinió como un espacio plural y abierto al que “Concurran historiadores, historiadores de la educación, especialistas en ciencias de la educación como la psicología, la metacognición o la pedagogía y los profesores que imparten asignaturas de historia en las escuelas zacatecanas de Educación Básica, Media Superior y Normal” (CAM, 2011). En este sentido la heterogeneidad de las y los aspirantes y la necesidad de configurar nuevos profesionales en la enseñanza de la historia alentaron la viabilidad del proyecto académico en ese recinto, que tradicionalmente era visto como formador del magisterio local junto con la Benemérita Normal “Manuel Ávila Camacho” y la Universidad Pedagógica Nacional 321, campus Zacatecas.

TABLA 2
Plan de Estudios de la Maestría en Educación Histórica, CAM

	Primer semestre	Horas/ Créditos	Segundo semestre	Horas/ Créditos	Tercer semestre	Horas/ Créditos	Cuarto semestre	Horas/ créditos
I	Teoría de la Historia	3/4.0	Corrientes historiográficas contemporáneas	3/4.0	Trabajo con fuentes históricas y análisis e interpretación de obras historiográficas	3/4.0	Estancia para la Innovación	25/8.0
	Seminario de Historia de la Educación I	3/4.0	Seminario de historia de la educación II	3/4.0	Seminario de historia regional de la educación	3/4.0		
	Historiografía del mundo I	2/3.0	Historiografía del mundo II	2/3.0	Historiografía de México	2/3.0		
II	La investigación en el mundo en torno a los procesos cognitivos en el aprendizaje de las categorías históricas	3/4.0	El constructivismo, la enseñanza situada y las competencias en el aprendizaje de la Historia	3/4.0	Las ciencias de la educación y sus aportes en el desarrollo de estrategias para la innovación histórica	3/4.0	Seguimiento y elaboración del informe, la memoria y el proyecto terminal como corolario del proceso de innovación en educación histórica (Seminario taller)	10/8.0
	Usos públicos de la historia y el desarrollo de las nociones históricas (Taller)	2/3.0	Valoración del patrimonio histórico y difusión de la Historia: cine, arte, literatura, museos (Taller)	2/3.0	La educación histórica en las aulas, museos, archivos y sitios arqueológicos, (Taller)	2/3.0		
III	Innovación I La educación histórica como problema: la escuela, los museos, los sitios arqueológicos, los archivos (Seminario taller)	3/4.0	Innovación II Uso de herramientas científicas para la elaboración de proyectos de innovación en educación histórica (Seminario taller)	3/4.0	Innovación III Aplicación de modelos de innovación y sistematización de resultados (Seminario taller)	3/4.0		
	Historia y nuevas tecnologías (Taller)	2/3.0	Elaboración de proyectos de innovación histórica (Taller)	2/3.0	Nuevas perspectivas del trabajo áulico (Taller)	2/3.0		
IV	Estancia en campo para contextualización de la educación histórica e identificación de problemas y objetos de estudio	9/3.0	Estancia en campo para valoración de factibilidad y pertinencia del proyecto de innovación	9/3.0	Estancia en campo para aplicación del proyecto de innovación	9/3.0		
I	Historia, Historia de la Educación y Educación Histórica							
II	Ciencias de la Educación y Educación Histórica							
III	Innovación							
IV	Estancia en campo							
	Curso optativo							

Fuente. Maestría en Educación Histórica (MEH, 2012, p. 3).

Este plan de estudios se fundamenta en los supuestos de la noción de educación histórica que articula tres paradigmas: el dominio epistemológico del conocimiento histórico; el desarrollo cognitivo del pensamiento histórico y el aprendizaje del método histórico. De este modo el conocimiento, la conciencia y el pensamiento histórico se desarrollan a partir de procesos de investigación que involucran elaboración de interrogantes e hipótesis, análisis e interpretación de fuentes primarias como elementos de validación y argumentación así como producción de conocimientos. En este sentido la matriz historiográfica es uno de los ejes que fundamentan este paradigma; la aproximación que se realiza desde el aula a la historia parte de la disciplina misma, no sólo de sus contenidos sino desde su episteme (Mora y Ortiz, 2012).

La educación histórica en el contexto áulico implica una suerte de encabalgamiento o hibridación entre la metacognición que ilumina los procesos subjetivos que permiten el desarrollo del pensamiento abstracto, la comprensión y puesta en juego de las categorías claves de la historia, así como la apropiación del pensamiento histórico. Bajo esta lógica los avances que desde el constructivismo o la psicogenética se han alcanzado son puestos en juego en el trazado de estrategias pedagógicas. Por esta razón la educación histórica sólo puede darse en el marco de un diálogo permanente entre los historiadores y los científicos educativos (CAM, 2011).

Los objetivos generales y específicos de la Maestría en Educación Histórica son:

- Formar maestros en educación histórica con competencias necesarias para ejercer una docencia innovadora, centrada en los estudiantes y con dominio de contenidos de la educación histórica.
- Proporcionar una formación teórica, metodológica e instrumental en el campo de las ciencias de la educación, como la pedagogía de la historia, psicología de la educación histórica, psicogenética del pensamiento, etc., que brinden a los estudiantes los fundamentos necesarios para proponer programas de innovación e intervención para que coadyuven en el desarrollo educativo del país, el estado y la región con énfasis en la educación básica y media superior.
- Promover y difundir la historia de forma activa en la sociedad. Participar en proyectos de creación e innovación de espacios sociales e institucionales de difusión de la historia, tales como los museos y sus servicios educativos, los archivos históricos y los espacios en los que se promueva la valoración del patrimonio histórico de México y el mundo (MEH, 2012).

Como programa de superación profesional la MEH tiene propósitos multidisciplinares para hacer de las y los maestros egresados de este posgrado agentes interventores en una nueva pedagogía de la historia compuesta de dos vertientes: la instrumentalista y la formativa. La primera se resuelve con la instrumentación de estrategias didácticas interactivas y la segunda se desarrolla a partir de la combinación de los usos políticos y públicos de la historia.

Tiempo y espacio histórico: ciencias sociales, geografía e historia

En el 2006 el programa de evaluación externa Evaluación Nacional del Logro Académico en los Centros Escolares (ENLACE) que realiza la SEP ha mostrado que los logros en materia educativa se encuentran debajo de lo esperado y las brechas entre las distintas modalidades educativas son profundas. En este contexto la adopción del modelo educativo basado en competencias, el fortalecimiento del Sistema de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros en Servicio y el enfoque de la oferta de actualización de las y los docentes para mejorar

su práctica profesional y los resultados de aprendizaje de las y los educandos provoca en las y los profesores una “reconceptualización de su labor docente y el cambio en sus creencias y prácticas en función de los nuevos planeamientos” (Ruiz, 2012).

En la unidad regional UPN-321, correspondiente a Zacatecas, la Maestría en Educación Básica (MEB) está compuesta de la especialidad “Competencias profesionales para la práctica pedagógica en Educación Básica”, la cual se maneja como troco común para los campos formativos; sus respectivas especialidades, que se cursan en el segundo año del posgrado, se exponen a continuación:

TABLA. 2
Campos formativos y especialidades de la Maestría en Educación, UPN

CAMPO FORMATIVO	ESPECIALIDAD
Exploración y conocimiento de mundo natural y social.	Realidad, sociedad-tecnología.
Gestión educativa.	Gestión y procesos organizacionales en educación básica.
Lenguaje y comunicación.	Enseñanza de la lengua y creación literaria.
	Animación sociocultural de la lengua en educación básica.
Desarrollo personal y convivencia,	Inclusión e integración educativa.
	Pedagogía de la diferencia y la interculturalidad.

Fuente. Elaboración propia a partir de UPN, 2011.

En términos operativos, la especialización Realidad, sociedad-tecnología fue la base en la que se inscribió la enseñanza de la historia para propiciar la comprensión del espacio y el tiempo social.

En la MEB la profesionalización es vista como un mecanismo que incide en la formación inicial en los distintos niveles educativos; para lograrlo resulta básico fomentar o mantener en capacitación permanente a las y los docentes. En el momento de su apertura este posgrado tenía dos aspiraciones globales. La primera era que las profesoras y profesores al egresar del posgrado participaran en el programa de carrera magisterial y con ello mejoraran sustancialmente las condiciones de trabajo. Por ejemplo, asegurar la continuidad laboral, acceder a una carrera profesional acorde con los logros académico-pedagógicos, además de recibir remuneraciones suficientes (UPN, 2009).

La segunda pretensión era que las y los egresados desplegaran las competencias de gestión aprendidas para mejorar la infraestructura escolar y el equipamiento didáctico de su centro de trabajo, y con ello que sus estudiantes pudieran acceder a mejores logros educativos. Estos dos propósitos se sintetizaban en que las y los egresados asumieran el rol de gestoras y gestores para llevar a cabo una transformación integral de las condiciones en las que se realiza el acto educativo (UPN 2009).

En términos formativos la propuesta de la especialidad Realidad, sociedad-tecnología buscaba contribuir a la comprensión del espacio geográfico como resultado de las relaciones entre los componentes naturales, sociales y económicos para que de ello deriven las competencias sobre el medio donde se vive (UPN, 2009).

En otras palabras, al contribuir al fortalecimiento de la percepción espacial, el conocimiento del territorio y la identidad de los grupos humanos, a través de los cuales se promueve la identidad nacional y la solidaridad con los pueblos del mundo, lo único que hacía falta en el proceso de enseñanza y aprendizaje del espacio y el tiempo

social eran los ejercicios de análisis e interpretación de información histórica y geográfica para que las y los alumnos movilizaran sus saberes con una actitud de valoración de la diversidad cultural y ambiental del mundo.

La organización del mapa curricular se fundamenta en la reflexión de la dimensión tiempo-espacio en la que se mantiene implícita la diferencia entre el tiempo natural y el tiempo social. La teoría braudeliana de la duración del tiempo y los cambios del acontecer social desde tres conceptos temporales (presente, pasado y futuro) median las formas de ver la realidad y de aprender a participar en el entorno sistémico según el referente teórico del sistema mundo moderno de Wallerstein.

Bajo este marco referencial, la MEB de UPN-321 ofreció a las y los maestros la especialización Realidad, sociedad-tecnología, tres módulos que cursaba en un año: sujetos, participación y procesos históricos sociales; sistema-mundo, comunidad, diversidad y convivencia, y metodología de la enseñanza de la historia en educación básica. Cada módulo se compone de tres bloques que se organizan secuencialmente del I al III bajo una sola denominación. Se trata de actores y sujetos en el marco de la RIEB: su construcción histórico-social; modernidad y diversidad cultural en la globalización, y metodología de la historia: cambio social (UPN, 2009).

Para cada módulo se propone un problema estructurador y la adquisición de una competencia. Posteriormente cada bloque contiene un eje problematizador, una competencia específica y una temática. Por lo tanto cada módulo contiene tres propuestas temáticas con su respectiva bibliografía (UPN, 2009). La temática del módulo uno se diversifica peligrosamente entre la revisión de la función social de la historia, la conceptualización del tiempo, el espacio social y el actor y los sujetos desde la perspectiva sociológica e historiográfica de los *Annales*, pero también se introducen los componentes de la didáctica de las ciencias sociales y de la historia

Con el afán de que el profesor se piense como parte del sistema-mundo y la comunidad, el módulo dos enfatiza que la enseñanza de la historia es un saber necesario para que las y los alumnos de este nivel conozcan los sucesos en la temporalidad diacrónica para vivir en la diversidad y en la convivencia democrática: globalización y ciudadanía: características y procesos históricos y la formación de la identidad como proceso histórico. No se deja de lado el influjo del capitalismo en la mirada macro y microsocial y reconoce las herramientas para la enseñanza de la historia, por ejemplo, los mapas (UPN, 2009).

En el módulo tres, concerniente a la metodología de la enseñanza de la historia, la vertiente historiográfica de los *Annales*, sobre todo el marco teórico de Braudel, articulan la problemática de la enseñanza de la historia escolar: el tiempo histórico en sus tres dimensiones, acontecimental, coyuntural y estructural, pues se parte del supuesto de que a las y los profesores aprenderán las continuidades y rupturas sociales de forma diacrónica, y para estar, solamente así, en la posibilidad de enseñar ese marco teórico y metodológico a sus alumnos en la línea del tiempo (UPN, 2009).

Se exige al profesorado de esta especialidad que la educación teórica y metodológica que se propone en cada bloque temático para la comprensión del pasado se traduzca en estrategias didácticas disciplinares de la historia que contemplen las fuentes tradicionales para la enseñanza de la historia junto con los recursos de las TIC.

CONCLUSIONES

Los tres programas de posgrado poseen su propia historicidad y racionalidad teórica y metodológica para incidir en la profesionalización de la enseñanza de la historia. Sin embargo la convicción de que la profesionalización de la enseñanza se sustenta en un conocimiento base provoca que cada una de los programas de posgrado, Aprendizaje de la Historia, Educación Histórica y la Exploración y conocimiento del espacio y tiempo social, pretenda que sus aspirantes posean una formación inicial en historia o de ciencias de la educación para que con mayor rapidez el profesorado comprenda aquello que se ha de aprender y se transforme en nuevas formas de enseñar.

Shulman (2005) sostiene que un referente teórico deseable de un enseñante son las categorías de conocimiento implícitas en la comprensión. Con estas categorías el docente comprende todo aquello que él o ella aprende, pero también hace que el estudiantado pueda entender lo que se le enseña. Las categorías del conocimiento son de contenido: didáctica general, currículo, didáctica del contenido; de conocimiento de la unión entre el contenido de una materia y la pedagogía, de las características de las y los alumnos, de los contextos educativos, los objetivos, las finalidades y los valores educativos.

Asimismo, a pesar de que los tres programas reconocen el influjo de la cultura formativa inicial, normalista o universitaria, de sus estudiantes, todos suponen que la adquisición del conocimiento histórico factual será el componente previo para la elaboración de conocimiento histórico crítico y del desarrollo de capacidades ciudadanas para que las y los niños y jóvenes problematicen la realidad y enfrenten las nuevas situaciones de la sociedad del siglo XXI. De igual manera, cada uno de estos programas construye su propia definición del cómo enseñar, es decir, de la didáctica de la historia.

En cuanto al ámbito académico y pedagógico, las propuestas curriculares de las maestrías y la especialidad se inscriben en una perspectiva de desarrollo profesional versus una perspectiva instrumental y carencial. Esta última perspectiva plantea la figura del profesional de la educación como un sujeto que carece de elementos para enfrentar los cambios, las innovaciones y la mejora de su desempeño. Desde esta postura de entrenamiento se perfila un sujeto del déficit, de la ineficacia, del que le hace falta, de suplir sus lagunas de la formación, de compensar sus debilidades y carencias, de la necesidad de “reconvertirlo” en pro de la competitividad.

En esta perspectiva el profesorado únicamente necesita localizar cursos de actualización, diplomados y posgrados, de preferencia en el Catálogo Nacional, porque en la mirada de quienes deciden las políticas y las reformas es urgente el desarrollo de las competencias, habilidades y conocimientos de los profesionales de la educación. El cambio educativo es considerado desde esta perspectiva como lineal y en automático a través de estrategias únicas y homogenizantes.

El enfoque centrado en el desarrollo profesional recupera la tradición crítica, la fenomenológica y la narrativa. Concibe al docente como un sujeto situado en contextos institucionales concretos, con historia y trayectoria única, que construye experiencia y saberes, lo que constituye la base en su reconfiguración como

trabajador intelectual comprometido en forma activa y reflexiva con su propia práctica, lo que le permite tomar decisiones fundamentadas; esto propicia espacios de autonomía.

Si bien frente a ciertas coyunturas de las instituciones de educación superior, como la UAZ, el CAM y la UPN en Zacatecas, la institucionalización de la cultura de la profesionalización permanente de calidad permea sus programas y la buena aceptación de las ies a las convocatorias anuales del Programa del snfcsp, lo que se traducen en la formación del Catálogo Nacional, todos ellas poseen una aceptación limitada entre el magisterio local. Se reproduce la condición subalterna del aprendizaje y enseñanza de lo social, tal como acontece con el plan curricular de educación básica y nivel medio superior, o se subestima este campo en aras de la formación novedosa en gestión, género, violencia o tic, entre otros tópicos que se ofertan en cursos de cuarenta horas en el Catálogo Nacional, creándose la falacia de formación de calidad.

Efectivamente, los tres programas han fortalecido la agenda educativa estatal, pero una política nacional de formación continua que se mueve en las aguas de la novedad y que trae consigo las reformas educativas se torna peligrosa porque no permite el anclaje académico y la evaluación del impacto de la profesionalidad en la enseñanza de la historia.

Urgen dos cosas, primero convertir al desarrollo profesional en una competencia que lleve a la autonomía curricular y a la gestión estratégica en lugar de una acción para la movilidad laboral en sí misma. Segundo, frenar el crecimiento desregulado y de escasa calidad de programas que promueven las instituciones privadas con la falacia de tutoriales presenciales mensuales cortos que evitan el desgaste del profesorado y mejoran su trayectoria académica.

REFERENCIAS

Calderón, J. (2012). “La investigación educativa en la Unidad Zacatecas de la Universidad Pedagógica Nacional (1992-2011)”, en Calderón, J. (coord.), *Investigación, formación y docencia. De los imaginarios a las posibilidades de praxis* (pp. 89-132), México: UPN-321.

Centro de Actualización del Magisterio- Zacatecas (2009). *Maestría en Educación Histórica*. Zacatecas: CAM-Z.

Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (2019). *Padrón del Programa Nacional de Posgrados de Calidad*. Recuperado de:

<http://svrtmp.main.conacyt.mx/ConsultasPNPC/padron-pnpc.php>, fecha de consulta 6 de junio de 2020.

Cordero, G., Luna, E. y Patiño, N. (2011). “La profesionalización de los maestros de educación básica. Retos para las instituciones de educación superior”, *Perfiles Educativos*, núm. 33, pp. 239-249.

Castillo, I. y Magallanes, M. (2019). “Balance del posgrado profesionalizante Aprendizaje de la Historia en Zacatecas, 2011-2018”, en Rodríguez, M. y Guerrero, M. (comps.), *Aportaciones a la didáctica de la historia y las ciencias sociales* (pp. 433-443). México: Editorial Universitaria UANL.

Diario Oficial de la Federación (2013). *Acuerdo 676. Reglas de operación del Programa del Sistema Nacional de Superación Continua y Superación Profesional de Maestros de Educación Básica en Servicio*. Recuperado de:

https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5288952&fecha=26/02/2013

Fernández, M. (2004). “El desarrollo docente en los escenarios del currículum y la organización”, *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, vol. 8, núm. 1, pp. 1-20.

Maestría en Educación Histórica (2012). Zacatecas: Centro de Actualización del Magisterio. Recuperado de: https://camzac.edu.mx/doc_descarga/tri/MEHCAMZ2012.pdf

Mora, G. y Ortiz, R. (2012). “El modelo de educación histórica. Experiencia de innovación en educación básica en México”, *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, núm. 11, pp. 87-98.

Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*, México: Graó,

Revista Mexicana de Investigación Educativa, (2003). México: COMIE y ANUIES.

Ruiz, G. (2012). “La Reforma Integral de la Educación Básica en México en educación primaria: desafíos para la formación docente”, revista electrónica *Interuniversitaria de formación del profesorado*, vol. 15, núm. 1, pp. 51-60.

Secretaría de Educación y Cultura (2004). *Más allá del aula*. Zacatecas: Secretaría de Educación y Cultura.

Shulman, L. (2005). “Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma”, *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, vol. 9, núm. 2, pp. 1-30.

Tejada, J. (2002). “Perfil docente y modelos de formación”, en De la Torre, S. y Barrios, O. (coords.), *Estrategias didácticas innovadoras* (pp. 16-46), Barcelona: Ed. Octaedro.

Unidad Académica de Docencia Superior (2011). *Maestría en Humanidades y Procesos Educativos*. Zacatecas: UADS -UAZ.

Universidad Pedagógica Nacional (2009). *Especialización Realidad, sociedad-tecnología*, México: UPN-Ajusco.